

Organizadores

Denise Teixeira da Costa

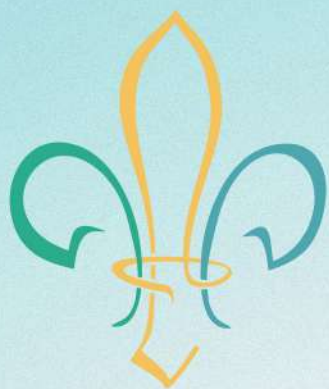
Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Jane Sinara Clementino de Andrade

João Edson Rufino

Maria Cliucia Medeiros Bezerra da Silva Sousa

Monique Alves Vitorino



I SEMANA DE LETRAS

IFPB CAMPUS SOUSA

07 A 09 DE NOVEMBRO 2019

TRAVESSIAS DA LINGUAGEM
AS VEREDAS DA INCLUSÃO E DO ENSINO



ANAIS DA I SEMANA DE LETRAS DO IFPB CAMPUS SOUSA

07 A 09 DE NOVEMBRO DE 2019

TRAVESSIAS DA LINGUAGEM AS VEREDAS DA INCLUSÃO E DO ENSINO

Organizadores

Denise Teixeira da Costa
Francisco Tibério Felizmino de Araújo
Jane Sinara Clementino de Andrade
João Edson Rufino
Maria Cliucia Medeiros Bezerra da Silva Sousa
Monique Alves Vitorino

IFPB

João Pessoa, 2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

ORGANIZADORES

Denise Teixeira da Costa

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Jane Sinara Clementino de Andrade

João Edson Rufino

Maria Cliucia Medeiros Bezerra da Silva Sousa

Monique Alves Vitorino

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Fabício Vieira de Oliveira

Os trabalhos publicados nestes Anais são de inteira responsabilidade dos seus autores, não refletindo necessariamente a opinião da I Semana de Letras - IFPB *Campus* Sousa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

Biblioteca Nilo Peçanha - IFPB, *Campus* João Pessoa

S471t Semana de Letras do IFPB Campus Sousa (1. : 2019 : Sousa, PB).
Travessias da linguagem as veredas da inclusão e do ensino - Anais da I Semana de
Letras do IFPB campus Sousa, 07 a 09 de novembro de 2019, organizadores Denise Teixeira
da Costa... [et al.]. - João Pessoa : IFPB, 2020.

256 p. : il.

Pdf

ISBN 978-85-5449-012-6

Evento realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
(IFPB), 2019.

1. Educação a distância - língua portuguesa. 2. Linguagem - inclusão e ensino. 3. Curso de
Letras - EAD. 4. Literatura - leitura e leitor. 5. Cultura. I. Costa, Denise Teixeira da. II. Título.

CDU 37.018.43:911.134.3

Lucrecia Camilo de Lima
Bibliotecária
CRB 15/132



IFPB CAMPUS SOUSA

DIREÇÃO GERAL

Francisco Cicupira De Andrade Filho

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

Joselma Mendes de Sousa Carneiro

DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Francisco Jarismar de Oliveira

COMISSÃO DE TRABALHO

Alexandre de Assis Monteiro

Ana Paula de Andrade Rocha

Antonio Alves de Sousa Junior

Francisca Bivania de Araujo Lins

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Jane Sinara Clementino de Andrade

João Edson Rufino

Marcley da Luz Marques

Maria Cliucia Medeiros Bezerra da Silva Sousa

Maria Leuziedna Dantas

Miguel Wanderley de Andrade

Monique Alves Vitorino

Risonelha de Sousa Lins



PREFÁCIO

A I Semana de Letras do IFPB Campus Sousa, realizada de 07 a 09 de novembro de 2019, provocou enorme ebulição no universo acadêmico da Instituição, movimentando nosso meio com uma programação rica e diversificada que contemplou, na sua estrutura, entre outros eventos, a produção ensaística versando sobre relevantes temáticas atinentes ao mundo literário e linguístico.

Reporto-me, com notória satisfação, a essa produção intelectual levada a efeito por nossa comunidade, composta por professores, técnicos e, especialmente, estudantes do curso de licenciatura em letras, na modalidade EaD do IFPB, em todo o Estado da Paraíba e, particularmente, na região polarizada por Sousa, importante polo ofertante desse curso.

A vasta produção desses anais denota a opulência na diversidade temática e na acuidade dos enfoques, incursionando sobre objetos investigativos centrados nos fenômenos da linguagem e da literariedade, com destaque para o imperativo de procedimentos e políticas inclusivas do ensino.

Esse conjunto de textos comprova o qualificado nível de produção de personagens do processo ensino-aprendizagem, os quais intentam descortinar “esfinges” de saberes e de conhecimentos através do fascinante processo de investigação científica, operado por lúcidos procedimentos analíticos e basilares referenciais teóricos.

A ciência se retroalimenta das renovadas contribuições de pesquisadores, estudiosos e analistas que, continuamente, adicionam elementos outros aos processos investigativos, acrescentando novos olhares às fortunas críticas preexistentes, razão por que se impõe uma regular produção nessa perspectiva, com prismas de novos olhares, que fortaleça essa dinâmica do ciclo científico.

O conhecimento científico é inexaurível, não se esgota em si, mas também é perscrutável, e está susceptível ao novo. Novas análises podem mimetizar denotações, sob óticas diferentes e engenhosas, e também podem extrair de gêneros clássicos dados surpreendentes, à luz de uma apreensão sensível da realidade e da figuração inventiva da análise crítica.

Portanto, considero de singular importância esse conjunto de textos, não apenas em face da percuciente análise de que se revestem, mas também pela oportunidade de criação de nossos educandos da área de letras, cujos talentos se evidenciam de forma notável nesse competente apanhado de construções analíticas.

Parabenizo a equipe organizadora do evento, em especial os promotores do evento no campus do IFPB Sousa, pelo esmero e dedicação na sua realização propiciando a prospecção de canais e espaços de produção, difusão e disseminação do conhecimento científico na área de letras.

O Instituto Federal da Paraíba celebra ações como esta, as considera de alto impacto para a geração do saber e solidificação da formação acadêmica, de modo que se propõe a apoiar a superveniência de novos mecanismos centrados na lógica de evidenciar os processos de integração, de troca de vivência de problematizações reflexivas sobre a geração e compartilhamento do conhecimento científico.

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes
Reitor do Instituto Federal da Paraíba



APRESENTAÇÃO

A **Primeira Semana de Letras**, organizada pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras EaD/IFPB-Polo Sousa, pelos docentes do *Núcleo de Linguagens* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus Sousa*, juntamente com professores de outras Coordenações de Cursos, da Coordenação Pedagógica e servidores, foi realizada entre os dias 7 e 9 de novembro de 2019 e constituiu-se em um evento de caráter interdisciplinar, cultural e científico, que se propôs a provocar reflexões no campo da linguagem humana nos mais diversos espaços em que ela é produzida, abrangendo os discursos linguístico, literário, identitário, sociocultural e historiográfico, pautados numa concepção culturalista, inclusiva, interativa e contemporânea.

Nesse sentido, acreditamos que o evento promoveu um diálogo abrangente entre a constituição da cultura local e sua relação com a sociolinguística, as linguagens, a literatura e a história. Com isso, logrou-se alcançar o público de docentes, discentes e pesquisadores das ciências humanas da cidade de Sousa e seu entorno, tornando o IFPB - *Campus Sousa* um espaço profícuo para a reflexão e o pensamento crítico acerca desses saberes.

A realização do evento no “Mês da Consciência Negra”, justifica-se por ser um período propício para refletir acerca das exclusões perpetradas pela história nacional ao longo dos séculos e, por conseguinte, pela necessidade de reversão de valores já consagrados na estrutura sociocultural da nação brasileira, em geral e no Sertão paraibano, em particular. Com efeito, a Semana homenageou a Memória de Zumbi dos Palmares, o Centenário de Jackson do Pandeiro e o escritor Guimarães Rosa, que imortalizou o discurso acerca do “Grande Sertão”, propondo, assim, aproximar estas vozes, aparentemente distintas, como fontes do saber e do conhecimento. Ademais, o evento contou com a presença de artistas, escritores e pesquisadores das mais diversas instituições da Região. Teve como tema TRAVESSIAS DA LINGUAGEM – AS VEREDAS DA INCLUSÃO E DO ENSINO, enfatizando a importância da Literatura no ensino e na inclusão que a escola pode e deve proporcionar.

No âmbito desse cenário, surgiu o desejo de consubstanciar os feitos ali realizados na confecção destes Anais que ora se mostra ao público, com o intuito de registrar o aprendizado dos alunos e alunas do Curso de Letras, público-alvo da Semana, bem como a atuação de professores e pesquisadores no âmbito dos diversos estudos feitos no campo da linguagem, da literatura e da cultura. Nessa perspectiva, este livro virtual se destina a registrar as discussões e debates ocorridos ao longo do evento, possibilitando aos estudantes a divulgação dos seus trabalhos realizados nos cursos, disseminando, assim, a produção do conhecimento.

Desse modo, os artigos aqui apresentados estão delineados conforme a organização do próprio evento, isto é, a partir de dois campos de atuação, ou dois Grupos de Trabalho (GT). No primeiro, intitulado “Linguagens, Inclusão e Ensino”, foram apresentados e discutidos temas que refletem sobre a possibilidade de múltiplas linguagens no contexto educacional, bem como trabalhos que



configuram o contexto atual no que se refere à interação do professor com os recursos tecnológicos, na visão de que esses recursos podem ser usados no processo educativo numa perspectiva de inovação pedagógica e de interação no processo de ensino-aprendizagem. Além desses assuntos, o GT fez emergir discussões a respeito do ensino inclusivo, levando a comunidade acadêmica a pensar sobre políticas e práticas educacionais de acessibilidade e de inclusão.

O outro GT, “Representações Literárias, Linguagens e Produções do Sentido”, teve como foco reunir discussões do entorno literário, com contribuições de propostas de análise crítica e de descrição de interações aplicadas ao ensino de Literatura e Língua, tendo em vista a formação de leitores, bem como as relações dialógicas que o texto literário mantém com outras expressões artísticas, como teatro, pintura, cinema, etc. Além disso, este GT reuniu reflexões sobre multiletramentos, práticas leitoras, análise linguística e intertextualidade, que se produzem no âmbito literário e enriquecem o seu ensino.

Como se pode perceber pelo contexto da programação do evento, foram utilizadas diversas estratégias de interação para estimular e facilitar a maturidade da produção acadêmica dos discentes, além de possibilitar que escritores pudessem participar, lançar livros e publicar seus trabalhos e pesquisas. Promoveu-se também a ludicidade, trazendo o entretenimento cultural através das mais diversas formas de manifestações culturais e artísticas no ambiente acadêmico, ganhando destaque a música, a dança, a literatura, representada e enriquecida pelas belas exposições, entre outras formas artísticas que foram apresentadas durante os dias em que o evento ocorreu.

Devem ser registrados, ainda, os objetivos da programação: propor discussões entre as ciências humanas e sua relação com a linguagem, a literatura e a cultura, alcançando os estudantes, os professores e os pesquisadores da área de Letras da cidade de Sousa e seu entorno; realizar discussões sobre linguagem e cultura; fomentar o saber científico no curso de Letras EAD/IFPB, no polo Sousa-PB; aproximar estudantes do curso de Letras na modalidade EaD, com a instituição; promover reflexões no campo da linguagem humana e no ensino de Língua Portuguesa, nos mais diversos espaços em que ela seja produzida, abrangendo o discurso histórico e literário em constante diálogo com a cultura; propiciar a troca de experiências acerca do tema proposto entre docentes/pesquisadores e estudantes dos cursos integrados, subsequentes, da graduação, das Licenciaturas, matriculados no IFPB e em outras instituições de ensino.

Ademais, é relevante assinalar, em relação ao público participante, que o evento também buscou promover a atualização do conhecimento técnico-científico e/ou metodológico no campo da linguagem e possibilitar não apenas a integração dos profissionais da educação da região, mas também momentos para o aprofundamento de questões pertinentes a cada tema por meio de discussões, palestras, mesas-redondas, oficinas, estudos e atividades teórico-práticas cujos resultados também aparecem nestes Anais em forma de artigos de opinião. Os textos aqui apresentados são de inteira responsabilidade de cada um dos seus autores, não apenas no que diz respeito aos temas abordados e às teorias usadas para fundamentá-los, como também à sua estrutura linguística.



No intuito de compartilharmos as experiências desenvolvidas em nossa Primeira Semana de Letras, convidamos leitores e leitoras a apreciar essa aventura pelo mundo do saber, pois é neste tipo de peripécia pedagógica que muitas vezes aprendemos o verdadeiro sentido do valor da troca de conhecimentos. Aventurem-se na arte de ousar saber.

Boa leitura!

Comissão Organizadora

Denise Teixeira da Costa

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Jane Sinara Clementino de Andrade

João Edson Rufino

Maria Cliucia Medeiros Bezerra da Silva Sousa

Monique Alves Vitorino



SUMÁRIO

14

**A AQUISIÇÃO DO INGLÊS (L2) COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
ATRAVÉS DE UMA VISÃO BAKHTINIANA: UM ESTUDO DE
CASO**

24

**A AUTOESTIMA DO PROFESSOR NO CONTEXTO
CONTEMPORÂNEO**

31

**A LITERATURA EM SALA DE AULA A FAVOR DA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA**

38

**A PRESENÇA DA INTENÇÃO DE COMUNICAÇÃO EM
OUTDOOR DA CIDADE DE SOUSA**

45

**A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI) NOS BASTIDORES
DOS EVENTOS**

48

**ABORDAGEM DO GÊNERO SEMINÁRIO NO LIVRO
DIDÁTICO DO 8º ANO**



66

**AS DIMENSÕES DA LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO
CONTO SINGULARIDADES DE UMA RAPARIGA LOIRA NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

73

AS LITERATURAS AFRICANAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

84

**BÍBLIA E LITERATURA: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS
BÍBLICAS NO POEMA ÉPICO “PARAÍSO PERDIDO” DE JOHN
MILTON**

90

**CRENÇAS E ATITUDES LINGÜÍSTICAS NA SALA DE
AULA: A PESQUISA ETNOGRÁFICA COMO FERRAMENTA
METODOLÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB
UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA**

100

**DO REALISMO DE MACHADO DE ASSIS À
CONTEMPORANEIDADE DE ANA MARIA MACHADO: A
REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA BRASILEIRA**

108

**“EU CONTO OU VOCÊS CONTAM? ”: UM ESTUDO SOBRE
POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA LITERATURA
FANTÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**



117

LITERATURA NA ESCOLA: MANEIRAS LÚDICAS E
DIVERTIDAS DE PROMOVER A LEITURA LITERÁRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL

124

MEMÓRIA TRAUMÁTICA EM *A MANCHA*, DE LUIS FERNANDO
VERISSIMO: UM DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA

133

MÉTODOS E ABORDAGENS: UM OLHAR NA EVOLUÇÃO DOS
MÉTODOS E DO USO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA
COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DA L2

139

*O ABRAÇO SOMBRIO DA VIOLÊNCIA: UMA INTERVENÇÃO DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II*

146

O ESTUDO DAS ORAÇÕES COORDENADAS POR MEIO DO
GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS)

155

O LEITOR E A LITERATURA NOS CONTEXTOS DAS
PRÁTICAS DIGITAIS

162

O QUILOMBO DOS DANIEL E OS *PONTÕES*: UMA RELAÇÃO DE
SOBREVIVÊNCIA DA IDENTIDADE NEGRA NA SOCIEDADE
POMBALENSE



169

**ORAÇÕES SIMPLES: DO ESTRUTURALISMO AO
GERATIVISMO**

176

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIDADE DE SOUSA-
PB, COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

182

**SERTÃO DE ROSA E ROMANCE DE FORMAÇÃO: VEREDAS
PELAS QUAIS O MESTRE DE REPENTE APRENDE**

192

**TRADIÇÃO E MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DO NORDESTE NOS POEMAS DE PATATIVA DO ASSARÉ**

202

**UMA ANÁLISE DOS TRAÇOS AUTOFICCIONAIS NO
ROMANCE “AS HORAS NUAS” DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

211

**UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA COM AS OBRAS
“O RAPTO DAS CEBOLINHAS”, DE MARIA CLARA MACHADO, E
“O GÊNIO DO CRIME”, DE JOÃO CARLOS MARINHO**

219

**AMORES ILÍCITOS: A NARRATOLOGIA DO ROMANCE
NATURALISTA**



224

ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE: COERÊNCIA E COESÃO

233

JACKSON DO PANDEIRO, O MAIS “CARIOCA” DOS NORDESTINOS: FORROZEIRO OU SAMBISTA?

241

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

244

O SURGIMENTO DE NOVOS AUTORES NO SERTÃO PARAIBANO

249

QUESTÕES DE GÊNERO EM JACKSON DO PANDEIRO: ENTRE O RURAL E O URBANO



A AQUISIÇÃO DO INGLÊS (L₂) COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE UMA VISÃO BAKHTINIANA: UM ESTUDO DE CASO

Anilda Costa Alves

anildacosta16@gmail.com (UFPB)

Daiane Aparecida Cavalcante

daiane.aparecida20@hotmail.com (UFPB)

RESUMO: O presente estudo de caso tem o objetivo de investigar possíveis marcas identitárias do sujeito durante a aquisição da Língua estrangeira, doravante LE, à luz do Dialogismo bakhtiniano. As análises se dão tanto no âmbito da escrita, quanto no da fala. Para as análises acústicas, utilizamos o programa computacional PRAAT versão 5.3 (BOERSMA & WEENINK, 2014). As reflexões aqui exploradas surgem dos dados de uma criança de oito anos, estudante do terceiro ano, do nível fundamental I, de uma escola regular, da cidade de Guarabira-PB, onde duas vezes por semana, tem contato com o inglês, em aulas com duração de 50 minutos cada aula. Teremos como arcabouço teórico: Bakhtin (1997), Marchezan (2014), Kenedy (2016), Krashen (2003), Vygotsky (1994), Widdowson (1994), dentre outros. Constatamos em nossos dados orais e escritos as marcas identitárias que a criança da Língua materna, doravante LM, carrega ao utilizar o inglês como LE. Portanto, excluir ou simplesmente atribuir tais produções como erro, é não se voltar para o que de fato é a língua e seus diversos modos de funcionamento.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem; Dialogismo bakhtiniano; Língua estrangeira.

1. INTRODUÇÃO

Todo indivíduo, antes mesmo de nascer, é confrontado com uma língua. Tal confronto acontece através de um processo verbal interativo, constituído entre os falantes de um determinado grupo, e concretizado através de enunciações. Dessa forma, tentar compreender a língua apenas sob o prisma de um viés linguístico, excluindo os sujeitos e os aspectos extralinguísticos é analisar superficialmente fragmentos da língua.

Estudos na área da aquisição da linguagem são largamente desenvolvidos no Brasil e fora do Brasil, através de análises centradas em aspectos interlinguísticos e/ou clínicos. No entanto, tornam-se escassos quando o foco de análise é o sujeito, suas marcas identitárias e não apenas questões estruturais e patológicas.

Esta pesquisa apresenta a seguinte estrutura: O referencial teórico: subdividido em seções que abordam o processo de desenvolvimento da aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE); Na segunda subseção abordaremos sobre a aquisição de uma LE na visão bakhtiniana; Em seguida, na seção metodologia apresentaremos os procedimentos utilizados para a coleta de dados; Na seção discussão e resultados serão discutidas as análises acústicas, os dados orais e escritos da aprendiz de LE; Por fim, nas considerações finais retomaremos as discussões sobre a aquisição de LE, ressaltando as contribuições do presente estudo para a área.

2. O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os estudos de aquisição de uma LE, em suma, têm como paralelo a aquisição da língua materna (LM), considerando-a como ponto de partida para o processo de aprendizagem. Inicialmente, as pesquisas na área buscaram descrever acerca de questões concernentes a problemáticas relacionadas à sala de aula e a busca de métodos mais eficientes para a apropriação da língua.

Segundo Marchezan *et al.* (2014), com as novas perspectivas linguísticas ancoradas por Chomsky na década de 1960, dos incansáveis debates acerca da natureza da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas, passou-se a observar não apenas o processo de ensino, mas também o de aprendizagem. Assim, o aprendiz não foge aos olhos do pesquisador. Foi a partir dessa visão que se consolidou a área hoje denominada Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Ainda segundo Marchezan *et al.*, *op. cit.*, durante os anos de 1940 e 1950 os trabalhos na área de aquisição seguiam o modelo estruturalista com uma perspectiva behaviorista, segundo a qual a língua é vista como uma rede de hábitos, formada por um estímulo e uma resposta. Diante disso, o “erro” do aprendiz é tido como negativo. Tal visão foi contestada por Chomsky em 1959, trazendo novas perspectivas aos estudos de aquisição de LE.

Kenedy (2016), ao tratar da hipótese inatista, afirma que apenas o ser humano é capaz de construir uma competência linguística justamente por ser esta uma dotação genética. Com esta hipótese, pode-se inferir que existe um genoma humano, materiais genéticos inatos, que têm como destino específico a aquisição da linguagem e, dessa forma, o seu uso.

Ao falar da hipótese inatista, é importante citar o trabalho de Stephen Krashen, um dos primeiros a desenvolver uma teoria focada na aquisição de uma LE: a teoria do monitor. Uma das hipóteses mais discutidas de Krashen (2003) é a hipótese da aquisição-aprendizagem. Segundo ele, os indivíduos podem desenvolver sua competência linguística de duas formas distintas e independentes. A primeira, a aquisição, desenvolve-se de forma inconsciente e muito semelhante ao desenvolvimento da LM. A segunda, a aprendizagem, acontece de forma consciente e, sob essa égide, o aprendiz tem consciência das regras que estão sendo internalizadas da LE, podendo falar acerca delas.

O foco deste trabalho não é discutir a melhor maneira de se adquirir uma competência linguística. Corroboramos com o que atestava Vygotsky (2001), para quem o desenvolvimento cognitivo humano é resultado das interações estabelecidas no meio social. O autor propõe que a fala sempre foi social, ou seja, tudo é de fora para dentro. Neste íterim, no processo de aquisição da LE, como também da LM, a interação é essencial para chegar ao conhecimento.

Assim como Vygotsky, Bakhtin traz uma visão da linguagem voltada para o social, dependente do processo interacionista. Assim, a ela é vista ontologicamente como dialógica. A LE leva o sujeito a uma reformulação que pode acarretar deslocamentos identitários, que têm base na subjetividade. Autores como Vygotsky (2001), Bruner (1983) e François (2006) trazem suas contribuições



para este estudo, ao afirmarem que existe uma forte e simbiótica relação entre a subjetividade e a aquisição da linguagem. Desta forma, é importante compreendermos que a constituição do sujeito se dá pela linguagem e, ainda, que este processo não é finito, pois os sujeitos passam por diversas reformulações conforme as experiências vão eclodindo.

Nesta conjectura, Bakhtin corrobora com a visão vygotskyana apregoando que o sujeito plasma-se como tal, através da natureza dialética da linguagem, ou seja, torna-se sujeito consciente, a partir do momento em que a interação com o outro é estabelecida.

Segundo enfatiza o autor,

Só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo me revelando para outrem, através de outrem e com a ajuda de outrem. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência de si se determinam por uma relação com outra consciência (a um *tu*). A ruptura, o isolamento, o fechamento em si é a razão fundamental da perda de si [...] O ser mesmo do homem é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar. Ser significa ser para outrem e através dele, para si. O homem não possui território interior soberano ele está inteiramente e sempre numa fronteira; olhando para si, ele olha nos olhos de outrem ou através dos olhos de outrem. Eu não posso prescindir de outrem, não posso tornar-me eu mesmo sem outrem; eu devo me encontrar em outrem, encontrando outrem em mim (no reflexo, na percepção mútua). [...] (BAKHTIN, in TODOROV, 1981, p. 148-149, grifos do autor).

O fragmento acima revela as linhas do pensamento bakhtiniano que priorizou o horizonte social, o diálogo, o aspecto heterogêneo da natureza humana, postulando, assim, o caráter constitutivo do outro no âmbito da linguagem, através da relação dialética entre o eu-tu. Sob essa ótica, sem o tu não há eu e, da mesma forma, sem o eu, não há o tu. Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, essa relação com o outro.

Diante do até aqui exposto, é importante refletir também acerca das abordagens pedagógicas concernentes ao ensino de uma LE. Para a maioria dos professores, os alunos devem seguir um modelo de pronúncia nativo do inglês para que de fato possam ser classificados como falantes fluentes da língua. Mesmo que o falante domine grande parte das regras estruturais, o fato de, por exemplo, não se enquadrar nos padrões suprasegmentais da língua alvo, tais como acento, ritmo, é suficiente para que esse falante, mesmo conseguindo um alto e suficiente grau comunicativo, não seja declarado como um falante proficiente.

Algumas questões são importantes destacar no ensino do inglês como LE ao se pensar em tais situações. O número de falantes do inglês como uma LE excede ao número de falantes nativos. Cada vez mais a interação estabelecida entre falantes do inglês é envolvida por falantes não nativos. Consideramos, assim como Jenkins (2000), que a busca por um modelo ideal de pronúncia nativa não deve ser essencial no processo de ensino da língua.

Tais pressupostos corroboram com a ideia do “mito do falante nativo”, segundo o qual todos os falantes de uma língua devem apresentar desempenho o mais próximo possível de um nativo da referida língua. Podemos pensar, pelo menos, em dois problemas relacionados a este mito. O primeiro é que ele não leva em consideração o aspecto comunicativo da língua; o segundo é que há



problemas até mesmo com a definição de falante nativo, conforme atesta Cook (1999 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 45, grifo do autor):

O elemento incontestável na definição de *falante nativo* é que uma pessoa é um falante nativo da língua que aprendeu primeiro; as outras características são incidentais, descrevendo quão bem um indivíduo usa a língua. Alguém que não aprendeu uma determinada língua na infância não pode ser um falante nativo dessa língua. Línguas aprendidas mais tarde nunca podem ser línguas nativas por definição (COOK, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 45, grifo do autor).

Widdowson (1994) enfatiza que o fato de o inglês ser uma língua internacional, ninguém tem o domínio sobre ela e que isso se torna motivo de orgulho para seus nativos. Essa intimidação, que muitas vezes ocorre por parte dos professores, de buscar seguir um modelo nativo durante o decorrer do trabalho, deve ser repensada. O sujeito, já com todos os padrões de sua língua estabelecidos, não deve ser levado a tentar esvaziar-se, tarefa que está fora de nosso alcance, para conseguir enquadrar-se, muitas vezes de forma agressiva, em todos os padrões da língua do outro, como se esses padrões fossem universais e negando, assim, sua identidade, enquanto sujeito falante de uma língua bem estabelecida.

Muitos falantes do inglês como LE não têm como propósito uma fluência semelhante a um nativo, ao contrário, a busca se dá no intuito apenas de comunicar-se, e na maioria das vezes essa interação não ocorre com os nativos da língua alvo.

A partir dessa visão, seria interessante que, ao invés de seguir um modelo específico de pronúncia, houvesse apenas uma busca por manter a inteligibilidade da língua, de forma a não negar a essência do aprendiz e ao mesmo tempo torná-lo um falante efetivo no processo interacionista, seja com falantes nativos do inglês ou não.

3. UMA VISÃO BAKHTINIANA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem na visão bakhtiniana não tem por objetivo fornecer uma aplicação de uma nova teoria da linguagem, mas discorrer acerca de alguns processamentos percorridos pela criança durante o período de aquisição diferente das visões anteriores, cujo foco era centrado apenas nas questões estruturais da língua ou então na forma como a língua era ensinada, ou seja, o foco nunca estava centrado na criança.

Bakhtin (1981, p. 108) pontua que

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1981, p. 108).



Bakhtin salienta que a língua é constituída pelo viés da interação verbal entre os falantes, que se concretiza através das enunciações. Por conceber o homem como um ser histórico e social, compreende a linguagem sob os meandros da situação concreta, considerando a enunciação e o contexto.

Del Ré *et. al.* (2014) frisa a importância de falar sobre a linguagem da criança, pois esta reflete na linguagem do ser humano, e consequentemente do adulto que foi criança. O que diferencia um do outro é a maneira como cada um se relaciona com a língua em diferentes fases da vida. Já antes mesmo de nascer, a criança é exposta a uma língua. Em princípio, participa através de uma percepção ativa e aos poucos participa efetivamente no processo interativo.

É importante destacar que, na visão de Del Ré *op. cit.*, o sujeito, mesmo adulto, está em um processo permanente de constituição – na e pela língua(gem) – até o fim de sua vida. Assim, os estudos sobre a aquisição da linguagem voltados para a análise da criança ajudam a compreender a linguagem humana.

Buscar em Bakhtin o conhecimento de aquisição é não deixar de lado a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, conforme França:is:

[d]a aquisição centrada no léxico e na gramática nada revela sobre a maneira pela qual identificamos “linguagem” e cultura, nem como ela nos modifica e nos permite chegar àquilo que está ausente: passado, futuro, hipóteses, noções transmitidas... Afinal, é algo semelhante a isso que falta àquelas crianças cuja linguagem se desenvolve mal. E é necessário, pelo menos, substituir uma teoria da aquisição da língua por uma teoria dos “modos de funcionamento da linguagem.” (2006, p. 183)

Aqui o autor lança alguns aspectos importantes a serem observados. O foco apenas na estrutura da língua afasta o entendimento que existe entre a relação da linguagem e da cultura, a forma como somos modificados por essa relação e ao mesmo tempo como modificamos o que está a nossa volta e assim vamos nos constituindo como sujeitos.

Através das lentes bakhtinianas, a língua não carrega o símbolo de abstração como nos estudos estruturalistas, ela antes passa a ter uma noção concreta e viva. Em Faraco (2001), encontramos a seguinte citação:

Por mais legítima e produtiva cientificamente que seja essa abstração, temos de reconhecer que ela tem pouco a dizer quando queremos entender nossas práticas discursivas, ou seja, a língua como realidade vivida. E, nesse sentido, essa poderosa abstração tem pouco a dizer quando se trata de pensar as inúmeras situações de pesquisas aplicadas em linguagem que envolvem sempre e necessariamente a língua como realidade vivida, da qual não se pode, obviamente, excluir os falantes.

Assim, parece ser indispensável deixar que a crítica radical à imagem tradicional de pessoa humana ressoe, enfim, nos estudos linguísticos; é fundamental que a intersubjetividade deixe de ser abordada como acidental ou fortuita e passe a ser abordada como eixo orgânico da realidade linguística. (FARACO, 2001, p. 8-9)



É nessa perspectiva que buscamos realizar esse trabalho, não excluindo o sujeito, antes o colocando como peça fundamental para as análises nele ancoradas, ratificando a língua como organismo vivo, carregado de significações ideológicas e que se constitui histórica e socialmente.

Passemos então a refletir acerca da identidade do sujeito, através da linguagem, por meio das produções orais e escritas de uma criança de oito anos, no processo de aquisição do inglês como LE.

4. METODOLOGIA

Para esta pesquisa, fizemos uso de gravações orais e escritas de palavras de uma criança de oito anos, aluna do 3º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais), de uma escola regular da cidade de Guarabira-PB. A criança foi observada durante um mês nas aulas de inglês, que ocorriam duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada aula.

Durante este período, a criança, inserida numa turma de 22 alunos, teve contato com as diversas habilidades da língua inglesa. As aulas eram sempre muito agradáveis, contendo sempre atividades que os levassem a interagir utilizando a língua inglesa, muitas atividades envolvendo a fala, como pequenos diálogos, músicas etc.

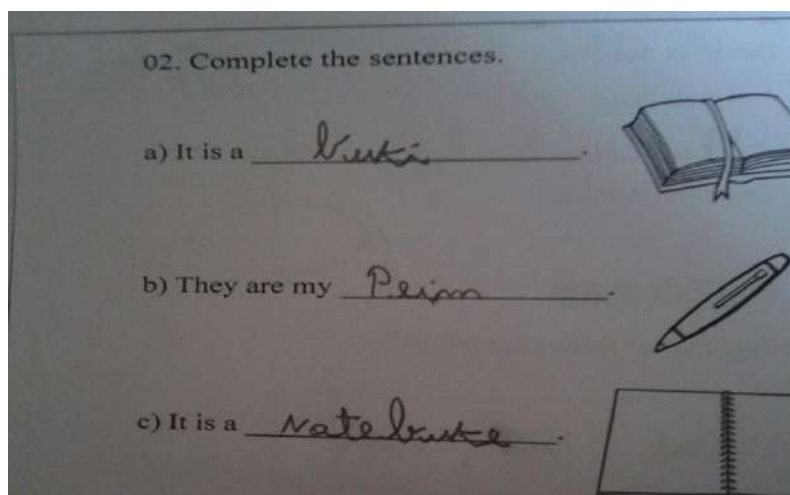
Em nosso último contato com a turma, pedimos que a professora realizasse uma atividade que os levassem a escrever algumas palavras em inglês, além da coleta dos áudios realizada pelos pesquisadores.

Os dados orais foram gravados através de um gravador *Zoom H1 Handy Recorder 200m*. Após coletados, foram rodados e analisados acusticamente no programa computacional PRAAT versão 5.3 (Boersma&Weenink, 2014).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo, apresentamos o recorte de uma atividade respondida pela aluna:

Figura 1: produção escrita de criança de oito anos – aula de inglês



Fonte: os autores

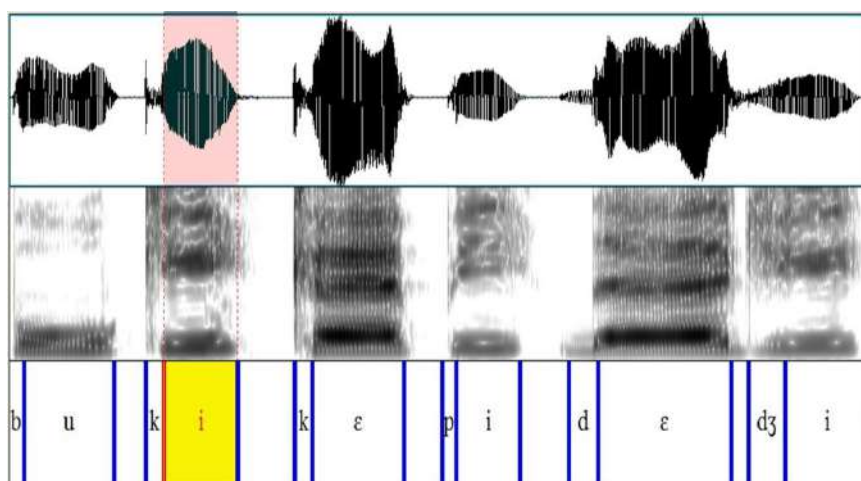
Com base na perspectiva da subjetividade, formada pela LM, percebemos na escrita da criança traços recorrentes da sua identidade linguística. Os falantes do português brasileiro (doravante PB) apresentam uma sensibilidade ao travamento silábico, principalmente com as consoantes oclusivas [p], [b], [t], [d], [k] e [g]. Palavras do PB com essa característica geralmente são ressilabifi-

cadras para tornarem-se mais acessíveis ao falante. É comum ouvirmos produções como [ɔbiʒɛtu] – objeto, onde há a inserção de uma vogal logo após a oclusão, reestruturando a sílaba. Geralmente esse fenômeno desloca-se para a escrita, visto que o sujeito, principalmente em processo inicial de aprendizagem, reproduz na escrita fielmente os segmentos oralizados.

Podemos perceber essa subjetividade e identidade linguística, já fortemente marcadas da LM, quando a criança escreve em inglês as palavras *book*, *pen* e *notebook*, transcritas respectivamente como *buki*, *peim* e *notebuke*. Os dados, presentes na Figura 1, deixam clara a presença de um estudante brasileiro de inglês como LE ao anunciarem as marcas da LM. A criança, nas palavras *buki* e *notebuke*, reestrutura a sílaba aos moldes do PB, excluindo assim o travamento silábico, comum na língua inglesa.

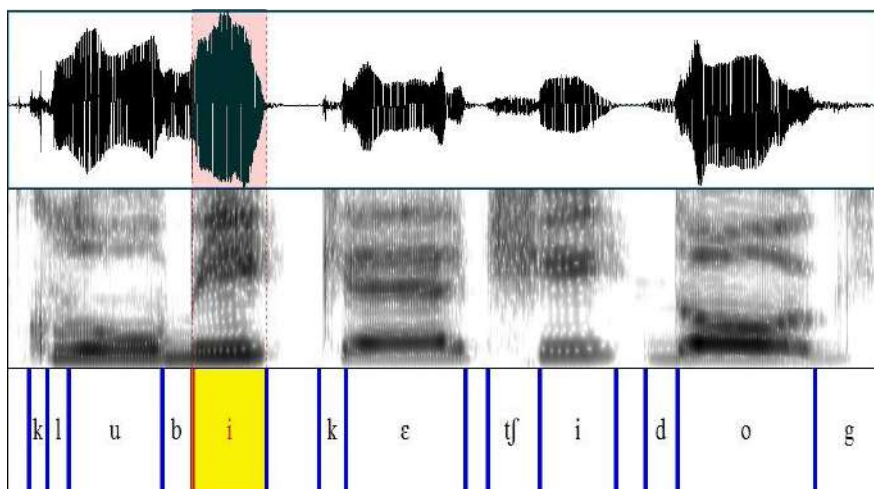
Passemos agora para a análise acústica dos dados da mesma criança, por meio das Figuras 2 e 3, a seguir.

Figura 2: Produções orais de uma criança de oito anos – aula de inglês. Palavras: *book*, *cap*, *dad*



Fonte: as autoras

Figura 3: Produções orais de uma criança de oito anos – aula de inglês. Palavras: *club*, *cat*, *dog*



Fonte: as autoras

Assim como nas produções escritas, percebemos marcas identitárias linguísticas nas produções orais da criança. Com exceção da palavra *dog*, a criança inseriu uma vogal de apoio em todas as demais palavras do inglês, tornando-as sílabas canônicas do PB com a sequência consoante-vogal (CV). Esse processo, denominado paragoge, é muito comum quando falantes em fase inicial têm contato com uma língua como o inglês, em que a estrutura consoante-vogal-consoante (CVC), ou seja, travamento silábico, é muito comum.

Silva (2011) define que a vogal de apoio é uma inserção de vogal entre encontros consonantais envolvendo oclusivas, africadas, nasais ou fricativas, podendo ocorrer também em final de palavra, sendo a vogal [i] muito recorrente na produção dos falantes do PB.

Acusticamente, podemos identificar as marcas do PB nas produções orais da criança ao produzir as palavras em inglês através da análise espectrográfica.

As faixas escuras, destacadas por setas vermelhas nas figuras 2 e 3, apontam a presença de vogais. Essas faixas são denominadas de formantes. Kent & Read (2002) classificam os formantes como modos naturais de vibração das pregas vocais. Como esses segmentos não apresentam constrições severas no trato vocal, apresentando apenas pequenas constrições no movimento da língua e lábios (a língua pode estar posicionada mais para frente, trás, alto, baixo ou numa posição mais central, neutra), quando produzimos um segmento vocálico, nosso trato vocal, também denominado ressoador em fonética acústica, produz ondas estacionárias.

As ondas estacionárias são assim classificadas por apresentarem um padrão de vibração gerado pelo encontro de ondas idênticas em sentidos opostos. A constrição no trato vocal é o que dá as características às ondas estacionárias. Barbosa e Madureira (2015) definem que quase todos os sons apresentam padrões estacionários. Apenas sons bilabiais não apresentam estacionariedade por serem segmentos produzidos na saída do trato vocal e, assim, como são sons exteriores, não há a possibilidade de ocorrer o encontro de ondas idênticas em sentido oposto.

No caso das vogais, como são segmentos produzidos, como mencionado anteriormente, sem constrições severas no trato vocal, os padrões formânticos são bem definidos, por isso sua identificação no espectrograma não é uma tarefa complexa, podendo assim ser comprovada a presença de marcas identitárias da LM também nas produções orais da criança ao ter contato com uma LE.

Del Ré *et al.* (2014) fala acerca da importância das pesquisas em aquisição envolvendo crianças. Antes mesmo de nascer, a criança já é confrontada com uma língua. Aos poucos essa criança vai internalizando todos os aspectos da língua na qual está imersa. É no processo de interação que vai, de fato, efetivando-se como sujeito ativo.

Os estudos em aquisição na perspectiva bakhtiniana trazem à tona aspectos que necessitam ser observados durante o percurso que a criança traça. Nessa visão, uma aquisição que tem como foco apenas os aspectos lexicais e gramaticais pouco revelam acerca da maneira pela qual se identificam linguagem e cultura, pois os sujeitos é que constituem linguagem e por ela são constituídos. É dessa forma que as singularidades vão sendo construídas.

Del Ré *et al.* op. cit. enfatiza assim a importância de um conhecimento que tem como referência os modos de funcionamento da linguagem que além de uma visão biológica e psicológica, esteja também ligado aos aspectos socioculturais. De fato, o sujeito não exclui a estrutura linguística, ao contrário, necessita dela, mas apenas o domínio da mesma não garante a constituição efetiva do sujeito. Trazendo essa visão aos estudos de uma LE, isso fica ainda mais evidente. É muito comum um indivíduo ter total controle estrutural de uma LE e apresentar, mesmo assim, muita dificuldade



no processo comunicativo, visto que as marcas da LM passam a interferir sobre suas tentativas interacionistas.

Piaget tinha seu olhar voltado para os processos de desenvolvimento infantil e afirmava que ao se deparar com uma situação nova, a criança não conseguiria reagir sem utilizar algo ou algum comportamento antecedente. Por causa disso, a criança não ocupa uma posição periférica na construção do conhecimento, antes é o centro deste.

Assim, a visão behaviorista, que considerava a mente do aprendiz como uma tábula rasa, não faz qualquer sentido. A criança, como observado nos dados acima, não vai vazia para a sala de aula, pois conhecimentos de mundo, padrões de sua LM já se encontram firmados.

No mesmo caminho, Vygotsky propõe que a eficácia no aprendizado de uma LE tem dependência com os níveis de maturidade que o sujeito tem de sua LM.

Podemos perceber que ambos, Piaget e Vygotsky, corroboram a ideia de que o aprendiz ocupa um papel central no processo de aprendizagem, mas divergem quanto a um ponto fundamental. Para Vygotsky, é o exterior que tem domínio sobre o indivíduo, já Piaget enfatiza que são os processos biológicos de maturação. Portanto, a crítica feita a Piaget e o que aproxima as ideias de Vygotsky à visão bakhtiniana, é a importância dada às experiências da criança, sua interação com o mundo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos trazer um olhar pouco explorado nos trabalhos que envolvem a aquisição da linguagem. A visão bakhtiniana entende a língua como organismo vivo, concreto, onde o sujeito que a utiliza carrega significações que não devem ser discriminadas.

Pudemos comprovar, em nossos dados orais e escritos, as marcas identitárias que a criança carrega da LM ao utilizar o inglês como LE. Excluir ou simplesmente atribuir tais produções como erro é não se voltar para o que de fato é a língua e seus diversos modos de funcionamento.

A importância que Bakhtin atribui à subjetividade ativada pelo aprendiz no processo de aquisição traz ricas contribuições para o ensino de LE. Não há como exigir que o sujeito esvazie-se para incorporar uma língua ao qual não foi imerso. É importante que os profissionais do ensino compreendam que para aprender/adquirir uma nova língua, os sujeitos não precisam necessariamente se enquadrar em todos os padrões elencados no novo idioma, pois isso seria como negar tudo que foi constituído no indivíduo durante a aquisição da LM. A língua carrega marcas culturais, sociais que são manifestas no processo comunicativo, e neutralizar isso é neutralizar o próprio sujeito.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. (1926) *Le discours dans la vie et dans la poésie*. In: TODOROV, T. Mikhaïl Bakhtin: le principal dialogique. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

BARBOSA, P. A; MADUREIRA, S. *Manual de fonética acústica experimental – Dados aplicados ao português brasileiro*. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer (Version 5.3)* Retrieved from: <http://www.praat.org>, 2014.



BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1983. CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1971.

DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, C. M. *Aquisição da Linguagem e estudos bakhtinianos do discurso*. In: *A linguagem da Criança: Um olhar Bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, R. A. *Pesquisa aplicada em Linguagem: alguns desafios para o novo milênio*. D.E.L.T.A., 17 edição especial, 2001, pp.1-9.

FRANÇOIS, F. *O que nos indica a “linguagem da criança”*: algumas considerações sobre a “linguagem”. Trad. Guacira Marcondes Machado Leite. In: Del Ré, A. (org.) *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006, pp.183-200.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford University Press, 2000.

KENEDY, E. *Curso Básico de Linguística Gerativa*. São Paulo: Contexto, 2016.

KENT, R. D.; READ, C. *The acoustic analysis of speech*. 2nd edition. New York: Delmar, Cengage Learning, 2002.

KRASHEN, S. D. *Exploration in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

MARCHEZAN, R. C.; FALASCA, P.; BUENO, R. G. *Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas*. In: *A linguagem da Criança: Um olhar Bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

SILVA, T. C. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine — le principedialogique, suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994. WIDDOWSON, H. G. 1994. *The ownership of English*. TESOL Quarterly 28/2: 377-89.





A AUTOESTIMA DO PROFESSOR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Francisco Tibério F. de Araújo¹

RESUMO: O presente texto alvitra-se discutir acerca do contexto da educação contemporânea, que traz consigo uma série de dificuldades e desafios a partir do próprio ato formativo profissional, como também pelas razões na escolha para atuar na educação, pois fatores subjetivos estão imbricados nesse processo, a ponto de interferir no nível de qualidade da prática pedagógica, cuja ação é em si uma arte, que para lograr bons êxitos, necessita-se do agir com entusiasmo, invariavelmente, alicerçado na autoestima positiva do sujeito ensinante. Nesse contexto, sabe-se que o profissional da educação precisa ter boa saúde física e mental, além do necessário zelo para com a organização dos pensamentos, do conhecimento adquirido e das emoções equilibradas, para potencializar a motivação transformadora no viver e na prática mediadora do ensino humanizante, capaz de gerar ânimo na aprendizagem significativa dos envolvidos no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestima – Comportamento – Educação – Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A procura por formação na área de educação sempre foi uma demanda interessante na sociedade, afinal, essa profissão era sinônimo de status social. Porém, ao longo do tempo essa procura vem sendo diminuída, por uma série de razões, salariais e mercadológicas. Ainda assim, é uma área que consegue arregimentar um bom número de pessoas para o desafio da arte de se fazer educação. A preocupação maior fica por conta da seletividade das pessoas que optam por serem educadores. Serão educadores por vocação ou por necessidade? Melhor ainda, a maioria desses professores tem como primeira alternativa ser educador ou trabalhar nesse ramo é consequência do que resta como opção? A indagação é porque muitos jovens não querem atuar na educação atualmente. Daí advém a preocupação com o número, mas também com a qualidade desses profissionais.

As dificuldades ao abraçar a carreira de professor são inerentes a muitos fatores, porque a concorrência no mercado de trabalho é grande entre as inúmeras profissões e a sociedade costuma tratar a educação com certo nível de desdém, considerando-a como atividade sem muito valor, pois muitos, erroneamente, acham que ser professor(a) é uma perda de tempo, porque, segundo opinião pública, é uma profissão que não dá dinheiro. Lógico que esse tipo de pensar tem lá seu

¹ Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter – RS. Especialista em Gestão Ambiental para o Semiárido Nordeste, UFCG Campus Cajazeiras – PB. Professor EBTT do IFPB Campus Sousa. E-mail: ftiberio@hotmail.com

fundo de verdade, justamente por causa dessa míope visão da sociedade sobre a educação. Embora, talvez, seja a mais bela de todas as profissões.

Outro grande problema ocorre durante a fase da formação dos professores, uma vez que nem sempre a possibilidade de aprendizagens significativas² e compromissadas acontece a contento. Ainda falta no Brasil uma melhor qualidade do ensino, focado na verdadeira aprendizagem. Nessa seara são muitos os fatores adversos no processo formativo, a exemplo da interferência política, da grade curricular, dos métodos e tecnologias utilizados e da pouca interação com a troca de saberes e experiências vivenciais no ato educativo. Qual a relevância da troca de experiências e vivências pessoais na formação da cultura do sujeito aprendente? De fato, essa pode ser uma verdadeira fonte de boas aprendizagens. De acordo com Bernd Niquet, há de se considerar que: “Todo entendimento se produz por vivência pessoal e por experiência própria, e todos os conhecimentos nascem do entusiasmo ou de uma necessidade”. (2008, p. 24). Precisamos criar ou entender a necessidade para agirmos melhor.

A arte de lidar com a prática pedagógica é missão das mais relevantes na história da humanidade desde os primórdios, sendo esta uma das profissões mais bonitas e essenciais para o desenvolvimento do conhecimento e da consolidação cultural dos povos. Ser professor/professora já foi em nosso País uma busca, um sonho, e ainda o é para muitas pessoas, felizmente. Entretanto, não podemos deixar de enxergar as dificuldades existentes nem os desafios merecedores de atenção com essa labuta. Precisamos de preparo para além do filosófico, científico e do pedagógico. É preciso transcender para a tendência humanística.

2. DA AUTOESTIMA A PRÁTICA EDUCATIVA

A profissão na área de educação, notadamente, para aqueles(as) que trabalham em salas de aulas, já não é mais como fora outrora no Brasil, pois esta passa a ser uma das atividades laborais com significativos níveis de periculosidade, porque esses profissionais ficam expostos as agressões verbais e, infelizmente, às agressões de ordens físicas, comumente ocorridas nos últimos tempos, evidenciando a falta de respeito aos educadores. Além do mais, é a profissão, devido a sua natureza, que também é alvo de possíveis problemas de saúde com afetações físico-motoras e, principalmente, riscos para a saúde mental. É crescente o número de educadores que adquirem problemas como stress, ansiedade, depressão, dentre outros possíveis distúrbios. O mesmo também ocorre com os alunos, pois segundo Teixeira, os problemas comportamentais entre crianças e adolescentes são crescentes, ele afirma que: “Para se ter uma ideia da dimensão do problema, diversos estudos epistemológicos realizados internacionalmente identificam que cerca de 20% de crianças e adolescentes em idade escolar necessitam de algum auxílio na área de saúde mental”. (2013, p.13). Percebe-se claramente a gravidade da situação na qual estamos todos inseridos.

Atuar como educador ou educadora exige muito além do conhecimento, porque o sujeito que protagoniza na educação necessita cuidar de si, não apenas nos aspectos da saúde física e mental, como ocorre com a maioria dos demais profissionais, mas também merece cuidados no concernente ao zelo para com o conhecimento adquirido, que exige muita energia mental na organização do pensamento e na atividade da construção intelectual. Nesse sentido, explicam Hessel e Morin: “O

2 Conceito A aprendizagem significativa é a teoria com base em David Ausubel, na qual a aprendizagem se dá pelas vias da interação dos novos conhecimentos com o conhecimento prévio pelo aluno (subsunções), gerando novos e compreensíveis saberes.



desenvolvimento de uma democracia cognitiva não é possível senão no âmbito de uma organização do saber, o que exige uma reforma de pensamento que permitiria não apenas separar para conhecer, mas religar o que está separado”. (2012, p. 52). É preciso aprender a lidar com as emoções, tanto quanto com os saberes. É aí onde reside o cuidado para a sustentabilidade do eu profissional. A autoestima surge como remédio contra muitos males. A qualidade da autoestima pode ser a base para a motivação renovadora.

A prática educativa, em sua essência do fazer pedagógico, precisa de um grande consumo de energia e de atenção nas atividades de aprendizagens, de modo que o educador nem sempre percebe o grau do seu esforço. Por esse motivo, acaba por doar-se na busca de melhores resultados (mas tem aqueles que costumam não se doar). O bom educador se esmera em dedicar-se e esforçar-se com muito empenho, para cumprir com sua missão e, um dos elementos que mais contribuem nesse processo é o nível de motivação no desempenho de suas funções. É imprescindível que busque a autoestima positiva, que pode ser, segundo Coutinho: “[...] é a chave para o despertar da consciência, do êxito ou do fracasso”. (COUTINHO, 1999, apud SOUSA et al 2017, p. 8). Essa chave pode ser o caminho para uma nova realidade: a de ser feliz.

O viver, do ponto de vista raciovitalista, exige, de todos, a livre escolha no exercício vivencial porque as tomadas de decisões são inexoravelmente necessárias. Por isso se fazem escolhas em meio as opções existentes. Além de todos os afazeres e preocupações, faz-se necessário também e, primordialmente, cuidar de si em toda sua plenitude. Essa condição e ato essencial do viver determinam nossas buscas e influi diretamente no modo de ser e na qualidade de vida. Na arte de bem viver, temos que zelar pela saúde física, mental e espiritual, aliás, Branden defende a ideia de que a: “Autoestima é uma conquista espiritual”. (2009, p. 13). Também precisamos trabalhar para produzir a sustentabilidade vivencial; temos que aprender a apreciar os prazeres da vida com responsabilidade, divertir-se, alegrar-se e favorecer a interação com as coisas e as outras pessoas. Viver é fazer escolhas.

Mas porque a autoestima é importante para a pessoa e, no caso, para o(a) professor(a)? A reflexão que devemos fazer para entender melhor essa realidade, parte do princípio filosófico da identidade do sujeito. Porque é na definição da sua própria identidade, portanto, das qualidades ou atributos de sua essência de ser, que a pessoa - ser em si em sua íntegra constituição -, se depara com a necessidade de construir sua própria imagem, no sentido de margear sua autoaceitação, enquanto percepção singular, independente do que pensam as outras pessoas. É da autoaceitação própria, que nasce a qualidade da autoestima, que representa seu modo singular de ser. Quem sou eu? O que sou eu? Que quero ser? Estas questões de ordem identitária, nos direcionam para o caminho do autoconhecimento (Nossa verdadeira maioridade). Porquanto, a confiança de ser sujeito motivado no viver é premissa da capacidade da autoestima positiva de cada qual. Acerca do pensamento positivo de si mesmo, Melgosa faz a seguinte recomendação: “Procure não formar seu autoconceito comparando-se com os personagens da televisão e vida pública. Todos apresentam uma imagem irreal. Reconheça suas limitações e faça algo para melhorar. Principalmente, não esqueça de destacar seus valores e habilidades. Impeça e rejeite os pensamentos autodestrutivos”. (2009, p. 12). O nosso viver precisa ser autêntico e genuíno.

A singularidade existencial nos transforma em seres únicos na vida. Nesse sentido, não estamos falando da formalidade física que nos compõe, mas da malha intelectual que possuímos, que nos torna diferentes das outras pessoas, como um ser inigualável, existencialmente falando. É essa condição de vida que nos coloca como indivíduos insubstituíveis, porque temos nossas próprias



histórias de vida, valores, percepções, emoções e conhecimentos, que nos definem como originalmente somos. Nós, propriamente, definimos nosso caráter e personalidade, de modo que nos moldamos às circunstâncias do viver concreto. A maior parte dessas características são construídas ainda nas fases da infância e adolescência, cujas representações carregamos para o resto da vida. Por essa razão, o modo de ser de cada pessoa vai sendo paulatinamente construído, através de suas escolhas e valores, que alimentam ou não o processo da autoestima, que por sua vez, influencia o nível de motivação pessoal e estimula o modo de ser. Cada pessoa é singular, diferente, mesmo na igualdade.

Nosso modo de ser segue um caminho determinado por nós mesmos, através das experiências realizadas, pois nas interações relacionais podemos encontrar riquezas e pobreza existenciais, cabendo a cada um tecer a sua teia de aprendizagens. É desse contexto que surge a relevância axiológica, que nos torna singular, ou seja, são os valores herdados e adquiridos no campo da ética, moralidade, cultura, cuja essência nos faz sermos quem realmente somos. É do bojo desses nossos valores que aprendemos a avaliar e criticar a nós e aos outros; que aprendemos a fazer escolhas coerentes ou não; que acertamos ou erramos. Saber valorar é tarefa das mais salutares, afinal atribuir valor é condição primordial para saber avaliar e escolher em quaisquer que sejam as necessidades do viver. Mas como avaliar a autoestima e como isso determina seu comportamento? Eis a questão.

Atuar no viver exige postura determinante para exercer com autonomia a sua liberdade, porém isso exige um preparo do eu interior e, assim, não se sujeitar às vontades alheias que na maioria das vezes, pode afetar negativamente nossa motivação pessoal. Daí a importância em termos de preparo emocional para não sucumbirmos diante das circunstâncias negativas. Devemos saber ser e parecer, pessoa singular e profissional competente. Nada melhor do que aprender a ser longo tempo nesses papéis existenciais, sendo que tudo começa em aprendermos a fortalecer nossa autoestima, para alimentar o bom caráter e desenvolver a habilidade de saber respeitar seus próprios limites (autorrespeito) e, também as outras pessoas, para viver numa relação de alteridade, que depende do amor-próprio e da capacidade de amar outrem.

Na arte do viver autêntico a pessoa busca sempre estar alinhada com seus propósitos, com seu projeto de vida, baseadas exatamente naquilo que é o seu genuíno modo de ser. É saber e viver com alegria e contentamento, sem jamais negar quem você realmente é. Na caminhada do viver autêntico, se vai ao encontro da felicidade, maior e melhor busca do ser humano em suas realizações. Ao se alienar, a pessoa deixa escapar seu modo singular de viver, porque deixa de ser ela na sua essência. Portanto, a missão de vida pode ser alterada com possíveis desvios, que acabam por descaracterizar sua personalidade e caráter próprio.

Respeitar a tudo e a todos, mesmo sem de fato aceitar certas realidades, parece ser uma missão das mais indelévels do ser humano, porque exige a atitude de humildade, cujo valor não se exprime com palavras nem gestos. É o sentimento do amor que nutre o perdão e a confiança, de modo que o amor é necessário para aprimorar a vida em sua autenticidade existencial. O fundamento de ser quem você realmente é está no seu conjunto de valores, na sua visão de futuro e no seu modo de pensar e ser, no seu saber. Portanto, é algo seu e para si, sem esquivar-se das interações interpessoais, porque é a qualidade dessas intercessões que permite e aprimora nossos vínculos. Acerca dessa intercessão que construímos, Mônica Aiub, afirma: “Pode parecer óbvio, mas é importante lembrar que tais intercessões não se dão apenas em clínica, mas ocorrem entre as pessoas que se relacionam entre si, ou se relacionam em grupos, instituições, empresas... Enfim,



fazem parte de nosso dia-a-dia (sic), inclusive do nosso cotidiano escolar”. (2005, p. 58). Participamos e construímos intercessões com as pessoas, sejam elas positivas ou negativas.

Tudo na vida e na experiência de viver depende das conexões que criamos com o que conhecemos e com o que desconhecemos, porque o que está oculto também faz parte do nosso contexto de vida, precisamos acreditar que podemos ser pessoas melhores; que podemos superar os desafios que surgem em nossa caminhada cotidiana, pois essa crença nos impele a refletir e tomar decisões para agir em favor da cultura humanizante, da qual todos precisamos, para não viver no simulacro e na hipocrisia. Precisamos ser verdadeiros!

A partir da autoestima positiva se podem ampliar os horizontes de várias capacidades e habilidades do sujeito, na tentativa de se tornar uma pessoa mais equilibrada, mais completa em seus pensamentos e ações. É dessa circunstância interior que se chega a otimizar a motivação e o entusiasmo do sujeito em buscar fazer melhor suas tarefas do viver e na execução do ato de labutar. Esses elementos estão intrínsecos no comportamento e no modo de ser da pessoa, de forma que é preciso desenvolver uma logística própria para administrar melhor os sentimentos e emoções.

A capacidade resiliente de cada pessoa é algo que representa a autonomia do sujeito em se desvencilhar de problemas, mas também acelera o processo criativo e facilita o funcionamento de alta performance, sendo que a base de tudo isso será a partir do estado de qualidade da autoestima. Portanto, o foco nesse processo deve ser mantido, até mesmo para se buscar o resgate, quando sua autoestima estiver baixa. Você será o sujeito de seu próprio desenvolvimento e não ficará à mercê da força das circunstâncias.

Compreendendo melhor como funciona essa logística emocional em sua estrutura, havemos de entender também que o fato de exercer a profissão de educador(a), não é uma tarefa das mais fáceis, uma vez que ser professor ou professora nos coloca diretamente em contato com uma grande diversidade de pessoas fora do nosso entorno de relacionamentos, no que temos que nos adequar para aprender a lidar com todos indistintamente, porque além dos familiares, amigos, colegas de trabalho há ainda os alunos(as) e seus familiares.

3. CONCLUSÕES

Os desafios do fazer pedagógico são muitos e complexos, porém para os profissionais que encaram a missão com amor e seriedade, como sacerdócio, fica mais fácil superar os obstáculos e alcançar bons êxitos na relação de ensino-aprendizagem. Mas como fazer tudo isso acontecer se nosso comportamento não permitir flexibilidade para o altruísmo e satisfação? Satisfação, porque ela é produto do prazer em realizar o que se gosta e sentir-se bem na tarefa de educar, sem sofrimentos e sem sentir baixo-astral ou sentir-se uma pessoa derrotada, fraca... A confiança em si mesmo e o poder de superação são extremamente importantes na construção do produtivo ato educativo. Afinal, esses elementos fortalecem o ânimo e nossas convicções, para sermos fortes, criativos e determinados a alcançarmos o sucesso de nossas ações e do nosso viver: um viver autêntico, em equilíbrio.

O mais significativo, até aqui, é entender que ser professor(a) é de fato uma tarefa difícil, quando se pretende atuar como aquilo que todo educador precisa ser: mediador(a) no processo de ensino-aprendizagem. Existem problemas de todos os níveis e ordens, desde a vocação e a identidade do sujeito até a formação emocional e intelectual propriamente dita e, logicamente, na atuação profissional. Entretanto, as afetações ocorrem também de forma difusa no viver e no trabalho do sujeito - indivíduo compartilhante (compartilhamos tudo com os outros, querendo ou não).



Visando aprender a lidar com todo esse aparato de possibilidades, temos que ser confiantes e acreditar que ser melhor é possível, uma vez que ser rígido nem sempre contribui para o crescimento. Vejamos o que Chopra e Tanzi comentam sobre esse detalhe: “A rigidez combate o caos da maneira errada. Pessoas rígidas são reprimidas. Seu comportamento se baseia em padrões fixos. Elas se negam a qualquer espontaneidade, e se ressentem (embora tenham secretamente) de qualquer um que seja espontaneamente feliz”. (2013, p. 205). A flexibilidade comportamental é positiva.

O sistema e o mundo como um todo, nos induzem a termos um padrão de comportamento, mas será que isso não fere a nossa ética singular e modo de ser? É necessário ter cuidado com o que pensamos e fazemos para não gerar incongruências entre aquilo que somos em nossa essência e o que os outros querem de nós. No trabalho do fazer educativo temos que ter a responsabilidade para não impossibilitar os sonhos alheios. Devemos atuar como mediadores no processo do conhecimento, objetivando estimular a criatividade dos nossos discentes e desenvolver atividades motivadoras, que facilitem sua expansão intelectual e maturidade vivencial. Isso não é somente ensinar a lição básica, mas primordialmente, mostrar que a aprendizagem significativa é importante e que temos que aprender para a vida, não apenas para prepará-los para as avaliações quanti-qualitativas.

Mas como mediar a aprendizagem nos âmbitos relacionais, didáticos e cognitivos na busca do conhecimento e de sua reelaboração de saberes? Primeiramente, cuidado de si, como vimos; depois nos preparando bem para exercermos nossa missão mediadora com amor e compromisso. Aquilo que desejo e que quero de bom para mim, devo querer ainda mais para meus partilhantes, que são os alunos e alunas dessa caminhada aprendente. Mas quando o educador se sente desconfortável com seus colegas e com os resultados alcançados com os discentes, a situação fica desconexa. Havemos de entender que, mesmo estando no meio das pessoas, podemos, emocionalmente estarmos isolados, solitários, provocando diversas e complexas dificuldades como o próprio senso de pertencimento pessoal e profissional. Ao ter problema com o senso de pertencimento, também haverá dificuldades com as relações interpessoais, e no caso, com a prática pedagógica. Por esse motivo, deve-se buscar sempre o engajamento com os colegas e criar ou participar dos grupos de apoios existentes para uma adequada e produtiva ação cooperante. Assim, ampliam-se as possibilidades de encontrar os melhores caminhos da aprendizagem.

Discentes desmotivados, desfocados, estressados, presos na ânsia do que serão, acumulam problemas e precisam de ajudas. É, ajudas no plural mesmo, tamanha é a dinâmica interativa que deve existir no meio formativo. A busca é por ser um ou transformar-se num(a) educador(a) motivado(a) a fazer a diferença na vida das pessoas, sem esquecer de si mesmo. Ser solidário, justo e honesto no viver e na profissão.

Devemos estar prontos a ensinar e aprender com paciência pedagógica, algo elementar, todavia esquecida por muitos, infelizmente. Será que o íntimo sentimento de autoestima do educador pode interferir no seu processo de ensinagem? Categoricamente podemos afirmar que sim, porque é dessa base comportamental que emerge tudo o mais, o bom e o ruim, o certo e o errado. Que aluno(a) quer ter um(a) professor(a) desmotivado(a) no que faz? Ninguém deseja isso. Precisamos despertar para essa realidade, pois promover um ambiente questionador e democrático é premissa que só pode acontecer, quando o aluno aprende a se entusiasmar com a arte do ousar saber. Cabe aos educadores direcioná-los e animá-los a pensar melhor e ao agir correto.



REFERÊNCIAS

AIUB, Mônica. **Filosofia clínica e educação**: a atuação do filósofo clínico no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2005.

BRANDEN, N. **Autoestima, como aprender e gostar de si mesmo**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CHOPRA, Deepack; TANZI, Rudolph E. **Super cérebro**: como expandir o poder transformador de sua mente. Tradução de Bianca Albert, Eliana Rocha e Rosane Albert. São Paulo: Alaúde Editorial, 2013.

HESSEL, Stéphane; MORIN, Edgar. **O caminho da esperança**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho/Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NIQUET, Bernd. **Kant e a força do pensamento autônomo**. Tradução de Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELGOSA, Julian. **Mente positiva**: como desenvolver um estilo de vida saudável. Tradução de Lucinda dos Reis Oliveira. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

SOSA, Ivanildo Alcantara de; DANTAS, Karla Duarte; ANTERO, Kátia Farias. **A autoestima do docente na educação e seu desempenho profissional**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA18_ID9480_15102017233432.pdf>. 2017. Acesso em 20/02/2019.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 2º ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.





A LITERATURA EM SALA DE AULA A FAVOR DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA

Jairlene Costa da Silva Souza

jairlene@hotmail.com

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Maria Goretti Araújo da Silva

mariagoretti@live.com

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

RESUMO: O presente trabalho está voltado para a atividade do ensino de literatura, em concordância com a Lei 10.639/03 que visa valorizar a cultura das matrizes africanas, tão presentes na cultura brasileira. Buscaremos discutir como a leitura que enfatiza um personagem negro como protagonista e que destaque qualidades positivas envolvendo a figura do negro, pode ter um impacto profundo na visão que a criança negra ou parda tem de si mesmo, combatendo a ideia de que existe uma raça inferior. Para isso, analisaremos: a) como a literatura infantojuvenil publicada ao longo dos anos em nosso país contribuiu para o aumento do preconceito em relação à figura do negro em nossa sociedade; b) de que formas a literatura pode ser benéfica em construir valores positivos no processo de formação da identidade da criança negra; c) por fim, apresentaremos um plano de aula que utilize uma leitura literária que conscientize os estudantes que a beleza e a inteligência são inatas do ser humano, presentes em todas as raças. Como aporte teórico utilizamos as contribuições de Castilho (2004), LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010, Santos (2011), Silva; Silva (2011).

PALAVRAS-CHAVE: literatura, identidade, criança negra.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está voltado para a atividade do ensino de literatura, em concordância com a Lei 10.639/03, que visa valorizar a cultura das matrizes africanas, tão presentes na cultura brasileira. Buscaremos discutir como a leitura que enfatiza um personagem negro como protagonista, destacando qualidades positivas envolvendo a figura do negro, pode ter um impacto profundo na visão que a criança negra ou parda tem de si mesmo, combatendo a ideia de que existe uma raça inferior.

Compreendendo o poder de encantar e humanizar da literatura (CÂNDIDO 1997), refletimos como esta pode ser um instrumento para combater os estereótipos que causam tantos danos psicossociais, como as ideias que os negros são descendentes de escravos, e por isso estão fadados ao

fracasso, o clássico bordão do cabelo ruim, ou qualquer outro tipo de descrição desfavorável de aspectos físicos ou intelectuais da pessoa negra.

Para isso, analisaremos: a) como a literatura infantojuvenil publicada ao longo dos anos em nosso país contribuiu para o aumento do preconceito em relação à figura do negro em nossa sociedade; b) de que formas a literatura pode ser benéfica em construir valores positivos no processo de formação da identidade da criança negra, e por fim, apresentaremos um plano de aula que utilize uma leitura literária que conscientize os estudantes que a beleza e a inteligência são inatas do ser humano, presentes em todas as raças.

O trabalho foi executado a partir das leituras realizadas de textos significativos que tratam a respeito da importância de conscientizar a sociedade em que vivemos de que em todas as raças existe beleza e, independentemente da cor da nossa pele, todos nós somos dotados das mesmas potencialidades intelectuais.

Diante do fato de que a literatura desempenha um papel fundamental na formação humana e que é dever da escola proporcionar leituras literárias que contribuam para a construção de um pensamento crítico e reflexivo do mundo ao nossa volta, analisamos os textos: “A literatura em que me enxergo”, da professora Adrielle Soares Cunha; “Literatura Infantil e A Identidade da Criança Negra: Construção ou Negação?”, da autora Cristiana Ferreira dos Santos; Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, e “O Negro na Literatura Infanto-juvenil brasileira”, de Luciana Cunha Lauria da Silva e Kátia Gomes da Silva.

Estas leituras foram feitas com o objetivo de refletirmos sobre a relevância desta temática, procurando em primeiro lugar sensibilizar nossa própria consciência, afim de que possamos pensar e desenvolver práticas pedagógicas capazes de produzir convicções mais justas e humanas em jovens estudantes em relação a cultura africana e afro-brasileira, tornando o ambiente da sala de aula um lugar que favoreça a construção da identidade do negro como um ser belo e capaz.

Assim, nesse trabalho vamos apresentar um plano de aula para uma turma de sexto ano do ensino fundamental no qual utilizaremos a leitura do livro *O menino marrom*, do autor Ziraldo. Nesse livro um personagem negro é o protagonista da história. De modo que é uma leitura que pode contribuir para desmistificar a condição estereotipada que ainda existe na sociedade, ajudando tanto as crianças negras como crianças não negras a reconhecer e valorizar nossas tradições e a nossa identidade como povo brasileiro, que surgiu através de um processo de miscigenação. Além disso, podemos reforçar a existência de inúmeras formas de belezas, e que todos nós somos dotados das mesmas capacidades intelectuais.

2. AS PERSONAGENS NEGRAS EM NOSSA LITERATURA – UM BREVE HISTÓRICO

A literatura é um instrumento fecundo na formação da identidade. No entanto, conforme Silva; Silva (2011), as primeiras obras literárias brasileiras voltadas ao público infantojuvenil tiveram influência direta da cultura europeia, principalmente, das obras portuguesas. Essas eram obras adaptadas para a linguagem brasileira, que incluíam as traduções de Robinson Crusoe de Daniel Defoe, As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen, de Laemmert & C e Cuore de Wilhelm Bush.

Conforme destaca, Silva; Silva (2011), a presença do negro na literatura no período anterior a 1850 era praticamente inexistente. A figura do negro só foi surgir no ano de 1856 com a obra *O comendador*, de Francisco Pinheiro Guimarães, porém ainda que citados, os negros, apareciam algumas vezes apenas para dialogar com índios, além disso, sua imagem era distorcida, inferiori-



zada ou animalizada pelo conceito eurocêntrico da época, que viam no negro um selvagem ou até mesmo um animal.

Anos após, com a luta abolicionista, surge à primeira obra que retrata uma escrava como heroína, *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (1875), apesar disso, o autor com medo da não aceitação e o choque que causaria nas elites, retratou sua personagem protagonista como uma escrava branca.

A representação do negro na literatura infantojuvenil brasileira aparece com Monteiro Lobato que foi o precursor deste feito, com a obra *O sítio do pica-pau amarelo* (1920 a 1947), que vem desde sua publicação encantando gerações. Todavia, de acordo com Castilho (2004) se as obras de Lobato forem analisadas pelo conceito existente hoje do que é racismo, ele foi um dos autores que mais expuseram a negrofobia, uma vez que os personagens negros de suas histórias tinham sempre papéis secundários. Como a “Tia Anastácia”, a principal negra de seu conto era analfabeta e chamada de negra de estimação. Essa reflexão nos leva a entender que suas obras, nos dias atuais, precisam ser trabalhadas de forma contextualizada, desconstruindo as ideais que hoje compreendemos como racismo.

Dito isso, é importante ressaltar que a ausência ou marginalização dos negros nas histórias infantojuvenis traz graves consequências para o desenvolvimento da criança. Pois se ela não for negra, podendo-se reforçar a ideia de uma superioridade de “raça,” ou sendo a criança negra, estigmatizando a imagem distorcida e estereotipada de inferioridade, o que pode levar a fragmentar a sua autoestima trazendo sérios problemas para o seu desenvolvimento humano.

Só podemos observar uma mudança nesse quadro a partir dos anos 80 com leituras que o objetivo central é romper com esses paradigmas, obras como *Luanda* (2000) de Aroldo de Campos e Osvaldo Faustino, que apresenta uma heroína negra com prestígio tanto pessoal quanto ancestral. Outros títulos significativos são: *Histórias da Preta*, de Heloisa Pires Lima; *Meu tataravô era africano*, de Georgina Martins e Teresa Silva Telles e *Minha família é colorida* de Georgina Martins. Nesses títulos as crianças negras podem se enxergar como protagonistas das histórias contribuindo para sua autoestima e consequentemente para a formação de sua identidade.

3. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA QUE APRESENTAMOS NA ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NOSSA IDENTIDADE

É evidente que ainda encontramos muitos entraves em nossa sociedade para aceitação do negro como uma raça igual as demais. Esse é um resultado de séculos de discriminação que ficou impregnada na consciência das pessoas que passa de geração em geração. Com o objetivo de mudar esta situação, foi sancionada a lei 10639/03, que impõe o ensino da cultura afro-brasileira bem como o estudo da história da África. Dessa forma, foram criadas bases para que fosse valorizada a importante contribuição dos negros para a construção do país, bem como sobre as relações raciais na sociedade brasileira.

Portanto, para que possa haver mais conscientização no que se refere à igualdade racial, é de suma importância que a escola trabalhe com temas voltados para este aspecto, em conformidade com o que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/10, no art. 4º, inciso IV eV,

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:



IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

Podemos observar que é necessário planejar e executar trabalhos em sala de aula eficazes em combater a discriminação e as desigualdades, com base na eliminação dos obstáculos históricos e socioculturais, que possam ainda associar a imagem da pessoa negra a aspectos negativos. Como por exemplo, os estereótipos de que os negros são descendentes de escravos, e por isso estão fadados ao fracasso, o clássico bordão do cabelo ruim, ou qualquer outro tipo de descrição desfavorável de aspectos físicos ou intelectuais.

Assim, torna-se indispensável que tanto na condição de pais como na condição de educadores, busquemos a valorização do negro como um todo, tanto do corpo, da cultura e da história. Essa busca é vital para que as crianças tenham condições de desenvolver-se a ponto de terem acesso a todos os espaços sociais existentes, garantindo à sua valorização e a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Neste aspecto, conforme notamos no texto de Santos (2011), compreendemos que, tendo em vista a responsabilidade de integração que a escola tem nos dias atuais, é imprescindível que haja atividades voltadas para a construção da identidade de todos os grupos étnico raciais. Entendendo o poder humanizador e encantador da literatura

(CÂNDIDO, 1997), esta é sim, uma poderosa ferramenta de ensino que pode contribuir para desmitificar a condição do papel do negro ainda existente na sociedade atual.

Sabemos que não é uma tarefa tão fácil, devido à falta de produção literária voltada para essa temática, pois, embora haja um avanço, ainda há carência nesse campo. No entanto, há a necessidade de conscientização dos educadores em buscar, planejar e executar formas de trazer essa literatura para a sala de aula, pois trabalhar a literatura desconsiderando as especificidades étnico-raciais é contribuir para a baixa autoestima dos indivíduos, o que pode acarretar o desinteresse pelos estudos, pois o indivíduo desmotivado tende a conformar-se com os estereótipos difundidos ao longo dos tempos em nossa sociedade.

Por outro lado, Cunha (2016) ressalta que práticas pedagógicas que levam a literatura infanto-juvenil de matrizes africanas brasileiras e estrangeiras para a escola, dá a oportunidade do jovem se identificar e se enxergar no que lê, proporcionando assim o entendimento de sua origem, valorizando sua história e reconhecendo seu valor, estimulando o processo de autoestima e formando leitores críticos e reflexivos do mundo a sua volta.

Diante de tais ponderações, elaboramos um plano de aula, no qual tivemos como foco um trabalho de letramento literário. Por meio da leitura em sala de aula, de um livro que destaque aspectos positivos da figura do negro, realizaremos uma atividade de reflexão com os alunos incutindo em suas consciências a compreensão de que independente do grupo étnico-racial, a qual pertencemos, somos todos iguais na condição de humanos.



4. PLANO DE AULA

4.1. OBJETIVO GERAL

Proporcionar através de um projeto de leitura literária a escuta em sala de aula, com uma posterior discussão que leve a reflexão sobre a diversidade dos grupos étnicos no Brasil, ajudando os estudantes a reconhecer a beleza das raças e da miscigenação encontrada em nosso país.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar a leitura da obra *O Menino marrom*, de Ziraldo, de forma mediada e compartilhada em sala de aula;
- Estimular, o pensamento crítico utilizando a linguagem oral através de uma roda de conversa sobre o racismo;
- Dividir a sala em grupos e orientar uma atividade de pesquisa, na qual os estudantes observem a beleza e a inteligência da pessoa negra, e da cultura africana.

4.3. METODOLOGIA

- A leitura (04 aulas). Orientar os alunos para que sentem-se no chão em forma de círculo para iniciar a leitura bem treinada pelo professor do livro *O menino marrom*, dando a ênfase correta na pontuação e nas vozes dos personagens, para que atinja a o objetivo de encantar os alunos com o sentido correto do texto; Dar pausas na leitura para suscitar perguntas que revelem seus pontos de vista sobre racismo, buscando esclarecer dúvidas e ativar seu senso crítico sobre o tema.
- A atividade (01 aula). Explicar para turma como será desenvolvida a atividade. Dividir a sala de aula em quatro grupos. Cada grupo ficará com um tema para desenvolver sua pesquisa. Temas: A beleza do corpo negro; O papel do negro na sociedade atual; A beleza da cultura africana em nosso país e As belezas naturais do continente Africano. Orientar os alunos a pesquisarem sobre o tema e buscarem uma forma criativa de apresentá-lo em sala de aula através de um ensaio fotográfico (fotos autorais e pesquisadas, devidamente legendadas) produzidos por eles. O grupo também produzirá cartazes com imagens e textos que chamem a atenção para o seu tema, com o objetivo de expor para a comunidade escolar.
- Culminância (03 aulas). As fotos serão expostas para a turma através de projetor digital, e explicadas pelos participantes dos grupos. Depois da apresentação em sala, todos os grupos colarão os cartazes em locais estratégicos na escola, para serem apreciados pela comunidade escolar.

Recursos utilizados: Exemplares do livro *O menino marrom*, projetor digital, cartolina, imagens impressas, lápis próprios para confecção de cartazes, cola, fita adesiva.

Avaliação: Observação da participação em sala de aula durante a leitura e discussões, e das atividades propostas por meio de uma avaliação formativa e continuada.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos refletir e compreender a importância que a literatura pode exercer na construção da identidade étnica racial, da qual pertencemos. É evidente que crescemos em meio às histórias de que príncipes e princesas são retratados como personagens brancos, e, quando o negro fazia parte das histórias, seu papel era sempre secundário e vinculado a aspectos negativos como feiura e falta de inteligência.

Tais estereótipos vêm contribuindo durante séculos para a discriminação por parte das pessoas brancas e negação da sua identidade por parte das pessoas negras, o que pode logo cedo provocar baixa autoestima e desinteresse pelos estudos em crianças negras e ideia de raça superior em crianças de outra cor de pele.

Tendo a escola de hoje a obrigação de integrar, deve então fazer o máximo para procurar desvincular a imagem negativa do negro que ainda persiste na sociedade atual. Pois, muitas vezes, as crianças são expostas em outros ambientes, (incluindo o familiar, por exemplo, às vezes é na família que elas escutam pela primeira vez que têm o “cabelo ruim”), expressões que causam estragos emocionais e privam às crianças negras de aceitar sua raça e orgulha-se dela.

Neste sentido, é de vital importância, como professores buscar leituras em que personagens negros sejam protagonistas e estejam associados a aspectos positivos. Buscar realizar reflexões sobre esta temática em sala de aula pode ser uma poderosa ferramenta no sentido de promover a igualdade, combater o racismo e elevar a autoestima de crianças e adolescentes, para que se sintam seguros e prontos para assumir seu papel como cidadãos na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF. Presidência da República, Casa Civil, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, DF. Presidência da República, Casa Civil, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 8. Ed. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

CASTILHO, Suely Dulce. **O Ser Negro e a Literatura Infanto-Juvenil**. Cadernos Negros, São Paulo: Quilombhoje, v.27, 2004a.

CASTILHO, Suely Dulce. **A Representação do Negro na literatura Brasileira**. Novas Perspectivas, v.7 nº01, 2004b.

CUNHA, Adrielle Soares. **A literatura em que me enxergo: projeto de extensão edital de extensão nº 014/2016 PROBEXT**. IFPB – Campus Princesa Isabel, 2016.

SANTOS, Cristina Ferreira dos. **Literatura infantil e a identidade da criança negra: construção ou negação?**. Monografia. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação – Campus I Pedagogia. Salvador, 2011.



SILVA, Luciana Cunha Lauria da; SILVA, Kátia Gomes. O negro na literatura infanto- juvenil brasileira. **Revista Thema**, v. 8 no. Especial, 2011.

Ziraldo. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.





A PRESENÇA DA INTENÇÃO DE COMUNICAÇÃO EM OUTDOOR DA CIDADE DE SOUSA

Cícera Daianny Santana dos SANTOS (UFCG)¹
daiannyaeciobx@outlook.com

Tatiana Rodrigues da SILVA (UFCG)²
tatianarodriguesdsilva@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar dentro da oração simples os tipos de força ilocucionária presentes no gênero textual outdoor. A fim de propor uma estratégia de aplicabilidade em sala de aula da educação básica. Para tanto, nos fundamentamos na teoria da sintaxe descritiva de Perini (2002). A metodologia aplicada será bibliográfica e de natureza qualitativa. Podemos observar que a intenção de comunicação está presente em várias situações comunicacionais e que podemos propor uma estratégia para o ensino dela em sala de aula, facilitando e tornando dinâmico o ensino desses conteúdos, para que sejam aprendidos de maneira mais eficaz e proveitosa para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Oração, Força ilocucionária, Gêneros textuais, Outdoor.

1. APRESENTAÇÃO

Durante o nosso cotidiano nos comunicamos de diversas maneiras, no entanto, é através da fala que isso se dá de maneira mais concreta. Para tal, nos apropriamos da sintaxe da língua portuguesa, que se trata da forma que utilizamos para nos comunicar, como criamos e compreendemos as frases ouvidas ou faladas. É por meio da sintaxe que aceitamos ou não o uso de uma determinada sentença em uma situação comunicacional.

Pensando nas várias formas de nos comunicar, a intenção deste trabalho é analisar a oração simples e sua intenção de comunicação no gênero textual outdoor, com a finalidade de propor uma estratégia de aplicabilidade em sala de aula da educação básica, a fim de proporcionar aos leitores a compreensão sobre o tema abordado.

Para isto, nos fundamentamos na sintaxe descritiva do português, especificamente em Perini (2002), *Gramática descritiva do português*, em torno da teoria de gêneros de Marcuschi (2008),

1 Graduanda do curso de Letras/Língua Portuguesa da UFCG/CFP

2 Graduanda do curso de Letras/Língua Portuguesa da UFCG/CFP

na obra *Produção e análise de gêneros e compreensão*, e nas propostas de ensino multimodais de Bagno (2001), em *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*.

Foi utilizado o tipo de pesquisa bibliográfica, pois o trabalho é construído a partir das pesquisas e leituras dos autores estudados. Gil (2002, p. 44) define que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Usamos uma abordagem de natureza qualitativa, uma vez que, fornece informações sobre o problema para desenvolver ideias ou hipóteses para a pesquisa, buscando uma estratégia para analisar a intenção de comunicação existente no gênero textual retratado.

Este artigo científico assume contribuição importante na nossa formação como futuros professores, e também para aqueles docentes que já estão em sala de aula, para que sua metodologia de ensino não estanque e que cada vez mais eles possam se reinventar nas suas estratégias de ensino.

Para auxiliar na compreensão do leitor, este trabalho foi dividido em quatro seções, no primeiro momento, apresentamos a oração simples, a força ilocucionária e seus tipos. Na segunda seção, daremos um breve conceito sobre gêneros textuais, dando sequência, na terceira seção, será feita a análise do gênero textual outdoor e a última seção irá conter uma proposta metodológica de ensino.

2. A ORAÇÃO SIMPLES: FORÇA ILOCUCIONÁRIA E SEUS TIPOS

Enquanto falantes da língua portuguesa expressamos nossos pensamentos através dos enunciados linguísticos. Perini (2002, p.61), conceitua que a “Oração é uma frase que apresenta determinado tipo de estrutura interna, incluindo sempre um predicado e frequentemente um sujeito, assim como vários outros termos”. Quando os enunciados apresentam um dado tipo de estrutura interna, inserindo sempre um predicado e constantemente um sujeito, bem como outras variadas situações, essa estrutura denomina-se de oração. Perini (2002) ainda explica a oração através dos seguintes exemplos: (1) *Meu livro tem mais de mil páginas* e (2) *Que calor!* Em que, segundo ele, no exemplo (1) temos uma frase que é uma oração, pois nela contém os elementos citados no conceito, enquanto que, no exemplo (2), temos uma frase que não é oração, pois não há presença de um predicado que é um dos elementos que constituem uma oração.

A sintaxe, por se interessar no uso da língua no âmbito da comunicação, se encarrega de estudar a oração e a sua estrutura interna, de modo que toda oração possui uma intenção de comunicação. Aquilo que encontramos nos discursos não está relacionado à propriedade das frases, mas sim, à sua presença em diversos contextos.

Seguindo as linhas de pensamento de Perini (2002), com a gramática estruturalista descritiva que tem como intuito descrever a estrutura e o funcionamento de uma língua, o objetivo da intenção de comunicação é ter informações sobre o contexto em que a frase está inserida. É necessário um conhecimento prévio por parte dos interlocutores de uma determinada situação comunicacional, como no exemplo exposto por Perini (2002): (3) *Vá à padaria e traga oito pãezinhos* e em (4) *Você poderia me trazer um pãezinho?* Pode-se notar que, em (3) se faz um pedido ou uma ordem e em (4) se pode compreender como um pedido, mas sua estrutura nos abre espaço para a afirmação de que se trata de uma pergunta, logo, em uma conversa, é possível se fazer essa distinção através da situação em que o diálogo acontece.

Perini (2002, p.63) afirma que “Derivamos nossa percepção da força ilocucionária a partir da estrutura da frase, mais outros fatores do contexto linguístico e situacional”. É importante salientar a importância da estrutura da oração em uma análise. Mas, o foco principal se encontra na diver-



sidade de contextos, que possibilitam a compreensão dos interlocutores, que levam ao discurso suas vivências em sociedade. As práticas sociais, o conhecimento prévio, e o convívio em meio à sociedade faz com que as pessoas possam identificar as estruturas sentenciais. Utilizando-se dos mesmos exemplos (3) e (4), verifica-se que mesmo que uma pessoa não possa compreender a estrutura da oração, poderá diferenciar uma ordem de um pedido através do seu conhecimento de mundo.

Além de demonstrarem significados diferentes de acordo com a circunstância em que ela se dá, a força ilocucionária apresenta variados tipos, encontrados facilmente nos discursos diários do ser humano. Os mais corriqueiros são: declaração, exemplo: *Eu amo o meu cabelo*, em que o interlocutor informa algo a respeito de si mesmo; pergunta, exemplo: *Você gostaria de pintar o seu cabelo?*, que se trata de um questionamento, aqui já não se afirma nada, mas solicita uma informação; exclamação, exemplo: *Que cabelo lindo!* Nesta frase, se expressa um sentimento de admiração com relação ao cabelo de uma pessoa; ordem, exemplo: *Pinte o meu cabelo*. Agora, o falante ordena que alguém pinte o seu cabelo; pedido, exemplo: *Você poderia pintar o meu cabelo?*, no qual o interlocutor faz um pedido. Esses tipos de força ilocucionária estão presentes nos mais variados discursos do nosso cotidiano e nas diversas formas de comunicação que utilizamos.

3. O ENSINO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Durante o nosso cotidiano, nos comunicamos de diversas maneiras, seja através de um simples “Oi” ou até mesmo por gestos. Essas ações estão diretamente conectadas aos gêneros, que diariamente produzimos, sejam eles falados ou escritos. Os gêneros possuem a sua estrutura composicional, mas são totalmente flexíveis e se modificam de acordo com os propósitos comunicativos de quem o produz. Todo gênero possui o seu tema, sua estrutura, e o estilo verbal de quem escreve ou fala. A esse respeito, é preciso considerar que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais; objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Partindo desse pressuposto, ao inserir o gênero textual na sala de aula, o professor estará dando oportunidades aos seus alunos, baseando-se em suas experiências pedagógicas e no meio social. Assim, eles poderão desenvolver suas capacidades de interpretação textual, construção e atribuição de sentidos no texto. À medida que o aluno se familiarizar com o trabalho dos gêneros, ele perceberá que tudo que é abordado através deles está presente no seu cotidiano, e passará a levar em conta suas experiências e o contexto no qual está inserido, visto que cada um tem um aparato de informações que auxiliam no trabalho em sala de aula e no convívio na sociedade.

4. ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL OUTDOOR

A partir de todas as teorias estudadas, tomamos como exemplo o gênero textual multimodal *outdoor*.

O termo *outdoor*, que deriva da expressão inglesa *outdoor advertising* tem em vários países do mundo o significado de propaganda ao ar livre e é utilizado para designar qualquer propaganda exposta ao ar livre – painel,



leiteiro luminoso, parede pintada, etc. – que se caracterize por forte apelo visual e produza comunicação instantânea. (NOGUEIRA, 2009).

Sabendo a visualização gerada pelo outdoor no dia a dia e o papel que ele exerce na sociedade, percebe-se que ele é uma ferramenta de divulgação de notável utilidade e, portanto, de fácil compreensão para que expliquemos as teorias abordadas até aqui. Vejamos a figura a seguir:

Figura 1: Outdoor ITEC.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Este outdoor está localizado na cidade de Sousa – PB e faz a propaganda de um curso técnico da cidade. No outdoor, o leitor conta com o texto escrito e com a imagem de estudantes, por isso, se caracteriza como multimodal. A intenção de comunicação é informar ao leitor que as matrículas estão abertas e incentivá-los a se inscrever no curso.

As cores contidas no outdoor prendem a atenção, além de possuir uma linguagem curta, objetiva e direta, que possibilita uma leitura simples para uma possível escolha de quem venha a se interessar pelo serviço oferecido. Na oração simples ‘somando conhecimento, transformando vidas!’ podemos perceber a presença da força ilocucionária de exclamação, pois, o interlocutor tem a intenção de enfatizar a qualidade do curso apresentado no outdoor.

Vejamos abaixo outra figura na qual podemos reforçar a presença da força ilocucionária em outdoors:

Figura 2



Fonte: Acervo pessoal, 2018.



O gênero analisado apresenta a multimodalidade, como já explicado, e grande dinamicidade, fazendo uma relação entre a imagem e o letreiro na oração 'Acorda para o novo'. O interlocutor faz um jogo com a palavra novo, que se refere tanto à marca do focão como para que o leitor experimente algo novo ao adquirir o produto comercializado através do outdoor. Nesta oração simples percebemos a força ilocucionária de ordem, já que a palavra *acorda* está inserida em um contexto de persuasão ao leitor, na tentativa de convencê-lo a comprar o produto. Na oração simples 'Novo-milho tá todo novo.', notamos que se faz uma afirmação e fornece uma informação ao leitor de que o produto está renovado, nos remetendo à força ilocucionária de declaração.

5. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Tendo em vista as dificuldades que o professor enfrenta hoje em dia na sala de aula e o desinteresse pelas aulas por parte dos alunos, sugerimos uma estratégia dinâmica que auxiliará no desenvolvimento das práticas em sala de aula, visando uma melhoria na relação entre professor e aluno. Essa estratégia parte da busca pela inovação do ensino, para que ele não seja tão mecânico e sim, mais dinâmico, como afirma Bagno (2001):

A escola tem que fazer o que eu chamo de troca de sílabas. Com essa troca de sílabas pode ser que a escola deixe de ser quadrada, fechada dentro de si mesma, e fechada para o mundo, e se torne dinâmica, uma rede de circulação do saber, saber que circula dentro dela mesma e que também se projeta para fora, gerando frutos que podem ser úteis a toda sociedade. (p. 57).

Para que isso aconteça, é necessário que o professor inove em suas práticas e incentive os alunos a serem pessoas que refletem sobre os assuntos aprendidos na escola e na vida, pois o papel da escola não está delimitado só para a sala de aula, mas vai além dela. Está relacionado à preparação de um aluno que saiba conviver com as diversidades existentes na sociedade e como futuros formadores de opinião. Da mesma forma, Bagno (2001) reflete:

A escola repetidora, a escola papagaio, não funciona mais. E a prova disso está no desinteresse que muitas vezes os alunos demonstram em relação ao que têm a aprender. Lá fora tem tanta coisa mais vibrante, mais interessante, mais legal... A sílaba a ser trocada aqui é esta: em vez de *re-pe-tir* a escola deve levar o aluno a *re-fle-tir* sobre as informações que está recebendo aqui dentro e lá fora.(p. 58).

Está na hora de o professor começar a pensar em formas de causar a curiosidade dos alunos para que o ensino da força ilocucionária, por exemplo, se torne algo prazeroso tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Dessa forma, sugerimos uma estratégia de ensino que visa atender às demandas críticas que o ensino básico vem apresentando ultimamente. A ideia é trazer o gênero outdoor para sala de aula, na perspectiva de os alunos interpretarem e atribuírem sentidos a partir da oração simples, levando em conta seus conhecimentos prévios e, só assim, definirem o tipo de intenção de comunicação presente no outdoor.

O professor utilizará da tecnologia para levar um slide para aula, mostrando alguns exemplos de outdoors, explicando sua estrutura, suas características, e o conteúdo ali presente. Durante a



aula o professor poderá instigar seus alunos à participação, sem exigir muito. O ideal é que eles se interessem aos poucos, à medida que o conteúdo lhe aproxime da sua realidade. Perguntas poderão ser feitas, como:

Vocês já viram algum outdoor?

Fazem a leitura dele?

Conseguem entender a mensagem ali presente?

Depois da explicação e exemplificação do gênero, o professor mostra a oração simples e os tipos de força ilocucionária e com isso faz uma ligação dos conteúdos, fazendo com que os alunos percebam a presença deles nos outdoors.

Tomando como base todas as explicações e incentivo do professor, o aluno agora entrará em cena, como pesquisador. O professor irá pedir para que a sala se divida em grupo, e cada grupo ficará responsável por fotografar um outdoor. Depois farão uma análise, interpretando e analisando sintaticamente as orações simples que estão presentes. Em seguida, haverá um momento na sala de aula em que cada grupo apresentará seu outdoor e a sua análise, da maneira que acharem melhor, o professor não precisará determinar uma metodologia de apresentação. Isso fará com que cada grupo pense em como exibirá a sua apresentação.

Por fim, os alunos terão usado a tecnologia de forma positiva, visto que os jovens dificilmente a utilizam em suas rotinas de estudo. Além disso, trabalharão em equipe, fortalecendo suas relações para com os outros colegas e ainda estarão estudando a sintaxe em sala de aula de uma maneira dinâmica e menos cansativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sintaxe da língua portuguesa se interessa por estudar as nossas variadas formas de comunicação. Ela busca compreender os fenômenos linguísticos que utilizamos para nos comunicar uns com os outros. É por meio da oração simples que essa comunicação se dá. Para o estudo da oração simples é necessário compreender a sua estrutura, que se trata de que toda oração simples possui um sujeito, um predicado e outros termos. Mas, para um estudo mais completo, não é só a estrutura que deve ser analisada, mas sim uma série de outros fatores, no caso, especificamente, a sua força ilocucionária.

Após as reflexões teóricas, constatamos que a força ilocucionária presente dentro da oração simples ocupa-se de passar informações ao leitor sobre o contexto em que a frase foi utilizada, não se limitando apenas ao estudo estrutural, mas também às situações em que um determinado discurso está inserido e o contexto em que ele se realiza, como acontece no gênero outdoor, que em sua maioria pretende induzir o leitor a adquirir algum produto que ele comercializa. Gênero esse que pode ser trabalhado em uma perspectiva de sala de aula. À medida que o professor inclui o gênero textual em suas rotinas pedagógicas, ele deixa de seguir a tradição de ensino e passa a trazer uma dinamicidade maior para suas aulas.

Por fim, se faz necessário mencionar a incompletude deste trabalho, pois sabemos que uma pesquisa nunca acaba, e sim, serve de base para novas pesquisas, abrindo um leque de ideias para prosseguir nesta jornada do ensino, principalmente quando se trata de estratégias de ensino que buscam novos caminhos para o lecionar. Priorizando o ensino da gramática com o uso dos gêneros, criando uma relação entre eles, esse ensino engloba o contexto, a experiência, conhecimentos prévios e outros saberes que o aluno precisa aprender, tudo isso voltado para um ensino mais dinâmico. Principalmente quando se fala em sintaxe, que, para os alunos, se torna um assunto muito



complexo para entender e precisa de atenção especial em sala de aula. Para isso, é importante salientar a importância da busca pelo novo por parte dos professores, pois é preciso sempre se reinventar em suas metodologias pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção e análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOGUEIRA, Ana Paula Cesar Vaz G. **A mídia outdoor e a cidade**. In: MÍDIA ALTERNATIVA E ALTERNATIVAS MIDIÁTICAS, 7º, 2009, Fortaleza. **Anais da Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia**. São Paulo, 2009. P. 2-17.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2002.





A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI) NOS BASTIDORES DOS EVENTOS

Antonio Alves de Sousa Junior¹

RESUMO: A Tecnologia da Informação consolidou-se como ferramenta-chave, fornecendo infraestrutura e plataformas tecnológicas para as organizações, posto isto, este trabalho busca analisar os benefícios da utilização da tecnologia da Informação na organização e gestão de eventos acadêmicos propondo ferramentas para otimizarem a realização. Finalmente, fez-se um breve estudo sobre o papel da TI na realização da Primeira Semana de Letras do Instituto Federal da Paraíba, ocorrida entre os dias 07 e 09 de novembro de 2019, como se deu a infraestrutura de TI e utilização de plataforma de gestão para o evento.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia da informação, evento, suporte de TI

1. INTRODUÇÃO

A Tecnologia da Informação é um termo abrangente que envolve áreas como informática, telecomunicações, ciência da computação, engenharia de software, (O'BRIEN, 2011) e também aspectos humanos, administrativos e organizacionais (KEEN, 1993). A TI é a responsável pelo trânsito da informação dentro das organizações e impacta sobre a possibilidade de transformar o trabalho das pessoas, a produtividade, estrutura e o desempenho da própria organização (PRATES; OSPINA, 2004; CHOO, 2011).

A TI desempenha papel fundamental nas atividades cotidianas das organizações, sejam operacionais ou gerenciais, pois sua utilização eficiente pode corroborar o diferencial competitivo da instituição. O uso eficaz da TI e a integração entre sua estratégia e a estratégia do negócio vão além da ideia de ferramenta de produtividade, sendo muitas vezes fator decisivo para o sucesso.

Sobre os benefícios da TI para os negócios, Davenport (1998) defende que a Tecnologia da Informação proporciona o aprofundamento do conhecimento tácito ao conectar pessoas e expandir as possibilidades de treinamento e qualificação com cursos online, além de facilitar a organização e a coordenação de projetos e por fim, essas atividades supracitadas tornam a empresa mais eficiente e inovadora.

2. FUNÇÃO DA TI NOS EVENTOS ACADÊMICOS

Um evento pode ser conceituado como um acontecimento ou fato organizado com objetivos institucionais, comunitários ou promocionais. Tratando-se de instituições de ensino, pode-se

¹ Antonio Alves de Sousa Junior é especialista em Gestão de Projetos (FIJ). Graduado em Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFPB).

elencar como evento uma variedade de atividades tais como: congressos, semanas acadêmicas, conferências, seminários, palestras, mesas redondas, apresentações culturais e artísticas, além de processos seletivos, colações de grau, apresentações, exposições e inúmeras outras atividades. O alinhamento da área de TI no suporte de eventos pode contribuir para a sua eficiência e eficácia, uma vez que as tecnologias podem consolidar a infraestrutura para a realização destas atividades de maneira exitosa.

Na realização de eventos acadêmicos é de suma importância o suporte de TI. Esta área é responsável pela infraestrutura de TI, como instalação e configuração de *hardware*, tais como desktops, laptops, impressoras, com o advento das tecnologias móveis, *smartphones*, *tablets*; instalação e configuração de *softwares*, como sistemas operacionais, aplicativos, *drivers*, entre outros; implantação de rede de dados (*intranet*) em suas diversas topologias e tecnologias, seja cabeada (*ethernet*) ou sem fio (*wireless*); e também garantir o acesso a entes externos como a *Internet*, serviços e plataformas.

A implementação da infraestrutura envolve traçar estratégias ligadas ao uso da TI que contribuam para atingir os objetivos do negócio, de acordo com as melhores práticas, identificar soluções de TI, garantir o desempenho e a segurança de sistemas, prestar suporte aos serviços dos usuários, além do monitoramento.

A organização de um evento envolve considerável logística. Para a realização de um congresso ou uma semana acadêmica, por exemplo, devem-se promover meios para realização de inscrições, credenciamentos, agendas de programação, submissão de trabalhos, certificações, declarações para participantes entre outros. A TI pode atuar de maneira eficaz e eficiente no *background* do evento através do desenvolvimento de aplicações ou serviços que otimizem tais tarefas, migando do manual para multiplataformas. Por sua vez, as inscrições poderiam ser disponibilizadas *online* através de um serviço ou aplicação de inscrição; os credenciamentos realizados através de dispositivos embarcados ou smartphones, a submissão de trabalhos poderia ser realizada em um serviço que roda em computação em nuvem (*cloud computing*), e isto tudo convergiria para uma plataforma de eventos.

Sabe-se que a divulgação de um evento é um fator importante e a TI pode fornecer recursos no desempenho de tarefas de outros departamentos como publicidade e comunicação. Desta forma, pode-se utilizar ou implementar ferramentas ou serviços, para auxiliar a produção e disponibilização de conteúdo em plataformas que aplicam técnicas de otimização para mecanismos de busca (*Search Engine Optimization*) na *web*, tais como sites, blogs, páginas, além da integração com aplicativos móveis, mídias sociais e aplicações de mensagens instantâneas.

A fim de concretizar o que já foi dito, será descrito de forma sucinta o papel da TI durante a realização da Primeira Semana de Letras, que ocorreu entre os dias 07 e 09 de novembro de 2019, organizado pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba - Campus Sousa. A semana teve como tema TRAVESSIAS DA LINGUAGEM – AS VEREDAS DA INCLUSÃO E DO ENSINO, tendo como foco a necessidade de reflexão na multiplicidade de saberes no âmbito do contexto contemporâneo, objetivando propor o intercâmbio de informações entre docentes, pesquisadores e discentes, fomentando a pesquisa de caráter interdisciplinar, técnico, tecnológico e científico na construção da educação e do ensino inclusivo.

O Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação do Instituto Federal da Paraíba, do Campus Sousa, integrou-se à comissão organizadora da Primeira Semana de Letras. Acerca das atribuições desempenhadas pela área de TI pode-se elencar: (1) apoio ao setor de comu-



nicação na publicidade do evento e na produção de material e suporte à divulgação através do desenvolvimento de *microsite* e desenvolvimento de mídias para divulgação em redes sociais; (2) seleção e configuração de plataforma web e aplicativos móveis para gestão do evento (inscrição, submissão de trabalhos, agenda de programação, credenciamento, certificação), no caso específico foi usada a Even3; (3) suporte de TI na implementação da infraestrutura de TI: rede de dados (cabeadas e sem fio), instalação de aplicativos móveis, máquinas, periféricos, equipamentos audiovisuais; e (4) treinamento da equipe responsável pelo credenciamento dos participantes do evento através da plataforma web e aplicativos móveis.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, conclui-se que a Tecnologia da Informação possui função estratégica que, alinhada às necessidades do negócio nas organizações, apresenta-se como diferencial competitivo, fornecendo ferramentas para otimizar processos e economizar recursos. Nesta perspectiva, entende-se que os mesmos benefícios produzidos nas organizações convergem na utilização de TI nos eventos acadêmicos, pois a infraestrutura de TI aliada à utilização de plataformas podem garantir o sucesso na execução das atividades, proporcionando ferramentas que apoiem desde a organização até a realização, da publicidade até a gestão do evento. A atuação da área de TI foi imprescindível no suporte para a realização da Primeira Semana de Letras do IFPB, pois a partir da digitalização de atividades foi possível executar tarefas corriqueiras deste tipo de evento de maneira mais eficiente, prática e eficaz, especialmente pelo uso da plataforma de gestão de eventos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- DAVENPORT, T. H.; LONG, D. W. de; BEERS, M. C. **Successful knowledge management projects**. Sloan Management Review, v. 39, n. 2, p. 43-57, Winter 1998.
- KEEN, P.G.W.: **“Information Technology And The Management Theory: The Fusion Map”**. IBM Systems Journal, v.32, n.1, p.17-38, 1993.
- MAGALHÃES, Ivan Luizio; PINHEIRO, Walfrido Brito. **Gerenciamento de Serviços de TI na Prática: Uma abordagem com base na ITIL: inclui ISO/IEC 20.000 e IT Flex**. São Paulo: Novatec Editora, 2007.
- O'BRIEN, James A. **Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- PÔRTO JUNIOR, F. G. Rebouças; RIBEIRO, B. Zanella; TRINETTO, R. Medeiros; BARBOSA, E. L. Lima. **SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE EVENTOS UNIVERSITÁRIOS: uma experiência colaborativa na UFT**. Revista Observatório, Palmas, v. 4, n. 3, p. 913-942, maio. 2018.
- PRATES, G. A.; OSPINA, M. T. **Tecnologia da informação em pequenas empresas: fatores de êxito, restrições e benefícios**. Revista de Administração Contemporânea. v. 8, n. 2, p.09-26, 2004.





ABORDAGEM DO GÊNERO SEMINÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO

Francisco Cleiton Limeira de SOUSA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
cleitonlimeira3930@gmail.com

Júlia Vitória Menezes BEZERRA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
juliameneses146@gmail.com

RESUMO: Os gêneros textuais orais estão nas escolas, mas são os textos escritos os mais trabalhados. Partindo desse fato, o presente trabalho intitulado “*Abordagem do gênero seminário do livro didático do 8º ano*” estabelece uma análise de como está sendo discutido o gênero *seminário* em sala de aula. Nessa abordagem, objetivamos: a) analisar a abordagem do gênero oral *seminário* no livro didático; b) apresentar os pontos negativos e positivos acerca do gênero seminário; e, c) desenvolver uma proposta de intervenção a fim de agregar no ensino-aprendizagem do gênero proposto. Para tanto, é pertinente compreender o que são os gêneros textuais, os gêneros escritos e os orais e o gênero seminário. Nessa linha, discutiremos de modo sintetizado sobre a importância do referido gênero para o desenvolvimento oral dos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário considerar como norteadora a Teoria dos Multiletramentos, uma vez que, nessa perspectiva, o contato mais direto com o *seminário* possibilitará o trabalho da expressão corporal, da oralidade, do nível da linguagem e outros fatores relevantes ao expressarmos-nos em público e em contextos escolarizados. Nessa linha, para discutirmos acerca desta temática, pautamo-nos em: CEREJA; COCHAR (2015), DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA (2010), DIONÍSIO; VASCONCELOS (2013), DOLZ; SCHNEUWLY (2004), KLEIMAN (2013), ROJO (1998) e (2009) e TRAVAGLIA (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Seminário; Livro Didático; Multiletramentos; Gêneros Textuais.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Primeiramente, é pertinente enfatizar que os gêneros textuais orais estão nas escolas, mas são os textos escritos os mais trabalhados. Partindo desse fato, o presente trabalho estabelece uma análise de como está sendo discutido o gênero *seminário* em sala de aula. Assim, não basta apenas desenvolver a escrita e a produção dos textos, mas exercitar a oralidade, impulsionando a competência linguística e metagenérica dos discentes.

Nesse sentido, objetivamos analisar a abordagem do gênero oral *seminário* no livro didático, apresentar os pontos negativos e positivos acerca do gênero seminário e desenvolver uma proposta de intervenção a fim de contribuir com o ensino-aprendizagem do gênero proposto. Para

tanto, é pertinente compreender o que são os gêneros textuais, os gêneros escritos e os orais e o seminário, enfoque da presente pesquisa.

Nessa linha, discutiremos de modo sintetizado sobre a importância desse gênero para o desenvolvimento oral dos estudantes. Nessa direção, esse contato mais direto com o *seminário* possibilitará o trabalho da expressão corporal, da oralidade, do nível da linguagem e outros fatores relevantes ao expressarmos-nos em público e em contextos escolarizados. Nesse sentido, faz-se necessário considerar como norteadora a Teoria dos Multiletramentos.

Nossa metodologia é de cunho bibliográfico e natureza qualitativa. Com isso, para discutirmos acerca desta temática, pautamo-nos em: CEREJA; COCHAR (2015), DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA (2010), DIONÍSIO; VASCONCELOS (2013), DOLZ; SCHNEUWLY (2004), KLEIMAN (2013), ROJO (1998) e (2009) e TRAVAGLIA (2007).

Nossos estudos apontam que a oralidade é fundamental para o posicionamento crítico e discursivo do aluno em sociedade, e que, ao fazer um bom uso dessa modalidade da língua, o jovem poderá agir em diversos contextos, desde que domine-a, adeque-a às diversas comunidades discursivas. Nesse sentido, deve-se aliar escrita e oralidade e compreender que a fala também é constituidora de textos, não sendo, portanto, inferior à escrita, mas sim, interdependentes.

O presente texto se estrutura da seguinte maneira: inicia-se com as considerações iniciais, que abarca os objetivos, a justificativa, a metodologia, o aporte teórico, os resultados, e a estrutura. Após isso, embasamos o texto, sistematizando uma fundamentação teórica. Em seguida, há um balanço acerca da noção de gêneros textuais, para, posteriormente, discutirmos sobre a importância do gênero seminário, apontando suas características gerais. A seguir, fez-se uma abordagem do gênero no livro, com uma apresentação breve dos pontos fortes e dos pontos fracos. Na sequência, segue-se o subtópico Pinceladas acerca da Teoria dos Multiletramentos, com uma proposta de intervenção, a sequência didática.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Rojo (1998), o estudo permeado pelos textos contribui para que ocorra uma ação social capaz de transformar e moldar a nossa fala e os nossos discursos em contextos de aprendizagem formal e para além destes, e essas ações contribuem diretamente para a evolução gradativa da interação dos estudantes em sala de aula, quando o professor utiliza estratégias estimulantes.

A autora supracitada aponta uma fala de uma professora, na sua obra, que diz: “ensino, canso de ensinar, mas meus alunos não aprendem nada” (ROJO, 1998, p. 180). Podemos, a partir dessa afirmativa, questionar-nos sobre as problemáticas que a levou a enunciar isso, e se essa professora de fato está adequando-se às necessidades da turma, porque no processo de ensino aprendizagem devemos considerar inúmeras variáveis a fim de realizar o melhor planejamento possível e, consequentemente, colocá-lo em prática.

Nesse contexto, é válido considerar que “as práticas devem estar relacionadas com uso, função e impacto social”, de acordo com Kleiman (1995, p. 181). Isso significa que se faz necessário voltar às discussões estabelecidas em sala de aula para a realidade local do aluno, visando maior produtividade e contextualização dos saberes construídos na escola.

Dito disso, parafraseando Dionísio e Vasconcelos (2013), é fundamental ampliar a visão dos alunos, possibilitando que tenham acesso ao maior número de gêneros possível, mas não de modo aleatório. É que esse conjunto de linguagens contribui para a promoção cognitiva, ampliando no aluno o modo de enxergar o espaço no qual se manifesta, impõe-se. Ainda com base



nestas autoras, a linguagem verbal e a visual tornam-se importantes porque “o aluno, em situação de aprendizagem, poderá ter melhor êxito se estes dois canais forem utilizados de forma eficaz” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 20). Isto é, não basta apenas trabalhar a escrita, mas outros modos de manifestação dos conhecimentos, saberes, conteúdos, posicionamentos.

Para que isso ocorra, com base em Dolz et al. (2004), o professor deve explicar conceitos referentes às dimensões comunicativas do gênero específico, para que haja essa comunicação adequada entre os interlocutores, não deixando, portanto, o conteúdo de lado. Além disso, deve trabalhar fatores um tanto mais técnicas, correspondentes aos procedimentos linguísticos que devem ser efetivados, de que maneira, como, etc. tendo em vista que são elementos característicos do texto em pauta.

Com base nas discussões de Travaglia (2007, p.33), temos que “a língua oral será uma referência constante e necessária para o aprendizado da escrita, servindo de base”. Isso significa que a língua já tem esse caráter natural que afeta diretamente as transformações circunstanciais, mas isso não quer dizer que no seminário devamos falar de qualquer modo. Há, sim, esse dinamismo, mas moldamos o discurso ao propósito, ao contexto e tendo em vista os interlocutores, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, é necessário proporcionar que o aluno apreenda um conjunto de recursos linguísticos, variado e amplo, mas adaptável às situações reais de uso da língua falada, tomando por base os princípios teóricos de Bortoni-Ricardo (2008). Isso se dá através do que chamamos de letramento. Na sala de aula, quando um professor pede ao aluno que abra a página de um livro e leia para a sala, ali acontece uma prática de letramento. Sendo assim, Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) concebe “o letramento como as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos”.

Com isso, a melhor forma de letrar os alunos, de modo contextualizado, é a partir dos gêneros textuais. Desse modo, escolhemos o gênero *seminário* pelo fato de a oralidade não ser bem explorada em sala de aula, e muitas vezes, esse gênero é deixado para uma disciplina específica, a de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as autoras Dionísio; Machado; e Bezerra (2010, p. 61 - 62), afirmam que “o aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seus conhecimentos para os outros”.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), é importante abordar em sala de aula os traços prosódicos que irão abarcar: altura, tom, intensidade, ritmo, dentre outros; e, também, os cinésicos, que dizem respeito à decoração facial, à direção do olhar, aos sorrisos, ao franzir de cenho, por exemplo. Nessa linha, os alunos compreenderão os diversos critérios estudados na teoria e na prática que são relevantes para a ação de semear conhecimentos; e, ainda, o professor deve mostrar a relevância do registro padrão para os comportamentos linguístico-sociais dos falantes, sem desconsiderar a variedade linguística.

Além do mais, é válido considerar que o letramento implica nas várias práticas relacionadas à leitura e à escrita de produtos históricos e sociais. Ressaltemos, também, em relação aos gêneros discursivos e textuais, serem propulsores para que haja o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado.

Nessa direção, como apontam Kleiman; Cenicerós; Tinoco (2013), o trabalho com o gênero seminário não deve se limitar à disciplina de língua portuguesa, mas deve estar presente em várias disciplinas, abordando as diversas temáticas, problemáticas sociais e contemporâneas, e, assim, o aluno



se tornará mais íntimo do gênero. Sabemos, pois, que há toda uma realidade de irregularidades, e boa parte dos alunos apresenta dificuldades na oralidade, na exposição, no agir pelo(s) discurso(s).

Nessa linha, para Dionísio; Machado; Bezerra (2010, p. 61-62) “o aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seus conhecimentos para os outros”. Isto é, os estudantes devem não somente compreender os conteúdos, mas a maneira como a nossa língua manifesta-se, realiza-se; como os gêneros, sejam orais ou escritos, se configuram, e a importância destes para a nossa vida em coletividade. Nessa perspectiva, faremos agora um balanço acerca dos gêneros textuais pela ótica de Marcuschi (2008).

3. GÊNEROS TEXTUAIS

Com base em Marcuschi (2004), gêneros são contrutos históricos e sociais que atendem às necessidades dos falantes da língua, são plásticos, dinâmicos e fluídos, ou seja, são adaptáveis e não há um modelo rígido de cada um deles; suas partes e blocos podem ser alteradas.

Assim, os gêneros textuais, para Marcuschi (2008), têm uma estrutura, um estilo, e um propósito, e todos esses aspectos são mutáveis e dependem da situação, do contexto, da esfera comunicativa e da comunidade discursiva na qual se inserem os interlocutores, por exemplo. Sendo assim, amparados na teoria da Linguística Textual, concebemos os gêneros como norteadores das nossas práticas em sociedade e como pertinentes para o ensino de línguas, como já dito, em sala de aula, por apresentarem inúmeros traços que possibilitam uma compreensão ampla da sua materialidade e dos conteúdos que podem e devem ser abordados por meio da sua utilização na escola.

Em síntese, faz-se necessário que os gêneros continuem sendo o eixo central para o ensino das línguas. Dito isto, uma sugestão é a aplicação do gênero seminário, foco deste trabalho, por meio de uma sequência didática. Assim, propomos essa estratégia de ensino para se trabalhar o gênero seminário que é, às vezes, marginalizado e/ou explanado de modo superficial em sala de aula.

Nesse contexto, não só os gêneros textuais escritos, mas os gêneros orais devem ser aplicados para que o aluno saia desse espaço educacional dominando essas práticas, e, quando necessário, saberá se impor em contextos formais, por exemplo, mantendo um caráter mais estável em suas manifestações linguísticas.

Por último, a oralidade deve ganhar espaço em sala de aula, não somente quando se fala no gênero seminário, mas em outros, porque a partir dessa experiência, o alunado poderá tornar-se agente, transmissor, mediador também de um saber, de um conhecimento, colocando-se como protagonista do processo de ensino aprendizagem, demonstrando sua concepção, seu ponto de vista crítico-reflexivo. Dessa maneira, destacaremos a importância de abordar o gênero seminário em sala de aula.

4. IMPORTÂNCIA DE ABORDAR O SEMINÁRIO

O gênero *seminário* pode ser uma ótima ferramenta a ser trabalhada em sala de aula, não somente nas aulas de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas, porque “o seminário é sempre citado como uma dessas atividades responsáveis pelo trabalho com o oral que envolve práticas de leitura e escrita” (MEIRA; SILVA, 2013, p. 5).

Dessa forma, é importante frisar que o seminário poderia ser muito bem abordado nos anos iniciais na escola, pois quando se chega às universidades os professores sempre estão combrando



pesquisas que se ligam a apresentações em eventos acadêmicos. Todavia, verificamos que muitos estudantes apresentam ainda dificuldades.

Diante disso, como se configura o gênero *seminário*? Ele se configura a partir da exposição de determinada temática, seja esta realizada por um grupo ou até mesmo por uma só pessoa, expondo-a a uma plateia ou turma, a fim de apresentar seu trabalho de forma clara, objetiva, demonstrando não somente conhecimentos da temática, mas expressando-se conforme as exigências do gênero e do contexto determinado. Feita essa sumária apresentação do gênero, trataremos adiante da sua abordagem no livro didático selecionado.

5. ABORDAGEM DO GÊNERO NO LIVRO

Aqui neste tópico iremos apresentar os pontos positivos e negativos que observamos ao analisar o livro didático em questão, que foi elaborado para a série do 8º ano do Ensino Fundamental. O livro didático analisado é dos autores William Cereja e Thereza Cochar (2015). Este não apresenta uma definição para os gêneros textuais, e muito menos para o gênero oral, dando a entender que os alunos já sabem, mas quando vamos a salas de aulas não é essa a realidade. Ou seja, vai de imediato para o que seria a montagem/organização da apresentação dos alunos.

Vale destacar que o livro divide-se em unidades e, no final dessas unidades, há uma parte chamada *intervalo*. Podemos localizar o assunto do gênero em pauta na quarta e última unidade do livro, e, no *intervalo*, há assuntos que podem ser abordados nessas apresentações, sugestões de temas, mas restritos à área da saúde. Nessa perspectiva, ao observar como são trabalhados os gêneros textuais que são distribuídos no livro antes do seminário, podemos verificar que, após as suas apresentações, há atividades que facilitam a compreensão dos alunos acerca do gênero trabalhado, quanto ao gênero *seminário* não há essa atividade.

Além do mais, para finalizar esses pontos, observamos que o livro didático desconsidera os conhecimentos prévios dos alunos, não trazendo-os para a discussão, ou seja, as práticas sociais dos alunos. O professor que perceber isso pode trabalhar de outra forma tal gênero, discutindo sobre o que já conhecem do gênero, quais assuntos desejam expor, etc. nas suas apresentações.

Em contrapartida, o livro traz toda a preparação que se deve ter para um seminário, uma espécie de passo a passo, etapas, desde a pesquisa do assunto escolhido até a apresentação, apontando alguns modos de como os alunos devem se colocar diante da turma e do professor. E na parte do *intervalo*, apresenta conteúdos que podem ser destinados aos alunos para a exposição do seminário, que estão adequados à faixa etária da turma.

A partir dessa análise sobre o livro didático, dessa abordagem do gênero em pauta, destacando tanto os pontos fortes quanto os pontos fracos, trataremos a seguir da teoria dos multiletramentos, apontando as contribuições teóricas de Rojo (1998) no sentido de fortalecer a discussão aqui apreendida e enfatizar da necessidade e da importância do voltar-se à realidade local dos discentes.

6. PINCELADAS ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS

Com base nas contribuições de Rojo (2009), compreendemos que a teoria dos multiletramentos aborda e destaca da importância dessas práticas sociais e que envolvem a escrita para esse amplo desenvolvimento das habilidades dos estudantes, abarcando aspectos referente a multimodalidade, multiculturalidade, simbiose de linguagens e saberes distintos. A partir disso, a escrita e a leitura se ampliarão paulatinamente, e o senso crítico se desenvolverá, além do que, a sensibilidade para aprender é posta em contato com saberes que dialogam com seus contextos locais.



É válido considerar que essa discussão surge a partir do momento em que consideramos dois pontos: a multiculturalidade, que se torna pertinente para a diversidade de leituras por parte dos alunos, e essa dinamicidade de modelos de textos que circulam na sociedade. Isto é, as múltiplas linguagens surgem para dar esse suporte ao sujeito, que passa a compreender esse caráter multimodal, multicultural, heterogêneo e dinâmico da variedade textual que nos cerca, ao considerarmos fatores como: estrutura, estilo, propósitos.

Portanto, para Rojo (2009), é fundamental que, ao ler, os alunos possam ativar o conjunto de conhecimentos prévios que dispõem para facilitar esse processo de compreensão dos textos, não importando como estes se constituam, para poder obter resultados práticos nas atividades sociais de que participamos, seja na escola, seja em qualquer outra esfera cotidiana. Nessa linha, passaremos à intervenção didática deste trabalho, a seguir.

7. INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nessa abordagem, antes da proposta de intervenção que será, portanto, uma sequência didática, consideremos alguns conceitos acerca desta estratégia de organização de aulas. Assim sendo, devemos ter em mente que por muitos anos os textos eram trazidos para a sala de aula como pretexto para o ensino de língua, mas com o passar desses anos foi pensado que o texto tem sua cota de importância, momento em que se chegou à conclusão de que o estudo com o texto e, principalmente, com os gêneros textuais é importante para uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Diante disso, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83). Ou seja, é uma forma apropriada de trabalhar gêneros textuais, não somente um, mas podem ser trabalhados vários. Deve-se, assim, considerar a necessidade do professor para com a turma.

Nessa direção, a sequência didática tem como característica principal propor um ensino sistemático e por etapas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82) a fim de os alunos poderem compreender melhor o que está sendo passado nas aulas e, no final das atividades, que estão na sequência didática elaborada pelo professor, não terem tantas dúvidas. Com isso, vejamos adiante a sequência didática produzida como mais um modo de intervir no ensino dos textos na disciplina de língua portuguesa.

SUGESTÃO DE SD

Disciplina: Língua Portuguesa

Eixos Norteadores:

- Gêneros textuais
- Gêneros orais
- Gênero Seminário
- Leitura e Produção textual

Ano: 8º ano do Ensino Fundamental

Tempo programado: Dez (10) aulas – 45 min.



Recursos Utilizados: Quadro e pincel; Folha A4; Projetor; Livro Didático; Lápis, Borracha; Sala de computação escolar.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Esta etapa acontecerá em duas aulas propostas para essa sequência didática. Aqui, o professor irá começar falando o que são os gêneros textuais, visto que grande parte dos alunos não têm ideia do que são. Após essa explicação, o professor irá começar a explicar sobre o gênero seminário, falará sobre como se configura o gênero seminário, as características, a função social-pragmática, quais as etapas para a preparação de um seminário.

PRODUÇÃO INICIAL: Assim, o professor irá fazer perguntas aos alunos sobre o que eles pretendem apresentar, que temas eles se interessam e o que pode ou não acontecer na apresentação. Com isso, o professor irá dividir a turma em grupos e irá sortear os grupos de seminários quanto ao tema. Sugerimos temas como: Meio Ambiente, Racismo, *Bullying*, Tecnologias, Respeito ao próximo, Educação, Desigualdades, etc. assuntos importantes para uma formação educacional e cidadã dos alunos, que corroboram para o desenvolvimento do senso crítico.

MÓDULO I: Para essa aula, sugerimos que o professor leve para a sala um vídeo do You Tube, intitulado: “*Show de Apresentação de Seminário Turma 1º ano A – Tecnologia*”, para que, a partir dele, os alunos discutam, mediados pelo professor, sobre o porquê de o vídeo ter o título de show de apresentação. Como os alunos chegaram a tais conclusões? Depois, o professor irá perguntar como está sendo a articulação dos seminários e ajudar aos alunos no que for necessário.

MÓDULO II: Nessa fase, o professor irá abordar os pontos fortes e os pontos mais ou menos fracos do gênero oral seminário para que os alunos possam ter cuidado ao apresentar uma das temáticas apontadas. Mas os alunos não irão apenas observar/ler tais pontos. O professor dividirá a equipe em dois grupos, sendo que um deles apresentará o tema de acordo com os pontos fracos e, o seguinte, apresentará os pontos fortes; assim, perceberão na prática a diferença entre um e outro e quando de fato se colocarem no seminário saberão expressar da forma mais adequada o conteúdo proposto. Dessa forma, seguem os pontos fortes e fracos. Os fracos, 1) Repetição do né?, tipo, tipo assim, tá?, ahn...; 2) Evitar gírias; Falar baixo/alto; 3) Falta de controle corporal; 4) Leitura parcial. E os pontos fortes: 1) Utilizar linguagem padrão; 2) Postura e eloquência; 3) Fontes de pesquisa; 4) Seleção de material: *slide*; vídeos; músicas, cordéis, dentre outros; 5) Ler pausadamente.

MÓDULO III: Aqui o professor vai sentar com os alunos e discutir sobre como estão fazendo/estruturando as apresentações, como estão montando os *slides* e dirá aos alunos que irão apresentar para outras turmas do colégio, a fim de que as outras turmas tenham o conhecimento acerca daquele assunto apresentado. Essa será uma boa estratégia de motivá-los a sistematizar uma boa apresentação e dialogar com outros alunos sobre temáticas que compõem as suas realidades, contribuindo também nessas relações inter-pessoais.

PRODUÇÃO FINAL E AVALIAÇÃO: Aqui, o professor irá sortear os dias em que cada grupo vai apresentar em sala e, após a apresentação, fará a avaliação dos seminários, podendo seguir os critérios: postura dos alunos diante da apresentação, se o slide ou cartaz está com a letra grande e adequada para a leitura do professor e da turma, se estão lendo papéis ou no *slide*/cartaz. Após a exposição, deve dar dicas para os alunos para um melhor comportamento diante da situação, e, posteriormente, já poderão apresentar para outras turmas de faixas etárias semelhantes, e isso



deve ser acordado anteriormente com os responsáveis por essas turmas, sejam os professores ou a gestão.

Tendo em vista essa sugestão de aplicação da sequência didática em sala de aula para o trabalho com o gênero oral seminário com a turma do ensino fundamental em alguns módulos, e das discussões já realizadas, englobando os gêneros e a importância de se construir uma bagagem profícua para o uso da oralidade e da expressividade verbal, seguimos com as últimas considerações deste trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa breve discussão referente ao modo como o gênero seminário foi abordado no livro didático do 8º ano, e quais os pontos fortes e fracos nele contidos, compreendemos a importância de um ensino contextualizado, voltado à realidade social do aluno, envolvendo práticas de letramento, e tudo sistematizado por meio de uma sequência didática, que acaba tornando-se também uma sugestão para intervir pedagogicamente no modo de abordar o referido gênero oral em sala de aula.

Nessa perspectiva, enfatizamos a necessidade de ampliar o leque de acesso dos estudantes no que se refere aos gêneros textuais, e do constante esclarecimento da relevância desses produtos sociais na nossa vida prática, na organização social. Ou seja, mostrar-lhes o potencial desses conhecimentos para o agir em sociedade. E, ainda, a partir de toda essa relação com os textos, da prática e do exercício da oralidade, o aluno tornar-se-á mais desinibido, apto a encarar as adversidades que surgirem. Nesse contexto, se torna mais responsivo, mais autônomo e mais crítico em seus posicionamentos.

Por último, enfatizar a relevância que é discutir sobre gêneros textuais orais, tomando por base uma sequência didática e destacando que esse trabalho abre-se para novas contribuições, não está, portanto, acabado. Por fim, deixamos esse texto para estudantes do curso de Letras-Língua Portuguesa, professores da educação básica de ensino e demais leitores que se interessam pela temática.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pos-alfabetizado ao 5º Ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português Linguagens**, 8º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Colégio Estadual de Jardim Dona Felicidade. **Show de Apresentação de Seminário Turma 1º ano A – Tecnologia**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XRa4hh4CQOg&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 Set 2019.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Mácia (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. 19-42. SP: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projetos de letramentos no ensino médio. In:



BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Introdução geral à investigação dos gêneros**. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. da. **Seminário acadêmico, mais que um gênero**: um evento comunicativo. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1434.pdf. Acesso em: 10 Set 2019.

ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Coleção letramento, educação e sociedade. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa**. 4. ed. ver. Uberlândia: EDUFU, 2007.





APLICAÇÃO DOS JOGOS EDUCATIVOS PARA O INCENTIVO À LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Aparecida de Sousa Alves
Tatiana Melbe da Costa

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo abordar a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens. Através do uso de jogos educativos Magic Guardian e Sarah's Secrets, os alunos tem uma nova ferramenta que incentiva a prática da leitura de uma forma mais interativa. Dessa forma, é possível perceber que essas ferramentas podem contribuir ricamente para melhorar a prática de leitura dentro e fora da sala de aula, o que faz com que seja também um ótimo caminho para garantir o aprendizado dos alunos, de modo que o objetivo desse trabalho é apresentar o jogo online como ferramenta educacional que possa contribuir com o ensino e aprendizagem da leitura de forma mais dinâmica e interativa. A metodologia utilizada para a pesquisa foi de natureza qualitativa e quantitativa, e teve como instrumento de coleta de dados o questionário. Os resultados desta pesquisa nos faz perceber da necessidade dos alunos por inserção de metodologias novas a partir do uso de ferramentas tecnológicas nas atividades de ensino em sala de aula. O uso dos jogos educativos aplicados atendeu aos objetivos pretendidos, uma vez que, ao serem utilizados contribuíram com a aprendizagem dos discentes através da leitura dos textos presentes nos jogos e podem melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS CHAVES: Jogos educativos, ensino e aprendizagem, novas tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sofrido mudanças ao longo dos anos e o desenvolvimento tecnológico vem contribuindo com as mudanças no sistema educacional e elevado o nível de aprendizagem dos discentes, isso ocorre através do uso de métodos de ensino inovador que leve a inovação para o ambiente escolar, motivando os alunos no ensino-aprendizagem através de novos conhecimentos, promovendo a aprendizagem através de ferramentas tecnológicas, estas são utilizadas para facilitar a prática e a aquisição de novos conhecimentos.

O presente trabalho foi desenvolvido com objetivo de utilizar jogos educacionais, para o incentivo e o desenvolvimento da prática da leitura em sala de aula. Para o desenvolvimento deste trabalho foi escolhido o "Magic Guardians, um jogo do tipo game book, trata-se de abordar a história de Lily e Sarah's Secrets, uma história que há interação com o usuário.

Os jogos possibilitam o desenvolvimento do ensino na prática, propondo novos desafios de aprendizagem, em que o professor pode utilizar essa ferramenta para trabalhar com alunos, de forma coletiva, desenvolvendo pesquisa de trabalhos bibliográficos, estudo de gramática e ativida-

des de leitura e escrita. Para isso é necessário que o professor tenha conhecimento dos recursos tecnológicos, para assim utilizar como ferramenta de ensino as meios tecnológicas como o computador e o celular.

Com o aumento do uso dos recursos tecnológicos e da internet o processo de ensino tem avançado muito, facilitando o aprendizado do aluno como do professor, promovendo novos aprendizados através de uma serie de material e conteúdo que a web oferece, além jogos educativos e salas de aula virtuais

Esse método de ensino é de grande relevância para os professores, atualmente, fazer o uso de aparelho tecnológico em sala de aula, aplicando na prática através de jogos educativos o ensino da língua portuguesa, possibilita o aluno a ter acesso a internet, a obter conhecimento de informática e propõe situações diversas que leve o discente despertar a curiosidade de aprender a jogar, de forma que, cada vez mais aprenda algo diferente. Desse modo, para o estudante ter acesso ao aplicativo precisa que o professor passe instruções de como manusear e direcionar o jogo, apresentando o objetivo daquele trabalho a ser desenvolvido em sala.

O presente trabalho traz diversos meios informativos que levam a motivar os jovens a desenvolver o hábito da leitura no ambiente virtual, proporcionando aprimoramento dos conhecimentos de forma gratuita. Com isso, o ensino da língua portuguesa com também das diversas áreas podem ser adotada e transformada numa aula interativa, construtiva que venha satisfazer o resultado esperado dos jovens em obter aquele conhecimento como compartilhar algo inovador.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a pesquisa foi de natureza qualitativa e quantitativa, e teve como instrumento de coleta de dados o questionário. Inicialmente foi desenvolvida através da aplicação de jogos educativos que aconteceu em uma turma do 6º ano da Escola Estadual Ministro José Américo de Almeida, na cidade de São João do Rio do Peixe. A turma, formada em sua maioria por alunos repetentes, apresenta grande dificuldade de aprendizagem e a utilização de jogos se mostra uma aliada para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos. Os alunos baixaram os jogos em seus smartphones e jogaram, em seguida responderam a um questionamento para posterior análise.

Os jogos utilizados foram “Magic Guardians” e “ Sarah’s Secrets”, ambos são um tipo de game book/livro em que o jogador inicia a leitura da história e na sequência dos jogos tem a opção de escolher os próximos passos do personagem. Os alunos baixaram os jogos em seus smartphones e começaram a jogar em sala de aula, após explorarem bem os jogos e seguirem a sequência da história que apresentam relataram sua experiência.

A turma tem 25 alunos, mas apenas 10 participaram da atividade, a escolha se deu pelos alunos que estavam com o celular. Cada aluno baixou os dois jogos no celular, começaram a jogar e após o fim da aula foram desafiados a continuar jogando durante o final de semana para relatarem sua experiência na aula seguinte.



3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O ADVENTO DA INTERNET

A educação está relacionada ao desenvolvimento intelectual da pessoa, quando a educação está voltada ao ensino de Língua Portuguesa esse desenvolvimento é ampliado tendo em vista a vasta área que a LP abrange, o que requer uma metodologia de ensino eficaz e diversificada para estimular o aprendizado do aluno. De acordo com Vitória et al (2013) promover a “educação de qualidade” é difícil, podemos considerar educação como o desenvolvimento da capacidade intelectual ou moral de uma pessoa.

Com a popularização da internet e a facilidade que esta proporcionou através de uma rede infinita de conhecimento, o ensino da Língua Portuguesa sofreu algumas mudanças e o professor teve que se adaptar e adquirir métodos mais efetivos e que permitam ao aluno participar diretamente de seu aprendizado. Conforme retrata os PCN é necessário criar em sala de aula situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem.

O educador de Língua Portuguesa precisa compreender que existem inúmeras possibilidades de opções metodológicas e que as ferramentas que as tecnologias dispõem constituem uma opção a mais na sua trajetória pedagógica. O ensino e a reflexão sobre a língua ficará muito mais próximo e acessível aos educandos se utilizarmos recursos tecnológicos em nossas aulas. Através de atividades lúdicas, como o acesso a sites educativos e jogos educacionais online, pesquisas na internet, dentre outras opções que a informática nos proporciona, o aprendizado torna-se muito mais atrativo, significativo e próximo da realidade dos alunos. (SCHUCK e OESTERREICH, 2013, p.5).

O uso da internet para o ensino de Língua Portuguesa funciona como meio de pesquisa e fonte infinita de leitura, por apresentar uma série de materiais que podem ser acessado por um computador, tablet ou celular. O docente pode explorar esses recursos através do uso de jogos educativos e educacionais como ferramenta de incentivo a leitura de uma forma interativa, dessa forma o aluno poderá aprender brincando, mas para isso o professor deve utilizar os jogos unicamente como meio de ensino tanto para o ensino de língua como para a leitura e escrita.

O mundo atual, com tantas transformações, percebe-se a necessidade de modificar a nossa visão de ensinar e aprender, ficando claro que é necessário estar abertos a novas formas de trabalho em sala de aula, deixando de lado “aulas meramente expositivas” e incluindo atividades lúdicas como os jogos. (SCHUCK e OESTERREICH, 2013, p.4).

O professor de Língua Portuguesa pode utilizar métodos diferenciais como os jogos educativos em suas aulas, para isso o celular é uma ferramenta que pode colaborar por ser muito utilizado pelos jovens atualmente que gastam parte do seu tempo com jogos no celular. Dessa forma, o professor pode utilizar alguns jogos para fins educacionais, de modo que os alunos possam aprender de uma forma divertida e diferenciada.

É importante ressaltar que os jogos educativos podem ser utilizados como instrumentos de apoio contribuindo para a aprendizagem, sendo uma ferramenta de ensino transformando numa



disputa divertida para o caminho do aprender. (BATISTA e DIAS, 2012). No ensino de língua portuguesa há vários jogos que podem ser utilizados como ferramenta de colaboração para o aprendizado da ortografia, como o Jogo Soletrando, Jogo Ortográfico Educacional e Acentuando, todos eles disponíveis na Play Store dos Smartphones e podem ser baixados com facilidade.

Observa-se que os jovens apresentam dificuldades em relação à escrita de textos, principalmente no que se refere à questão ortográfica. Diante de estudos de especialistas no assunto, como Piaget (1978), em seu livro “A invenção do símbolo pela criança”, verifica-se que o uso dos jogos pedagógicos é um excelente recurso que o professor pode se utilizar no processo ensino aprendizagem, pois eles contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e social do educando. (PIAJET APUD SCHUCK e OESTERREICH, 2013, p.4).

A escola também deve colaborar para melhorar o ensino de língua portuguesa nas escolas, incentivar a prática da leitura através da inserção de jogos educacionais podem contribuir significativamente, utilizar a tecnologia da informação como fonte de pesquisa e busca de jogos que devem ser orientados por um profissional que tenha domínio desse meio, uma vez que o uso indiscriminado das tecnologias da informação e da internet pode ser prejudicial para o aprendizado quando não orientado, de modo que o docente exerce sua função de mediador através das ferramentas eletrônicas disponíveis, utilizando muitas vezes objetos de entretenimento para promover a educação.

Conforme afirma Ribeiro (2013), mesmo que existam variados tipos de materiais didáticos disponíveis (considerando as modalidades impressa e digital), ainda é pouco usual ver um professor ensinando a partir de instrumentos pedagógicos diferentes. Isso ocorre devido a dificuldade que o professor encontra em sair do método tradicional de ensino e adotar métodos mais dinâmicos e efetivos, mas que fogem ao tradicionalismo ainda presente em muitas escolas.

De acordo com Cavalari (2011) como formar leitores, apreciadores da literatura, amantes da arte, sujeitos artísticos sem ensinar arte também nas aulas de língua portuguesa? Mais uma vez, parece-me que o jogo e seu caráter artístico constituem-se importantes ferramentas. Dessa forma é possível perceber os jogos podem contribuir ricamente em todas as áreas de ensino da língua portuguesa, o que faz com que seja necessário investir no uso dessa metodologia de ensino que promete garantir o aprendizado.

3.2. A TECNOLOGIA E A EAD

As novas tecnologias tem influenciado positivamente o sistema educacional, a educação à distância, por exemplo, tem possibilitado a milhares de pessoas a ingressarem no ensino superior. Com a expansão do Ensino à Distância as salas de aulas virtuais tem se expandido, atualmente não apenas o ensino superior adota esse ambiente, mas o médio e técnico também tem se adaptado.

É através de um ambiente virtual de aprendizagem que acontece toda a interação professor/tutor/aluno, uma modalidade de educação que tem como pilar o uso das tecnologias e permite a jovens e adultos aprender a gerir seu próprio tempo de estudo e explorar a imensidão de conhecimento que a rede de internet favorece. Uma série de serviços são oferecidos nos ambientes virtuais, como fórum de discussão, galerias e salas de bate papo, porém a internet dispõe de ferramentas com desenvoltura igual ou superior em relação a esses ambientes. (ROCHA APUD SANTOS, 2010).



No ambiente virtual, o tutor tem um papel importante, ele é o mediador entre o aluno e o conhecimento apresentado através do uso de mídias, o professor é responsável pelas atividades e avaliações e o aluno além de receber as informações passadas através da plataforma Moodle deve administrar seu próprio tempo, o que exige do aluno autonomia, disciplina e organização, além da familiaridade com as TICs.

Para melhorar o aprendizado dos alunos faz-se necessário também utilizar atividades lúdicas, como o acesso a sites educativos e jogos educacionais online, pesquisas na internet, dentre outras opções que a informática nos proporciona, o aprendizado torna-se muito mais atrativo, significativo e próximo da realidade dos alunos. (SCHUCK e OESTERREICH).

Um ponto importante é a maneira com que os jogos influenciam no desenvolvimento da agilidade, concentração e do raciocínio, contribuindo para que haja um desenvolvimento intelectual. Para isto necessita de ações como o pensar, tomar decisões, criar, inventar, aprender a arriscar e experimentar, estabelecendo um bom comportamento em grupo e também nas relações pessoais com o meio cultural na qual o sujeito está inserido. (BATISTA e DIAS, 2012, p.5).

O acesso a sites educativos e jogos educacionais pode ser utilizado tanto no ambiente virtual através do ensino à distância como no ensino presencial tradicional, com a finalidade de melhorar a interação com os alunos através do uso de mídias que são muito utilizadas pelos jovens atualmente.

O surgimento de inovações nas metodologias de ensino, proporcionando a utilização de espaços onde a aprendizagem virtual se faz. Em casa ou em lan houses podendo o aluno usufruir deste espaço, estudar, livrando-se da limitação de tempo e espaço, uma vez que ele poderá ter acesso às aulas em qualquer horário e em qualquer lugar, não necessitando percorrer grandes distâncias para aprender, o que vem a ser uma grande vantagem e estímulo para os que estudam e trabalham. (JUNIOR, 2013, p.5).

Para que haja um verdadeiro aprendizado é necessário que o professor se adapte a utilizar as novas tecnologias e assim explorar seu terreno utilizando metodologias de ensino mais eficazes e de acordo com o universo dos jovens. Para isso é necessário conforme salienta JUNIOR (2013) que o professor saiba utilizar programas de software, uma vez que no ensino a distância a comunicação acontece de modo on-line, além de ser necessário para realizar atividade no AVA, aplicar jogos educacionais e sugerir acesso aos diversos sites educativos.

Como parte das TICs na EAD o uso da internet permitiu a aproximação e a interação entre professor e aluno. Na verdade, a execução e aplicação da educação à distância vão além do fato de se passar do presencial para um espaço virtual. Na modalidade de EAD a ação é diferente, as estratégias didáticas são outras. (JUNIOR, 2013p.18).

A interação entre professor e aluno na EAD acontece através dos chats online, fórum, videoconferência e e-mail, também é através dos fóruns que o aluno tira dúvidas com a coordenação. É uma modalidade de ensino que apresenta uma serie de vantagens como a possibilidade do aluno



buscar seu próprio conhecimento através de pesquisas na internet aos mais variados conteúdos, textos em diversos sites com conteúdo educacional; como toda a interação acontece através do uso de mídias o aluno passa a ter mais experiência com o uso dessas tecnologias, explorando suas ferramentas de modo mais proveitoso; o aluno pode recorrer aos professores e tutores, assim como aos conteúdos semestrais a qualquer momento através de sua plataforma de ensino. Dessa forma, ainda de acordo com JUNIOR (2013) é possível afirmar que as muitas TICs utilizadas no ensino à distância têm o objetivo de melhorar o ensino, proporcionando através da rede de inter conteúdos sempre atualizados.

3.3. O APRENDIZADO ATRAVÉS DE JOGOS

Sabemos que a escola é o lugar em que toda criança e adolescente tem o seu primeiro contato com o ambiente em que eles aprenderam coisas que devem ser levadas para toda sua vida, por esse motivo, o ambiente escolar deve sempre manter um ambiente agradável e acolhedor para a faixa etária que ali fará parte. Como afirma Miranda (2001): “a escola deve ser mais um laboratório do que um auditório e com esse fim poderá tirar um partido útil do jogo, estimulando ao máximo a atividade da criança”.

Mas, para que isso seja possível, todos os envolvidos na escola devem adapta-se a necessidade dos alunos e adentrar no mundo ao qual eles mais têm tido acesso, o mundo virtual, pois toda a equipe formadora da escola são vistos como transformadores dos conhecimento de seus alunos e prepará-los para a fazer parte da sociedade como afirma SILVA e LAUTERT (2011):

“Ora, sabemos que a escola é um elemento de transformação da sociedade; sua função é contribuir com outras instâncias da vida social, para que estas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva”.

Como vimos anteriormente, a internet é uma fonte ampla de pesquisas e se bem utilizada pode servir como meio inovador no ensino-aprendizagem e, cabe ao docente estar sempre atento e atualizado nessa nova era da tecnologia, começar a conhecer melhor o meio ao qual chama muito a atenção dos discentes e começar a usar isso a favor do aprendizado dos mesmos. Este trabalho está direcionado a utilizar jogos para aprimorar e tornar mais atrativo o ensino da Língua Portuguesa, que por ser uma disciplina que requer muita atenção, devido suas tantas regras e um pouco difícil, os alunos vão ficando cada vez mais desinteressados. E, através de várias pesquisas pudemos notar que para o ensino da língua portuguesa, essas tecnologias são de suma importância e que através delas o ensino pode torna-se mais atrativo.

Para a utilização de jogos no processo de ensino aprendizagem deve ser levado em consideração o crescimento do aluno na aprendizagem e não criar uma disputa. Antunes (2003) considera o jogo como um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga.

Ainda sobre o mesmo autor, Antunes (2003) defende que o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, e permite que o indivíduo realize tudo o que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espa-



ço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real. Além disso, o jogo caracteriza-se por ser toda e qualquer atividade que impõe desafios.

Para se trabalhar com jogos em sala de aula, é necessário que seja feita uma análise dos mesmos para que possam avaliar se o jogo é indicado para a faixa etária dos alunos e que sua utilização seja eficaz e que estejam associados aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem. O jogo também tem que ser usado com o objetivo de cativar os alunos, fazendo com que os mesmos desenvolvam suas mentes e possam ser capazes de formar discussões com o educador em sala de aula. Segundo Piaget (1978) os jogos não são apenas para fins de entretenimento, mas também contribuem para o desenvolvimento intelectual, físico e mental dos indivíduos, fazendo com que os mesmos assimilem o que percebem da realidade.

É importante ressaltar que através de atividades lúdicas, como o uso de alguns jogos educacionais, o aprendizado pode torna-se mais atraente, por ser algo novo no ambiente escolar. E assim, pode causar nos alunos um maior interesse sobre a disciplina podendo melhorar até mesmo a interação entre aluno e professor.

4. ANALISE DOS RESULTADOS

Com base no trabalho realizado verifica-se que esse método de ensino traz a inovação e mudança em sala de aula, proporcionando aulas mais interativas sem falar que é um meio de motivar a leitura e a escrita, com varias abordagens de conhecimentos que só vêm a enriquecer o vocabulário.

O trabalho foi realizado na Escola Estadual Ministro José Américo de Almeida, na cidade de São João do Rio do Peixe, tendo em vista que a maioria dos estudantes tem dificuldades na aprendizagem, com esse estudo verificou-se a partir da pesquisa que a utilização dos jogos se mostra um importante aliado para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

A turma tem 25 alunos, mas apenas 10 participaram da atividade, a escolha se deu pelos alunos que estavam com o celular. Cada aluno baixou os dois jogos no celular, começaram a jogar na sala de aula e após o fim da aula foram desafiados a continuar jogando durante o final de semana para relatarem sua experiência na aula seguinte. Após essa experiência os discentes foram questionados sobre os jogos.

Como os discentes avaliam essa experiência dos jogos em sala de aula?

Dentre os 10 alunos que participaram da atividade 1 avaliou como regular o uso dos jogos, 6 avaliaram como bom e 3 como ótimo, de modo que foi possível perceber que a maioria dos alunos ficaram satisfeitos com a atividade de uso de jogos educativos em sala de aula.

Como os alunos avaliam a aprendizagem através dos jogos ?

Com relação a aprendizagem de conteúdos através do uso de jogos educativos 1 aluno respondeu como regular, de modo que o uso dos jogos podem contribuir mas podem também não ajudar na aprendizagem, 8 alunos avaliaram como bom e 1 aluno avaliou como ótimo. Dessa forma, é possível perceber que os jogos contribuem para a aprendizagem de acordo com a visão e relato dos alunos do 6º ano B.

Como os discentes avaliaram a utilização do celular como recurso pedagógico para ser aplicado em sala de aula?

Ao serem questionados sobre a utilização do celular como recurso pedagógico todos os alunos avaliaram entre bom e ótimo, sendo que 7 alunos responderam que seria bom, uma vez que era



interessante ter um método mais interativo de ensino, e 3 alunos responderam como ótimo e afirmaram que atividade que proporcionam novidade estimulam o engajamento e consequentemente a aprendizagem.

Portanto, podemos perceber que diante da pesquisa houve interesse por parte dos alunos na nova metodologia de ensino que era utilizar a internet através dos aparelhos eletrônicos como computador, celulares, tablets e outros. Com o uso dos recursos tecnológicos e da internet o processo de ensino tem avançado muitos nos últimos anos, facilitando o aprendizado dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho realizado foi possível perceber a necessidade de inserir as novas ferramentas tecnológicas nas atividades educacionais, a exemplo do celular, estas podem ser muito úteis, principalmente, na aplicação de metodologias novas e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os jogos educativos na prática no ambiente escolar podem ser considerados uma ferramenta eficiente para o ensino por proporcionar um aprendizado de forma interativa e dinâmica, saindo da rotina das aulas tradicionais e vivenciando atividades inovadoras.

Dessa forma, o uso dos jogos educativos de forma prática atendeu aos objetivos pretendidos, uma vez que contribuiu com a aprendizagem dos alunos através da leitura de textos presentes nos jogos estudados e podem melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem, já que adotam metodologias novas baseadas nas novas tecnologias, tendo grande chance de garantir eficiência nos objetivos pretendidos, uma vez que oferecem inúmeros recursos tecnológicos a serem utilizados pelo professor em sala de aula. Esse trabalho objetivou ainda ampliar a aprendizagem através do jogo com a utilização de recursos a serem aplicados em sala, tendo a tecnologia digital como fonte e um instrumento motivador para o hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Os jogos educacionais como ferramenta nas aulas de língua portuguesa**. disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/737/Schuck_Franciane_Escobar.pdf?sequence=1>. Acesso em Nov. 2019.

BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmem Lúcia. **O Processo de Ensino e de Aprendizagem Através dos Jogos Educativos no Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A7ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20%20ATRAV%C3%89S%20DOS%20JOGOS%20EDUCATIVOS%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>>. Acesso Nov. 2019.

CAVALARI, Ana Luisa Feiteiro. **Ensino de Língua Portuguesa: o papel dos jogos de interação**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/274500911_Ensino_de_lingua_portuguesa_o_papel_dos_jogos_de_interacao>. Acesso Nov. 2019.

JUNIOR, Raul Marcelino de Almeida. **O ensino à distâncias e as novas tecnologias**. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/raul.pdf>. Acesso em Nov. 2019.

MIRANDA, Simão. **JOGOS DIDÁTICOS APLICADOS À LÍNGUA PORTUGUESA NO 6º ANO**. Disponível



em: <<https://getiunasp.files.wordpress.com/2013/12/jogos-didc3a1ticos-aplicados-c3a0-lc3adngua-portuguesa-no-6c2ba-ano.pdf>>. Acesso em Nov. 2019.

PIAGET, J. **Os jogos educacionais como ferramenta nas aulas de língua portuguesa**. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/737/Schuck_Franciane_Escobar.pdf?sequence=1>. Acesso em Nov. 2019.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos Educacionais Digitais para o Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de avaliação didático- pedagógica e ergonômica**. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Fernanda%20Rodrigues%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em Nov. 2019.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. **Jogos Digitais Educacionais: benefícios e desafios**. Disponível em: <<seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>>. Acesso em Nov. 2019.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza de. **Jogos Didáticos Aplicados à Língua Portuguesa no 6º Ano**. Disponível em: <<https://getiunasp.files.wordpress.com/2013/12/jogos-didc3a1ticos-aplicados-c3a0-lc3adngua-portuguesa-no-6c2ba-ano.pdf>>. Acesso em Nov. 2019.

SCHUCK, Franciane Escobar; OESTERREICH, Frankiele. **Os jogos educacionais como ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/737/Schuck_Franciane_Escobar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em Nov. 2019.

VITÓRIA et al. **Uso dos jogos educativos como ensino aprendizagem na escola**. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/29018401.pdf>>. Acesso em Nov. 2019.





AS DIMENSÕES DA LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO CONTO SINGULARIDADES DE UMA RAPARIGA LOIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cícera da Silva Maciel Freire

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
ciceramaciel82@gmail.com

Tatiane Silva dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
tatiane_silvacz@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar o conto realista *Singularidades de uma rapariga loira*, de Eça de Queirós publicado em 1874. A história se desenvolve no entorno de dois jovens da sociedade de Portugal. Logo, nota-se que o desfecho do romance se dá por esta moçoila de aparências tímida e angelical e sem vontade própria, por um rapaz de primoroso caráter. O conto é narrado por um personagem secundário que relata a história, inclusive a viagem que o personagem protagonista faz a Cabo Verde a trabalho, com a finalidade de regressar e conceber a mão da amada Luiza em casamento. Para tanto, o conto percorre diversos elementos da narrativa, que permite compreendê-lo a partir da visão de diferentes autores no que tange ao ensino de leitura e análise da obra. Em síntese, o objetivo é analisar o conto à luz do narrador para compreender o papel da leitura literária a partir do conto *singularidade de uma rapariga loira* no atual contexto de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o trabalho foi fundamentado em Marcuschi (2011), Bronckart (1999), Rojo (2012), Moisés (2008), Cosson (2011), Martins (2000), Abdala (1990), Eça de Queirós (2019), Gil (2012) entre outros. Portanto, a partir da análise do conto procuramos compreender a visão do autor fazendo comparação com o atual contexto. Por fim, a pesquisa foi realizada por meios de dados bibliográficos que auxiliaram a análise de caráter interpretativo do conto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Conto; Singularidade de uma rapariga loira; Ensino e aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e compreender o papel da leitura literária a partir do conto *Singularidades de uma rapariga loira* no atual contexto de ensino e aprendizagem, de Eça de Queirós. Pensar o conto como ato ou ação de conhecimento da leitura é trilhar por universos estranhos e caminhos nunca antes percorridos.

O romance português de Eça de Queirós (1874), inscrito no século XIX serve como estratégia para ampliar e explorar a leitura literária, perpetrando uso de sua relevante uso da literatura na linguagem oral no contexto atual. Por conseguinte, o referido trabalho se estruturou a partir de um conjunto de ideias oriundas da contribuição de diversos escritores, pensadores que colaboraram com o gênero literário, ou seja, com a leitura literária.

No que tange ao ensino da leitura literária, o conto *Singularidades de uma rapariga loira*, foi selecionado com a finalidade de promover com clareza a leitura literária para entender que o conto institui objeto de leitura na atualidade, como material de apoio pedagógico. O conto, por sua vez constitui objeto de leitura não apenas crítica, mas como construção do conhecimento no processo de aprendizagem em sala de aula.

Diante desse cenário que se pinta, o conto traz uma linguagem do cotidiano carregado de significados contemporâneos, como a própria leitura que corrobora com o desenvolvimento do sujeito. Portanto, a temática procura romper com os conflitos e intrigas presentes no referido conto. Assim, o caminho percorrido entre a leitura e o gênero literário leva o docente a repensá-la como estratégia didática pedagógica ou instrumento de ensino de literatura. Portanto, o interesse é analisar o conto à luz do narrador fazendo uma ponte com o contexto da obra e da atualidade.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, descritiva e abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2012), a pesquisa foi desenvolvida a partir de materiais já existentes, como livros, artigos científicos. Desse modo, esse tipo de pesquisa permite ao investigador maior cobertura de fenômenos que seria diretamente investigado.

Assim sendo, a partir dos objetivos enfatizados Gil (2012 p. 28) assinala que “a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Desse modo, a pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa e que dispensa hoje de métodos e técnicas. De acordo com Richard (2008, p.79):

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza e um fenômeno social. Tanto assim e que existem problemas que podem ser investigados por meio de uma metodologia qualitativa, e lá outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

Diante de tais processos a pesquisa foi pensada e elaborada com a finalidade de compreender a relação entre a literatura e a leitura mediante o ensino e aprendizagem. Portanto, procurou-se entender como a literatura se apresenta no ensino de leitura literária, assim como, instrumentos de ensino dialogando com os textos literários no contexto de sala de aula.

3. TECENDO SABERES: O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CONTO

É sabido que as práticas de leitura estão intimamente ligadas à evolução, histórica, social e tecnológica de um povo: Desse modo, a partir do século XIX percebeu-se um aumento significativo de leitores. No que tange o ensino acerca da leitura, em que o leitor possa runir número significa-



tivo de sentido postono texto literário, além de enriquecer seu imaginário, procurando identificar elementos fundamentais a compreensão desse gênero o conto. São através de gêneros literários que o sujeito compõe o processo de leitura por meio de imagens, paisagens que ora pintam um novo cenário composto pela sensibilidade e imaginação, que se remetem ao ato de ler como construção de sentidos como assevera Martins (2007 p.34-35)

[...] Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias. [...] Importa, antes, começamos a ver a leitura como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados.

O gênero conto pertence à tipologia textual narrativa, que passou por diversas etapas até os dias atuais. A partir dos anos 80 os gêneros tiveram uma evolução significativa. Os gêneros discursivos ganharam destaque no Brasil a partir dos estudos Bakhtinianos, que investiga o discurso acerca da oralidade. Este por sua vez destacou-se principalmente pelo fato dos primeiros gêneros serem transmitidos de forma oral, e assim, observar o trabalho do texto para não ser utilizado apenas como pré-texto, procurando fazer com que o aprendiz identifique as características do gênero de forma dinâmica e crítica como aponta Backthin (1997, p. 210):

O autor supera a resistência puramente literária que lhe opõem as formas antiquadas puramente literárias, os costumes e as tradições (o que, incontestavelmente, ocorre), sem jamais encontrar uma resistência de uma ordem diferente (a resistência ético-cognitiva do herói e do seu mundo) e, com isso, seu objetivo é criar uma nova combinação literária a partir de elementos igualmente literários, e também o leitor é solicitado a “sentir” o ato criador unicamente contra um fundo de convenção literária habitual; em outras palavras, sem que tampouco ele necessite sair dos limites do contexto de valores e de sentido da literatura entendida como realidade material [...].

Entretanto, a literatura toca universos imaginários criando espaços singnificativos no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, foi enfatizando o período realista no que se refere o conto como premissa literária. Este por sua traz várias características da escola literária revelando momentos em que os movimentos e conflitos sociais como a liberdade de expressão, movimentos religiosos, etc. eram notórios.

Nesse sentido, observamos que a produção literária cresceu consideravelmente, rompendo com as amarras do romantismo, como assinala Massaud (2008, p. 231):

Desse modo, por meio da arte, a funcionar como espelho, a sociedade burguesa do tempo veria patenteada sua larga e profunda decomposição moral. Obra de ataque satisfazia-se como mostrar o mal sem lhe dar remédio, salvo o que ia implícito na análise: alijar a classe burguesa da hegemonia social. A fim de fundamentar suas teses, os realistas escolhiam as personagens nas várias camadas e grupos sociais do tempo [...].



Assim sendo, podemos observar que a leitura acerca da literatura tornou-se possível e compreensível a partir da observação do contexto em que é produzida. Desse modo, observar os elementos presentes no conto *Singularidades de uma rapariga loira* com além de um gênero literário que pode ser usado para instigar a compreensão do sujeito.

4. AS DIMENSÕES DA LEITURA ACERCA DA ANÁLISE LITERÁRIA

No conto *Singularidades de uma Rapariga Loira* do escritor português Eça de Queirós, é narrada uma história sobre um jovem casal, este por sua vez conta a triste saga de Macário, o protagonista do conto. Ainda relata os hábitos e comportamento nada natural da moçoila Luísa, por quem o jovem desperta grande paixão.

O interesse do protagonista era casar-se com a jovem Luísa, porém seu tio com quem morava não aceitava essa união. Contudo, o jovem Macário não acatava a decisão do tio. Naquela época as famílias eram valorizadas em relação ao casamento com moças recatadas e não eram permitidos casamentos aos quais as famílias não aceitassem.

Desse modo, o jovem Macário decide procurar um novo trabalho, e para sua surpresa, “Uma grande casa comercial queria um homem hábil, resoluto e duro, para Cabo Verde” (Queirós, p. 16).

Nesse modelo que se constroi, iremos tecer saberes que permite construir a personagem Luísa nesse conto, entendemos que a interpretação parte do olhar de um narrador que retrata a visão masculina. Nesse contexto a história narra que a moça mora com uma mulher mais velha, que supostamente era sua mãe. Logo, precisamos compreender o papel ou as dimensões da leitura a partir da análise acerca do conto.

A leitura literária trata-se de uma construção de sentidos acerca do texto lido, mergulhando no tempo em que a história acontece, retratando os costumes dos personagens e as críticas que estão contidas no texto. Com isso, percebe-se que, a leitura literária está além do que está posto, deve-se observar entre as entrelinhas do texto, notando aspectos que não estão ditos.

Dessa maneira, são perceptíveis no conto *Singularidades de uma rapariga loira* diversos costumes, e o modo como a mulher era vista, a maneira como se vestia, sem precisar necessariamente está pontuado no texto. Logo, mergulhamos na história e deixamos a imaginação do sujeito caminhar nas premissas do narrador, como é pontuado no trecho de Eça de Queirós (1874, p.4)

[...] Só pela tarde a cortina se frazia, se corria a vidraça, e ela, estendendo uma almofadinha no rebordo do peitoril, vinha encostar-se mimosa e fresca com o seu leque. Leque que preocupou Macário: era uma ventarola chinesa, redonda, de seda branca com dragões escarlate bordado à pena, uma cercadura de plumagem azul, fina e trêmula como uma penugem, e o seu cabo de marfim, aonde pendiam duas bordas de fio de ouro, tinha inscrustações de nácar à linda maneirapensa. [...]

Entretanto pensar em leitura é resgatar a postura do leitor nas diversas situações que nos remetem a conhecer o ato de ler além do que está posto no texto. Logo, entendemos que o romance surgiu com a finalidade de oposição à subjetividade identificada no conto, e ainda apontar a linguagem objetiva da época sua realidade.

Portanto, o conto retrata uma breve análise com a finalidade de demonstrar como se dá a leitura dos gêneros literários, e ainda como o espaço e as personagens foram descritas na obra.



5. LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

É sabido que a literatura tem proporcionado saberes necessários para o conhecimento em sala de aula propiciando a prática docente relacionada à problematização do ensino à formação de leitores. O ensino de letramento literário são termos que direcionam o sujeito a desenvolver o pensamento crítico. Desse modo, para alcançar o letramento literário faz-se necessário à exploração da literatura indo de encontro à leitura literária, configurando um dos maiores desafios enfrentados por professores em sala de aula como assevera Rezende (2003, p. 19):

Talvez um dos maiores problemas da Leitura literária na escola- que veja ensino, como possibilidade-não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não presa no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar contemporaneamente apresentado no ritmo veloz da cultura de massa.

Desse modo, deve-se ir além da leitura, e fazer do letramento literário a essência da literatura no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, observando o conto *Singularidades de uma rapariga loira* nota-se que faz parte da escola literária Realista que consta de Realista, que consta o que a literatura retratava no momento de uma perspectiva mais “real”, com isso, Abdala e Paschoalin (1982) “explicam que a obra de Eça de Queirós é a que mais representa as tensões ideológicas do Realismo em Portugal, sendo assim a mais importante do ponto de vista artístico”.

Dessa maneira, podemos observar que a leitura literária na sala deve ser trabalhada de uma maneira crítica observando os diversos elementos construtivos e momentos relevantes que se passam na obra, podemos notar que a história abordada no conto, vai narrando os acontecimentos a partir de Macário e o que ele vivenciou quando se apaixonou por uma mulher de caráter duvidoso, e mais a frente descobre quem realmente era essa mulher, pontuado no trecho Eça de Queirós (1874. p. 22):

[...] Deram alguns passos na rua. Um largo sol aclarava o gênio feliz; as seges passavam, rolando ao estalido do chicote; figuras risinhas passavam, conversando; os pregões ganiam os seus gritos alegres; um cavalheiro de calção de anta fazia ladear o seu cavalo, enfeitado de rosetas; e a rua estava cheia, ruidosa, viva, feliz e coberta de sol. Macário ia maquinalmente, como no fundo de um sonho. Parou a uma esquina. Tinha o abraço de Luísa passado no seu e via-lhe a mão pendente, ora de cera, com as veias docemente azuladas, os dedos finos e amorosos: era a mão direita, e aquela mão era a da sua noiva! E, intuitivamente, leu o cartaz que anunciava para essa noite, “Palafoz em Saragoça?” [...].

Percebe-se, portanto, nesse pequeno trecho que acontece logo ao final do conto, que Macário já tinha percebido as intenções de Luísa, mas mesmo assim não a humilha, mostrando os valores e dignidade do personagem. Nota-se que a riqueza de detalhes no texto, leva-nos pela imaginação aos lugares, a percepção da roupa e ações de Luísa.



É perceptível, que com a leitura literária o processo de aprendizagem ganha mais notoriedade fazendo com que os leitores observem o que acontecem na vida deles e que liguem a leitura que estão fazendo para obter maior informação, como afirma Rojo (2012, P. 168):

As práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura, já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita.

Isso significa, que podemos a partir da leitura literária usar outros elementos tecnológicos para trazer o texto para perto do sujeito, e com isso fazer a leitura do conto de uma maneira mais dinâmica, já que se trata de uma literatura um pouco mais complexa. Para tanto, é relevante discutir acerca do letramento literário promovendo a construção do conhecimento do sujeito em espaço de sala de aula.

Entretanto, para Cosson (2010, p.101-103) “[...] cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua maturidade em palavras de cores, dores, sabores e formas intensamente humanas”. A partir dos princípios do autor e através do letramento procuramos formar o sujeito leitor capaz de interpretar e compreender o contexto que se apresenta nos gêneros literários.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos princípios da leitura literária compreendeu-se como o conto *Singularidades de uma rapariga Loira* se faz necessário e importante em sala. Portanto, mostrou-se ser capaz de inserir o conto significativamente nas aulas de língua portuguesa, a partir de metodologias de ensino que provocassem a capacidade leitora dos sujeitos, os quais são levados não apenas decodificar, mas compreender, analisar e inferir opiniões relacionadas com o contexto.

Portanto, pode-se compreender a importância de diversos textos literários e gêneros textuais para possibilitar ao aprendiz a compreensão do texto, além do que está sendo trabalhando dinamizando as aulas e levantando a curiosidade do sujeito.

No conto usado como suporte para essa pesquisa pode-se perceber que já se trata de uma literatura voltada para um público mais adulto, com maturidade de analisar o processo literário e mesmo assim despertando a curiosidade do leitor, levando-o a necessidade de pesquisas e de mais atenção com o que está sendo lido.

Desse modo, o letramento literário é de uma importância significativa desde a leitura adquirida na infância, já que utiliza-se não apenas do conhecimento de quem ensina, mais também de quem está aprendendo. Os níveis de leitura também são adquiridos e ampliados de acordo com os anos e as leituras que são feitas, desenvolvendo dessa maneira, um senso mais crítico sobre o que está sendo lido.

Como afirma Matins (1994, p. 76) “Aprendemos a ler esses indícios à medida que nossa experiência de leitura se sucede; começamos assim a, perceber como são construídos e dispostos no texto, qual a intenção do autor ao criá-los”. Assim sendo, podemos notar que para conseguir uma leitura mais consistente no campo da literatura deve-se observar, sobretudo nos contos e literatura realista, como afirma Moíses (2008) a primeira significação crua do que aparecem principalmente aquelas características voltadas para o social, e depois observar a estética que determina o período, pois mantém um vínculo com a Arte, a Ciência e a Filosofia.



Por isso, o estudo acerca do conto serviu para a formação do sujeito que aprendeu articular o ensino de literatura em sala de aula. A partir do contexto exposto, entende-se que o conto *Singularidades de uma rapariga loira*, também desenvolve a capacidade em diversas maneiras de aprender, a desenvolver a leitura trazendo a compreensão a cerca da literatura no ambiente escolar.

Enfim, o conto realista serve não apenas como objeto de estudo, mas também leva o sujeito a refletir sobre o que está lendo e a observar os elementos literários usados na época, como também toda a estrutura gramatical usada no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, pode-se notar que as características presentes no texto realista de Eça de Queiroz, enriquecem-o o seu texto e eterniza o autor.

Por fim, em um cenário crítico com os gêneros literários procurou-se analisar e compreender o papel da leitura literária a partir do conto *Singularidades de uma rapariga loira* no atual contexto de ensino e aprendizagem, e ainda proporcionar caminhos por universo distintos, entendendo a relação entre leitura literária e letramento literário explorados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABDALI Junior, BENJAMIN & PASCHODALIN, **Maria Aparecida. História social da Literatura Portuguesa.** São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** [Tradução feita a partir do Francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. São Paulo: 2ª ed, Martins Fontes, 1997

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário Teoria e prática.** 2 edição. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

MASCUSCHI, L.A. et al. **Gêneros Textuais :reflexões e ensino.**-4.ed.São Paulo: Parábola Editorial,2011.

MOISÉS, Massaud. **A literatura Portuguesa-** São Paulo: Cultrix, 2008.

QUEIRÓS, Eça de. Singularidade de uma rapariga loura, 2002. Disponível em <http://www.dominio-publico.gov.br/download/texto/ph000002.pdf> acesso em: 14/12/2019.

REZENDE,N.L.de. **O ensino de Literatura e a leitura literária.** In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE,N.L.de; JOVER-FALEIROS,R. (Orgs.)**Leitura de Literatura na escola.** São Paulo:Parábola, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo:Atlas, 2008.

ROJO. Roxane Helena. **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial. 2012.





AS LITERATURAS AFRICANAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

João Edson Rufino¹

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.

Provérbio africano

RESUMO: O presente artigo, que trata da observância da Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do estudo da literatura e memória africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado do Brasil, aponta a necessidade de disseminação, entre os estudantes brasileiros, das literaturas africanas de língua portuguesa, aqui apresentadas como espaço profícuo para conhecimento da própria condição humana, a fim de que os alunos e alunas dessas escolas conheçam, de forma afirmativa, não apenas alguns textos que constituem a arte literária africana, produzida por autores e autoras angolanos, moçambicanos, são-tomenses e guineenses, mas também a importância dessa escritura na desconstrução de discursos estereotípicos que ainda inferiorizam o continente africano. Entende-se que o conhecimento dessas literaturas estimulará os alunos e alunas pertencentes às diferentes etnias que constituem o País, na construção e reconstrução de sentidos acerca de si e do outro, tornando-os mais cômicos de quanto a Literatura, com seu caráter polisêmico, é capaz de ressignificar sentidos e mobilizá-los na busca pela igualdade de oportunidades entre os diversos grupos étnico-raciais, e sobre a necessidade de construir, a partir da educação em todos os níveis, um Brasil efetivamente democrático, justo e igualitário.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003 – Literaturas Africanas de Língua Portuguesa – Racismo – Currículo Escolar

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: RETOMANDO UM VELHO DEBATE...

As relações entre o Brasil e África nunca foram tranquilas nem harmônicas, ideia que, em geral, parece evocar, ainda hoje, as concepções meramente aprazíveis acerca da Literatura. Separação, dor, esquecimento, açoites, sofrimentos e interdições marcam as imagens da literatura africana:

CONFIANÇA

O oceano separou-me de mim
enquanto me fui esquecendo nos séculos

¹ João Edson Rufino é doutor em *Literatura e Interculturalidade* pela Universidade Estadual da Paraíba e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-Campus Sousa, atuando nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Leitura e Produção Textual e Introdução aos Estudos Literários.

e eis-me presente
reunindo em mim o espaço
condensando o tempo
Na minha história
existe o paradoxo do homem disperso
Enquanto o sorriso brilhava
no canto de dor
e as mãos construíam mundos maravilhosos
John foi linchado
o irmão chicoteado nas costas nuas
a mulher amordaçada
e o filho continuou ignorante
E do drama intenso
duma vida imensa e útil
resultou certeza
As minhas mãos colocaram pedras
nos alicerces do mundo
mereço o meu pedaço de pão. (AGOSTINHO NETO, [1949]2016, p. 52).

Mas é também na “Confiança”, nome que dá título ao poema, que o poeta aposta na Literatura como arma capaz de, ao mostrar os dramas vivenciados pelos africanos na diáspora, apontar os caminhos que podem ser trilhados para reconfiguração dessa experiência.

No Brasil, por conta de uma história “mal dita” e, oficialmente, mal escrita, a recepção das literaturas africanas de expressão portuguesa representa uma sistemática tensão. Fundado na exploração da mão de obra escrava, o País importou mulheres e homens africanos que eram vendidos e usados como objetos. É muito difícil que uma relação alicerçada nesse tipo de genealogia pudessem gerar bons frutos.

A dificuldade da recepção da Literatura africana e de toda a memória de África nas escolas brasileiras revela, indubitavelmente, um passado que ainda é presente. Esse imaginário sofre, por um lado, de uma repulsa decorrente dos princípios que passaram a dominar a educação nacional e, por outro, de uma atração, tendo em vista que o descendente do povo africano é uma realidade viva no solo brasileiro e à qual ninguém pode se furtar.

Com efeito, a análise das literaturas africanas experimenta, no Brasil, o duplo efeito que um estudioso de traumas e recalques denominou de o “estranho que é familiar”, como se discutirá mais adiante. Assim, o legado do colonialismo português, pautado nas relações escravistas, fez emergir, ao longo da linha do tempo e, mais especificamente, na esteira da dita redemocratização brasileira, lutas pelas liberdades que têm nas literaturas africanas um dos seus mais representativos instrumentos. No entanto, há ainda muitos impasses para que essas liberdades sejam de todos. O conhecimento dessas Literaturas pode ser um dos caminhos para essa conquista.

A fim de buscar um olhar historiográfico diferenciado e, portanto, distante das contaminações historiográficas nacionais, já marcadas por estereótipos, será preciso lançar mão de outros discursos epistemológicos. Nessa perspectiva, o intelectual africano Amadou M’Bow destaca um fenômeno que causou grandes danos ao estudo objetivo do passado africano, qual seja, o aparecimento, com o tráfico negreiro e a colonização, de rótulos criadores de desprezo e incompreensão,



tão profundamente consolidados que corromperam inclusive os próprios conceitos da historiografia. Ele escreve:

Admite-se, nos dias atuais, reconhecer que a África foi, com toda probabilidade, o berço da humanidade, palco de uma das primeiras revoluções tecnológicas da história, ocorrida no período Neolítico. A arqueologia igualmente mostrou que, na África, especificamente no Egito, desenvolveu-se uma das antigas civilizações mais brilhantes do mundo. Outra fonte digna de nota é a tradição oral que, até recentemente desconhecida, aparece hoje como uma preciosa fonte para a reconstituição da história da África, permitindo seguir o percurso de seus diferentes povos no tempo e no espaço, compreender, a partir de seu interior, a visão africana do mundo, e apreender os traços originais dos valores que fundam as culturas e as instituições do continente. (M'BOW, 2010, p. XXII).

É, pois, nesse viés de reconhecimento de África com suas potencialidades e esperanças que devem ser lançadas as sementes na busca do conhecimento da sua pluralidade, que tem nas literaturas africanas uma das suas mais expressivas representações. A Lei 10.639, sancionada em janeiro de 2003, estabelece o ensino do “[...] estudo da História da África e dos Africanos, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. O parágrafo segundo, da mesma lei, conclui o texto jurídico com a seguinte frase: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). (Grifo meu).

2. O ENSINO PLURIÉTNICO COMO UM CAMINHO AO COMBATE DO RACISMO ESTRUTURAL

Entende-se por racismo estrutural um conjunto de práticas, histórica e sistematicamente construídas, que discriminam os grupos afro-brasileiros por meio de palavras, gestos, atitudes, atos, falas e manifestações que, de tão disseminadas no seio social, já se tornaram internalizadas pelos indivíduos e, por isso mesmo, imperceptíveis. Assim, a Lei referenciada pode ser entendida como um divisor de águas. Dispositivo jurídico não apenas sintomático, pois revela o Estado Brasileiro reconhecendo uma lacuna na grade curricular do ensino oficial do País, mas também genérico, o comando legal, por tratar de conteúdo no âmbito escolar, carece de desdobramentos mais específicos. É ainda o que se pretende fazer neste artigo, utilizando-se do texto literário como mote e objeto da análise do discurso. Serão analisados textos dos poetas Agostinho Neto, angolano, e José Craveirinha, moçambicano; narrativa do escritor angolano Ondjaki; poema do intelectual guineense Hélder Proença; fala do angolano Eduardo Agualusa; e poesias da são-tomense Alda Espírito Santo e da moçambicana Paulina Chiziane. Todas e todos estiveram e estão interessados em desconstruir a imagem depreciativa do continente africano, refutando preconceitos que ainda são disseminados no Brasil em diversas situações socioculturais.

É recorrente o já quase provérbio nacional de que *somos um País sem memória*. De fato, incentivada, desde sempre, por meio dos projetos de poder das elites brasileiras (chamadas por



Jessé de Sousa de “a elite do atraso”²), a desqualificar e esquecer o que nos é próprio e exaltar o que é do outro – o estrangeiro –, a cultura nacional se modelou por meio da negação de si mesma. Tal gesto atingiu todos os âmbitos da estrutura sociocultural, tendo a escola como o seu principal aliado. E aqui há um aspecto curioso, qual seja, o nosso “estrangeiro” (no caso específico dos elementos que forjam a literatura africana) nos é bastante “familiar”.

Escrito em 1919, por Sigmund Freud, o ensaio intitulado “Das Unheimliche” – “Estranho”, também traduzido como “Inquietante”, traz algumas reflexões produtivas para esta análise. O estudioso da psicanálise no Ocidente inicia a discussão, ressaltando a ambivalência presente na raiz da palavra alemã (“heim”), que pode significar tanto algo “familiar”, “próximo”, como também “estranho”. Aqui, o estranho aparece como uma realidade que, escondida, paradoxalmente, retorna. E retorna porque foi experimentada e, por ser indesejada, teria sido recalcada. Nessa linha de pensamento, o estranho emerge como a repetição do diferente, pois “somos advertidos que a palavra ‘heimlich’ não tem um único significado, mas pertence a duas esferas de ideias que, não sendo opostas entre si, se encontram bastante distantes uma da outra – a do que é familiar, próximo, e a do que está escondido, do que permanece dissimulado” (FREUD, 1979, p.274).

Em que pese o fato histórico de o Brasil ter sido formado pelas culturas indígenas, europeia e africana, nunca nos causou perplexidade termos apenas a língua portuguesa como único idioma oficial de um País multiétnico em toda sua constituição e que tem, nas culturas autóctones e africanas, os principais fundamentos do seu constructo sociocultural. Foram culturas postas à margem, mas que, incontornavelmente, sempre estiveram presentes. A escritora são-tomense Alda Espírito Santo tem esse processo diaspórico em mente quando escreve:

CONSTRUIR

É difícil sim, perdoar os carrascos

Esquecer as terras donde nos escorraçaram

As galeras transportando nossas avós para outros continentes

Lançando no mar as cargas humanas

Se os navios negreiros têm lastro em demasia, é difícil sim,

Esquecer todos esses anos de torturas e inundar o mundo

De luz, de paz e de amor, na hora fatal do ajuste de contas.

É difícil sim, mas um erro não justifica outro erro igual.

Na construção de um mundo novo à sombra das nossas

Terras maravilhosas, juramos não sofrer uma afronta igual

Mas receber conscientes o amor onde há fraternidade

Espalhando assim o grito potente da nossa apregoada selvajaria

Mas essa hora tarda e os gritos do deserto espreitam

Por sobre as nossas cabeças encanecidas da longa espera

Mas os nossos sonhos hão-de abrir clareiras nos eternos luares

Dos nossos desertos assombrados. (ESPÍRITO SANTO, 1978, p.51-52).

2 No livro *A elite do atraso*, Jessé Souza (2016, p.75), ao reavaliar a história sociológica que predominou no Brasil, rastreando os modos de dominação no País, ressalta que “o trabalho de distorção sistemática da realidade realizado pela mídia foi extremamente facilitado pelo trabalho prévio de intelectuais que forjaram a visão dominante, até hoje, da sociedade brasileira”.



Com efeito, negar nos currículos escolares a memória africana e suas respectivas literaturas (tanto oral quanto escrita) e, por conseguinte, todas as riquezas delas advindas, foi um dos decisivos gestos que a institucionalização da escola, em todo o território brasileiro, imprimiu no imaginário nacional. No entanto, aquilo que deveria permanecer oculto se fez revelar, pois mesmo sendo escamoteado, sempre esteve presente.

Ao rejeitar a língua, nega-se a cultura, a história e toda a memória de um povo. É a tentativa, enfim, de repúdio oficial desses contingentes sem que seja preciso declarar isso, vez que a tentativa de apagamento já encerra uma rejeição. Nesse contexto, não é difícil constatar o desserviço que a escola de base excludente causou e causa ao povo brasileiro ao negar-lhe parte significativa da sua história e memória. O racismo que se instalou no Brasil é estrutural e estruturante, pois faz parte das forças que constituíram a ideia do projeto de Estado nação, tendo em vista que o Estado nacional, tal qual foi configurado, fundamentou-se na exclusão de povos e memórias. No entanto, é possível (re)inscrever a nação, já rasurada, pelas margens e rastros. A escrita deste artigo quer ser um gesto nesse sentido.

Em texto intitulado “O Direito à Literatura”, o professor Antonio Candido assinala que “[...] ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”. Assim, a literatura concebida, nesse sentido amplo, “[...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1995, p.75). E foi esse o direito retirado, pela escola, aos brasileiros, quando suprimiu, por exemplo, o estudo da memória africana das salas de aula e impôs aos alunos e alunas, por meio dos compêndios e manuais escolares, o mergulho nos valores eurocêntricos, desprovidos de qualquer ligação direta com o imaginário do povo brasileiro, repleto daquilo que o mesmo discurso colonial nomeou de *folclore*, *lendas e crendices*. O autor ainda destaca:

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. [...] A literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p.168).

É, pois na perspectiva da busca de efetivação de um direito humano que o ensino da literatura africana emerge nas salas de aulas brasileiras, por meio de uma Lei Federal, a fim de reconstruir o imaginário que foi, historicamente, sonegado ao povo brasileiro. Ora, sem pretender dar conta de todos os fatos históricos, como a História pretensamente pressupõe fazer, a Literatura, através da sua linguagem figurativa e alegórica, pode dizer mais que a própria historiografia e conseguir ser mais contundente, pois seu discurso imagético e figurativo fala à memória e, no caso específico da literatura africana, se impregna na pele de um contingente significativo de descendentes de africanos no Brasil e até mesmo na memória dos que não o são. Na obra *Bom dia, camaradas*, o escritor angolano Ondjaki, ao narrar a história de uma Angola que se quer independente e renovada, destaca: “Em Luanda, não se pode duvidar das estórias, há muita coisa que pode acontecer e há muita coisa que, se não pode, arranja-se uma maneira de ela acontecer.[...] aqui, em Angola, já não dá pra duvidar que uma coisa vai acontecer” (ONDJAKI, 2006, p.108).

Em *O arco e a lira*, Octavio Paz afirma que o discurso poético-literário é um misto de conhecimento e poder, capaz de transformar o mundo. Para Paz, a arte literária é revolucionária e a



força da literatura, por conseguinte, é capaz de revelar este mundo, criando outro. Assim, sendo a literatura a arte de falar em forma superior, ao obedecer a regras, ela faz emergir outras, trazendo, em si, ensinamentos. Para ele, a literatura é a voz do povo. Sendo pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, ela é também coletiva e pessoal. Pode ser falada, escrita, ostentando, assim, todas as faces. E arremata: a literatura é a “expressão histórica de raças, nações, classes” (PAZ, 1982, p.156).

Neste ponto do artigo, é preciso ressaltar que se fala aqui da *literatura africana* escrita na língua do colonizador – consciente de todas as implicações que este fato, inexoravelmente, nos traz. Para o bem e para o mal, foi esta língua que nos restou. Estrategicamente rasurada, amalgamada pelos substratos linguísticos de outras línguas, é, ainda assim, a língua que nos formatou, oprimiu e desqualificou, mas que também nos nomeou e identificou. Por meio dela, podemos falar, ler, escrever. É nessa chave que se pretende (re)escrever a história e, de modo simultâneo, nela se inscrever afirmativamente. É por meio dela que devemos (e podemos) ressignificar a nossa tão vilipendiada memória. Não é tarefa das mais fáceis. Mas é um empreendimento necessário e imperioso³. São da escritora moçambicana Paulina Chiziane os seguintes versos:

Do escravo foi tirada a terra, o nome, a família
Foi tirada a pátria, a casa, a existência
Tiraram-lhe o corpo e ficou de alma nua
Até da saudade o escravo foi privado
Saudade de quê, se não tem nada nem ninguém?
Por isso rogamos: Deus, faz então o teu milagre
E cura a angústia dos africanos nascidos na América.
(CHIZIANE, 2015, p.42).

Para Roland Barthes, se é na língua que residem os problemas, é contra ela que devemos nos insurgir. Nesse sentido, por meio da literatura, é preciso falar na língua do colonizador, sobre seus desmandos e racismos, tendo em vista que “[...] uma crítica ao colonizador escrita em sua própria língua pode ter muito mais impacto na opinião pública desse país e estimular movimentos favoráveis ao colonizado” (UEA, 2019). Nesse sentido, a literatura africana que surge nessa perspectiva é a escritura de cunho artístico, criativo e literário que ressignifica a África, os africanos e seus descendentes das sistemáticas desqualificações que lhes foram atribuídas na história do Ocidente e na diáspora africana e, em especial, na história do Brasil – último país a abolir o sistema escravocrata nas Américas. É uma literatura que traz em seu bojo o desejo de construir e registrar narrativas outras, distintas das que foram tradicionalmente contadas, impregnadas de um viés colonial, portanto desqualificador. É, ainda, uma literatura que, no dizer de Dáskalos, Ava e Barbeitos (2003, p.14), “[...] aponta para um trauma profundo, de que a poesia é testemunho”. No entanto não é um trauma de vitimização, mas que se revela como simbologia de um renascimento. No poema “Grito

3 Na obra *O Local da Cultura*, especificamente no capítulo intitulado “Dissemi-Nação”, Homi Bhabha, ao contrapor a temporalidade pedagógica (fundamentada em um passado continuísta, “comum” a todos) e a temporalidade performática (na qual podem ser inscritas, por meio das contranarrativas, as versões das vozes silenciadas nas narrativas da nação imaginada), assinala que na temporalidade disjuntiva, de caráter duplo e ambivalente, é possível inserir fatos que foram postos à margem da escrita da “história única”, na qual fragmentos e retalhos de significação cultural podem ser enxertados às narrativas da nação (BHABHA, 1998).



Negro”, o poeta moçambicano José Craveirinha, consciente da sua condição de sujeito pertencente a um grupo étnico historicamente oprimido, assinala:

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
E fazes-me tua mina, patrão.
Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,
Para te servir eternamente como força Motriz
Mas eternamente não, patrão. (CRAVEIRINHA, 1982, p.55).

Mostrar, pedagogicamente, para alunas e alunos, que a luta do povo negro contra as discriminações e desigualdades se dá em todo o mundo, em busca de sociedades mais justas, democráticas e igualitárias, que reconheçam e se vejam nas suas potencialidades, em suas pluralidades éticas e culturais, só reforça, em suas mentes, o desejo e a necessidade de unir forças e promover ações afirmativas em seus próprios espaços, sabendo que não estamos sós nessa empreitada. Demonstrar, ainda, que a literatura africana pode ser um *locus* privilegiado para reversão de conhecimentos e representações torna-se um imperativo em um mundo ávido por afirmação de identidades e pela construção de outras identificações. Nessa perspectiva, a literatura africana em sala de aula deve ser vista, estudada, ensinada, analisada, estimulada e praticada nos mais diversos anos e níveis, tanto em estabelecimentos públicos quanto privados, como determina a Lei em comento.

Sabe-se que, durante muito tempo, a África esteve ausente das discussões importantes que foram feitas no Brasil e, quando abordada, sempre surgiu de forma inferiorizada. Não se pode esquecer que escrever a história do Brasil foi um ímpeto das nossas elites para dar sentido ao País, desde que os grupos indesejados fossem apagados da memória nacional. Na obra *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*, Schwarcz ressalta que escrever a história do Brasil consistiu em inventar um sentido evolutivo para o País, negando a cultura e a memória dos indígenas e africanos. No entanto, com a entrada das teorias raciais no País, as desigualdades sociais se transformam em matéria da natureza. E acrescenta: “[...] a ‘raça’ era introduzida com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo o seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio” (SCHWARCZ, 2012, p.38).

Se a ausência da literatura africana serviu, no passado, como tentativa de apagamento da memória do povo negro que construiu o Brasil, a obrigatoriedade do estudo dessa literatura nas salas de aulas brasileiras, na contemporaneidade, emerge como uma possibilidade para reescrever uma história mal contada e sistematicamente suprimida, mas que, em contrapartida, não logrou o desejado sucesso, pois a memória africana no Brasil permanece indelével e significativa, tornando possível a reescrita da nação brasileira.

Há atualmente uma expressiva presença de escritores, escritoras, além de uma população ávida de ver registradas as suas histórias. Não deixa de ser curioso constatar que, se no passado, foi por meio de uma lei que os negros foram proibidos de frequentar as escolas públicas, é também por meio de um dispositivo legal que a literatura negro-africana passa a ser obrigatória nessas escolas que lhes negaram o ingresso⁴.

4 Vale conferir a Constituição Brasileira de 1824, que, em seu artigo 94, inciso II, impediu, formalmente, todo o segmento populacional negro de usufruir direitos básicos como o voto, formalizando, assim, a exclusão desse grupo étnico



Em recente texto, intitulado “A africanidade do português brasileiro”, Bagno (2019, p.157) ressalta que “[...] a maioria das pessoas escravizadas trazidas para o Brasil falavam línguas do grupo banto, principalmente o quimbundo, o umbundo e o quicongo, muito aparentadas entre si e que até hoje são amplamente utilizadas em Angola e países vizinhos”. O autor ainda traz dados recentes, segundo os quais são “55,4% da população de negros/as e pardos/as, o que representa aproximadamente um total de 115,5 milhões de pessoas não brancas. Com isso, o Brasil é o segundo país com a maior população de origem africana do mundo”. Diante desses fatos, não levar para os espaços escolares a discussão sobre a literatura africana, com todas as implicações que a sua inserção no currículo escolar suscita, constitui um crime de lesa-pátria!

Nessa vertente analítica, o escritor guineense Hélder Proença, no poema intitulado “Não Posso Adiar a Palavra”, destaca o seguinte:

[...]
Quando te propus
a conquista do futuro
vazias eram as mãos
negras como breu o silêncio da resposta
[...]
Foi assim que te propus
no circuito de lágrimas e fogo, Povo meu
o hastear eterno do nosso sangue
para um amanhecer diferente. (PROENÇA, 2003, p.188).

Até aqui foi possível demonstrar como as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa têm um explícito interesse em afirmar as suas representações identitárias ao tempo que também demonstram a sua resistência. Em entrevista a Allan Infante, o escritor angolano Eduardo Agualusa, ao enfatizar que os brasileiros têm vergonha das suas raízes africanas e que preferem consumir as produções norte-americanas, assinala que as elites do Brasil “são antibrasileiras e voltadas para os Estados Unidos” e destaca que “o Brasil não foi capaz ainda de criar uma forte burguesia de origem africana, ao contrário do que aconteceu nos Estados Unidos” (AGUALUSA, 2010).

O presente artigo, escrito antes da explosão da pandemia, teria as suas considerações finais feitas a partir dessa frase do escritor angolano quando critica as relações ambíguas e subservientes da elite nacional com a nação norte-americana. No entanto, por conta de um fato que chamou a atenção de todo o mundo, fui impelido a fazer algumas considerações adicionais sobre a temática racial aqui em análise.

Se, como diz Agualusa, a elite brasileira é voltada para os EUA, ela deveria estar atenta, também, às recentes manifestações antirracistas que lá ocorrem neste momento quando George Floyd, um homem negro, norte-americano, foi covardemente asfixiado por um policial branco, revelando ao mundo que a ferida do racismo ainda não foi curada e está latejante.

A cena trágica viralizou e tomou contornos imprevisíveis, atingindo partes diferentes do planeta porque, no cenário da contemporaneidade, muitas cenas como essa circulam e são veicula-

e limitando o acesso à educação formal somente aos cidadãos brasileiros sem que o negro participasse do sistema oficial de ensino. Mas serviu para formar os Batalhões do Recôncavo na Independência na Bahia e como bucha de canhão nas frentes da Guerra do Paraguai. E o pior: sempre com a alegação enganosa de alforria quando do retorno. Até na Guerra dos Farrapos foram enganados quanto à concessão de alforria.



das, em impressionante velocidade, pelos *smartphones*, disponíveis para significativa parcela da população mundial. As imagens chegam pelo YouTube, Twitter, Facebook, Intragram, WhatsApp, atingindo e impactando os olhos dos protagonistas desse mesmo cenário-mundo. O caso Floyd dá um recado para o racismo no mundo e nos alerta que, no Brasil, ele permanece uma questão mal resolvida. É um caso chocante e inaceitável porque, em um cenário em que o terrível coronavírus asfixia as suas vítimas com a sua *síndrome respiratória aguda grave*, o mundo assistiu a um policial branco asfixiar, durante oito minutos, um homem negro, tirando-lhe a vida diante dos olhos de todos os espectadores.

Entre os estudiosos da questão racial, é uma constatação inconteste que o racismo sempre termina em morte. Seja ela real, como todos assistiram no caso aqui em comento, ou simbólica. No Brasil, ambas vêm sendo praticadas há séculos por meio do racismo estrutural. A última frase dita por George Floyd antes de morrer asfixiado pelo policial branco, “Eu preciso respirar”, aponta para uma conclusão contundente: os estados nacionais, fundados com base no necropoder, precisam parar de promover o genocídio do povo negro no mundo! Dessa forma, a morte de Floyd pode ser interpretada como um duro recado à elite brasileira, ainda refestelada em sua necropolítica⁵, e incentiva a colocar na agenda do dia temas relevantes historicamente defendidos pelo povo negro no mundo racista: as vidas das negras e negros afrodescendentes importam.

Acrescentem-se a isso três fatos que, simultaneamente, ocorreram no Brasil e que só mostram como a temática racial alimenta as feridas étnico-raciais brasileiras que ainda permanecem incuráveis: o caso do adolescente negro João Pedro, inocente, morto pela truculência da polícia carioca, enquanto brincava com os primos em uma favela do Rio de Janeiro; o de Miguel Otávio, criança negra de cinco anos, que, deixado aos cuidados da patroa branca, Sari Corte Real, no Recife, foi encontrado morto, caído do nono andar, enquanto a patroa fazia as unhas e a mãe da criança passeava com o cachorro dos patrões; e o do jovem baiano Gabriel Silva Santos, de vinte e dois anos, que foi preso pela polícia soteropolitana por ser negro e usar tatuagens. Todos esses casos e muitos outros só demonstram como o racismo é uma chaga que precisa ser cicatrizada.

3. CONCLUINDO A DISCUSSÃO SEM FECHAR O ASSUNTO OU “UMA FERIDA AINDA ABERTA”...

O artigo tentou demonstrar que o estudo das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pode ser um profícuo instrumento na luta antirracista. Tendo em vista que a Lei 10.639/2003, aqui evidenciada, constitui-se como um dispositivo federal, infere-se daí que ela precisa ser amplamente aplicada como um propulsor de uma agenda pública, a fim de desnaturalizar o racismo. Considerando o espaço escolar como um lugar privilegiado por meio do qual são transmitidos saberes e valores, o estudo dessas literaturas objetiva superar o discurso de base racial como um processo para classificação dos indivíduos. Assim, ao eleger textos de autores africanos para serem lidos e debatidos em classe, a escola demonstra, em seu espaço plural, que o combate ao racismo deve fazer parte de uma agenda nacional.

5 “Necropolítica” é um operador discursivo utilizado pelo sociólogo e professor universitário camaronense Achille Mbembe, para quem “[...] o racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, ‘este velho direito soberano de matar’. [...] A função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2018, p.18).



Diante do exposto até aqui, torna-se imprescindível estudar as literaturas africanas e conhecer as fraturas desse sistema ainda de base colonial, imprimindo as críticas que lhe cabem. Por conseguinte, ensinar essas literaturas, nas salas de aula, na contemporaneidade, em diálogo com todas as mídias disponíveis e os eventos que elas transmitem, é levar para as escolas de todo o Brasil o encontro com a memória de uma África sempre presente, mas que, por meio dos ditames oficiais escolares, foi escamoteada, porém que agora é chamada, por meio da reestruturação das matrizes curriculares, para questionar essa ausência e trazer respostas para esse secular silêncio epistemológico e cultural. Já se sabe que, no mundo pós-pandemia, nada será como antes. Quem sabe, essas manifestações estadunidenses ajudem a reforçar a luta brasileira contra o racismo estrutural que destrói a população afrodescendente.

Finaliza-se esta discussão, ainda inacabada e, portanto, aberta a novos olhares, destacando que o estudo das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pode oferecer outro conhecimento da história, memória e imagens de África, dos africanos, dos afro-brasileiros e destacar a luta dos negros no Brasil, reeducando cidadãos e cidadãs consoante a pluralidade étnico-racial. Assim, será possível assinalar a relevância da cultura afrodescendente na nação brasileira e os modos, nem sempre pacíficos, da inserção (ou falta dela) do povo negro na formação da sociedade nacional, e resgatar sua contribuição nas áreas social, econômica, artística, estética e política pertinente à História, à Cultura e à Memória do nosso País, conforme aduz a Lei 10.639/2003, promulgada há quase duas décadas, que visa garantir direitos iguais quanto ao conhecimento e à valorização das múltiplas representações identitárias existentes nesse imenso Brasil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO NETO, [António]. Confiança [1949]. In: _____. *Obra poética completa*. Luanda, Angola: FAAN (Fundação Dr. António Agostinho Neto), 2016. “Sagrada esperança”, p.52.

AGUALUSA, José Eduardo. Brasil se aproxima da cultura africana, mas lentamente. Entrevista concedida a Allan Infante. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/>. Acesso em: 9 maio 2020.

BAGNO, Marcos. A africanidade do português brasileiro. In: _____. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola, 2019. p.147-163.

BARTHES, Roland. *Leçon*. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

BHABHA, Hommi K. Dissemi-Nação: o tempo, a narrativas e as margens da nação moderna. In: _____. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: EDUEMG, 1998.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil de 1824*. Rio de Janeiro, 25 de março de 1824 (COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL DE 1824, p.7). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25.fev.2020.



CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.45-98.

CHIZIANE, Paulina. *O canto dos escravizados*. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

CRAVEIRINHA, José. *Karingana Ua Karingana (Era uma vez)*. Lisboa: Edições 70, 1982.

DÁSKALOS, Maria Alexandre; APA, Livia; BARBEITOS, Arlindo. Prefácio. In: _____. (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa*: antologia. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p.11-31.

DÁSKALOS, Maria Alexandre; APA, Livia; BARBEITOS, Arlindo (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa*: antologia. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003.

ESPÍRITO SANTO, Alda. Construir. In: _____. *É nosso o solo sagrado da terra*. Lisboa: Ulmeiro, 1978. p.51-52. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2015/07/alda-espírito-santo.html>. Acesso em: 9 jun.2020.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.XVII, p.275-314. p.278.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

M'BOW, M. Mahtar Amadou. *História Geral da África: África sob dominação colonial (1880-1935)*. 2.ed. Brasília: Unesco, 2010. v.VII.

ONDKAKI. *Bom dia, camaradas*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PROENÇA, Hélder. Não posso adiar a palavra. In: DÁSKALOS, Maria Alexandre; APA, Livia; BARBEITOS, Arlindo (Org.). *Poesia africana de língua portuguesa*: antologia. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p.188.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Escravidão e racismo. In: _____. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p.27-40.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Pela história: um país de futuro branco ou branqueado. In: _____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Cloro Enigma, 2012. p.38-44.

SOUZA, Jessé de. *A elite do atraso*: da escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

UNIÃO DOS ESCRITORES ANGOLANOS (UEA). *Novo panorama das literaturas africanas*. Luanda, 2019. Disponível em: <https://www.ueangola.com/noticias>. Acesso em 10.dez.2019.





BÍBLIA E LITERATURA: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS BÍBLICAS NO POEMA ÉPICO “PARAÍSO PERDIDO” DE JOHN MILTON

Lucas Ramalho da Silva

lukazramalho@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

RESUMO: A Bíblia é um dos livros mais antigos da humanidade e conhecido mundialmente por ser o principal livro da religião cristã. Ao longo dos anos, muitos estudiosos da teologia como também da literatura vem debatendo acerca da possibilidade de se trabalhar a Bíblia como obra literária. Tal discussão é baseada na análise das chamadas narrativas bíblicas, que há muito tempo vem sendo usadas como fonte de inspiração para muitos escritores. Um dos exemplos mais famosos é o poema épico inglês “Paraíso Perdido” escrito por John Milton. O presente artigo busca mostrar como se dá a influência dessas narrativas na literatura usando como exemplo a obra de Milton. Com base em uma análise bibliográfica dos trabalhos de Alter (2007), Fernandes (2012), Magalhaes (2001) entre outros. Ao fim foi possível observar que a obra de Milton dialoga de maneira pertinente com a Bíblia ao situar-se no campo da intertextualidade, trazendo de sua obra inspiradora elementos comuns a uma narrativa como personagens, espaços e acontecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Bíblia, literatura, poesia épica, religião.

1. A BÍBLIA COMO OBRA LITERÁRIA

A Bíblia pode ser considerada como uma obra de caráter literário? Essa discussão vem sendo recorrente nos últimos anos e continua a dividir opiniões. A Bíblia é um dos livros mais antigos do mundo com uma data de escrita ainda desconhecida. Formada por um conjunto de livros em sua maioria registros de uma sociedade de uma época distante. Contudo, tal característica sozinha não seria suficiente para definir a Bíblia como objeto literário, uma vez que os núcleos desses livros mesmo que se assemelhem a uma obra literária comum por conter elementos de diversos gêneros literários, entram em um âmbito que os impede ser estudado de tal forma, o fato da Bíblia ser o livro principal da religião cristã. Entretanto, os estudos que a definem como objeto de análise para tentar dar tal definição são constantemente baseados nas chamadas narrativas bíblicas. Essas narrativas são peças, partes de uma história maior que é relatada na Bíblia de maneira orgânica do início ao fim. (ALTER 2007).

Os elementos dessas narrativas não diferem dos elementos narrativos comuns a obras canônicas como romances e peças por exemplo. São eles: Tempo, espaço, personagens e enredo, além do próprio narrador, seja em primeira ou terceira pessoa. Mas como esses elementos são verificados dentro da Bíblia? Desde as suas primeiras páginas no livro de gênesis vemos a narração da história da criação do mundo e de todas as coisas. “No Princípio criou Deus os céus e a terra. A terra era sem forma e vazia e havia trevas sobre as faces do abismo, mas o espírito de Deus pairava sobre a face das águas. E disse Deus: Haja Luz. E houve luz” (A Bíblia, 1993).

Como visto no trecho citado encontramos os primeiros elementos, apenas nessa passagem identificamos um espaço. a terra, ou o abismo onde dali Deus (o personagem) cria no espaço de tempo até ali desconhecido, a terra e todas as coisas. Toda essa união de elementos cria o enredo: Deus, entidade máxima, cria a terra a partir do nada. A obra então parte daí em uma sequência de outras narrativas com as mesmas características espalhadas por todos os livros que a compõe. Um exemplo também é o livro do Apocalipse segundo João, na obra encontramos uma narrativa dos dias finais da humanidade. Repleto de alegorias e seres místicos o livro narra desde o momento em que João, possuído pelo espírito Divino descreve as visões que lhe são dadas mostrando o fim e os acontecimentos que o precedem. Sendo assim, pode-se pensar que a tarefa de definir a Bíblia como obra literária é simples, mas não é, pois os fatores para tal definição vão bem além das estruturas e características técnicas.

Ao longo dos tempos, sempre houve um debate árduo entre textos literários e textos bíblicos. Tais debates são relacionados a obras literárias que são na verdade reescritas ou metáforas a textos bíblicos, evidenciando assim a sua alta influência na área da literatura. O exemplo mais claro de obra que trabalha com o texto bíblico explicitamente é o poema épico do escritor inglês John Milton, “Paraíso Perdido”. Na obra o autor reconta a queda do homem do ponto de vista de Satanás e não se detém apenas a isso, pois utiliza tanto de personagens, quanto de espaço para tecer o seu enredo ambientado naquele universo narrativo.

1.1. TEÓLOGOS E TEÓRICOS LITERÁRIOS

Uma das principais características de uma obra literária, quando vista em análise, são os conceitos de múltiplas interpretações, a chamada polissemia. Os teólogos, contrários à exposição da Bíblia como uma obra literária, utilizam como base as discussões das interpretações, em sua maioria literais, dos textos bíblicos, não deixando espaço para uma ou mais interpretações. O que pode ser de certa forma equivocado, uma vez que a Bíblia foi escrita há muito tempo e por muitos escritores diferentes. Fatos narrados na mesma, possuem diferentes interpretações e estão repletos de alegorias e metáforas e bem como elementos do cotidiano da sociedade e época onde foi escrita.

Do ponto de vista da teoria literária essa discussão já é um pouco mais amigável e se torna ainda mais quando vistos elementos da construção narrativa da Bíblia e dos seus livros. Os teóricos da área, abordam de certa forma essa discussão apenas focados nos aspectos técnicos desconsiderando em sua maioria os aspectos sociais da mesma no âmbito da religião como elemento base para tal.

1.2. OBSTÁCULOS PARA A DEFINIÇÃO DA BÍBLIA COMO OBJETO LITERÁRIO

Os obstáculos para tal definição ainda são muito, principalmente no âmbito acadêmico. Como dito por Magalhães (2000, p. 213), “a maioria dos cursos de letras normalmente não incluem a Bíblia entre os clássicos, desconhecem e formam desconhecimento da Bíblia como obra da



literatura mundial”. Esse distanciamento da Bíblia dos materiais de estudo nas grades dos cursos de letras pode ser explicado também pela falta de estudos que as relacionam, uma vez que são poucos e recentes os estudos, sendo de forma geral, considerados ainda de pouca relevância para a formação acadêmica dos alunos. Magalhaes (2000, p. 214) reforça dizendo que esses obstáculos

Se relacionam e não residem apenas nas interdiscursividades e intertextualidades entre os textos bíblicos e muitos textos da literatura ocidental, mas residem no domínio ideológico sobre o saber em hermenêuticas teológicas restritivas e em crítica e teoria literária carente de maior diálogo com o texto bíblico.

Logo, os problemas para essa definição continuam muitos e possivelmente seguirão assim por muito tempo. O diálogo entre os textos bíblicos e os textos literários continuarão a ser estudados e aplicados a novas teorias e, possivelmente no futuro poderemos ter, a depender sobretudo de uma aceitação por parte dos estudiosos, teólogos e por parte da própria igreja, uma aceitação da Bíblia como tal obra literária presente nas grades dos cursos de letras, mesmo que no momento isso esteja muito fora de cogitação.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO ÉPICO

O gênero épico existe desde os primórdios da humanidade, sendo a primeira obra do gênero, a epopeia de Gilgamesh, datada por volta de 3000 a.C. As obras desse gênero apresentam características singulares em sua composição que as diferem de obras literárias de outros gêneros, como por exemplo o romance ou as tragédias.

A primeira das características que distinguem uma obra épica das demais como tragédias e romances se dá pela sua extensão. Gazoni (2006, p. 49, apud Aristóteles) argumenta que “enquanto a tragédia se esforça, o mais possível, para dar-se dentro de um único período solar, ou pouco se distinguir disso, a epopeia é indefinida quanto ao tempo [...]”. As epopeias clássicas eram divididas em cantos para que pudessem ser recitadas em palácios e festas para a elite da sociedade da época. Outra característica relacionada à extensão e composição nas obras épicas é que ela na maioria das vezes tem início em ‘in medias res’ ou seja, no meio das coisas, Gazoni (2006, p. 114, apud Aristóteles) argumenta que “[...] por ser uma narração, é possível realizar muitas partes ao mesmo tempo e por meio delas, se são adequadas, aumenta-se a amplitude do poema, de forma que nesse o belo pode ser levado à magnificência, faz-se possível variar o interesse do ouvinte e inserir episódios os mais diversos” para que essas muitas partes sejam apresentadas ao leitor, o uso de digressões é fator muito importante, sendo o mesmo recorrente nos poemas épicos.

A mais importante característica do gênero poético, segundo Aristóteles, é a mimese poética, ou seja, a representação ou imitação. No épico, o herói é responsável por essa representação. O Herói épico representa seu povo, suas qualidades e honra e este tem uma missão da qual só ele, um ser elevado perante todos os outros, conseguiria cumprir. Partindo desse pressuposto, consideramos a escolha da referida obra, pertencente ao gênero épico para esse trabalho, pois a mesma trata de um personagem que, na Bíblia, é tido como o vilão, o adversário, e aqui aparece representado como o herói épico da narrativa. Tal estranhamento pela releitura, assim como os diálogos com o texto bíblico que a inspira nos fez considerar essa obra como pertinente para o presente estudo.

Ainda sobre o herói épico, Aristóteles afirma que para relatar as ações de tal herói era necessário o uso do que o mesmo define como uma métrica heróica. Gazoni (2006, p. 114, apud



Aristóteles) argumenta que, “Quanto ao metro, a experiência mostrou ser o metro heróico o mais ajustado. Se alguém fizesse uma mimese narrativa com algum outro metro, ou com vários, isso seria inadequado.” O metro heróico possibilita o uso de uma linguagem elevada e grandiosa repleta de metáforas e discursos, como também a introdução do irracional, ou seja, a presença de deuses ou seres mitológicos que surgem durante o enredo. O irracional é comum em praticamente todas as obras clássicas épicas, pois essa gera no leitor ou ouvinte o sentimento de espanto.

3. ANÁLISE DAS NARRATIVAS BÍBLICAS EM “PARAÍSO PERDIDO”

Uma das obras mais importantes da literatura ocidental, “Paraíso Perdido” de John Milton, poeta inglês do século XVII, pode ser utilizada como base para a maioria dos estudos que envolvem o diálogo entre narrativa bíblica e literatura. Como citado, o poema de Milton não trata de metáforas e analogias que se referem a narrativas bíblicas, mas sim de uma obra totalmente baseada e situada no universo criado e estabelecido na Bíblia. A seguir, iremos analisar os principais pontos de diálogo entre as duas obras, tomando por base os elementos comuns a uma narrativa como enredo, personagens e tempo.

3.1. ENREDO

Escrito na segunda metade do século XVII, o poema foi originalmente publicado em dez cantos (termo literário para divisões, capítulos em poemas épicos). Posteriormente uma segunda edição foi publicada com dois cantos extras e com revisões do autor. O poema narra a rebelião no céu, a queda dos anjos e posteriormente o ardil de Satanás para influenciar Eva e Adão a comerem o fruto da árvore do conhecimento, além da subsequente queda do homem.

O poema segue os padrões e moldes de um poema épico tradicional, fruto das influências de Milton em poetas como Camões (*Os Lusíadas*) e Dante Alighieri (*a Divina Comédia*) as duas obras apresentam a influência de diversos elementos bíblicos como santos, anjos e intervenções divinas, além de lugares e personagens como na obra de Dante. Entre tais características comuns a elas e presentes em “Paraíso Perdido” estão a invocação à musa, tradicionalmente feita nas obras épicas clássicas como a *Ilíada* e *Odisseia*, assim como os catálogos, que são as longas listas de objetos e pessoas listadas em estrofes de mais de 1000 versos além do metro heróico.

Ao longo do poema, Milton retrata de forma bastante simples enquanto narrativa, acontecimentos que não estão presentes no livro do Gênesis. Abordando o ponto de vista de Satanás logo após a sua queda, Milton cria a sua narrativa e o seu enredo, porém, utiliza-se de personagens e cenários já conhecidos fazendo uma espécie de reaproveitamento dos conceitos já conhecidos para recontar a história de outra perspectiva.

3.2. PERSONAGENS E O HERÓI DO ÉPICO

Os personagens do poema de Milton são, em sua maioria, os anjos seguidores de Lúcifer (outrora chamado de Satanás) e que possuem seus nomes ocultos durante o poema, além de Adão, Eva, o filho de Deus (espírito que viria a ser Jesus, o messias salvador e redentor), Satanás que ali, recebe maior tempo de representação e uma espécie de centralidade, é considerado como sendo então o herói do poema. Tal discussão, contudo, é debatida há muito tempo. Fernandes (2012, p 127) diz que:



Uma das primeiras discussões que suscita a leitura de “Paraíso Perdido” é o papel que satã desempenha na obra. Sua centralidade inicial e a visão favorável que dele tiveram alguns críticos (em especial os românticos) parece alçar-lo a condição de herói do épico.

Contudo, Satanás de Milton difere em muitos aspectos dos heróis clássicos como Aquiles na *Ilíada* de Homero, e Dante na *Divina Comédia*. O Herói de Milton não desempenha ações elevadas e nem atos heroicos, mas sim trabalha para um plano vilanesco único e geral durante toda a narrativa do poema. Ele está lá para alcançar esse único objetivo, esse sendo a luta contra o criador.

Uma parte do poema em especial pode contribuir para a tarefa de definir Satanás como um herói épico e essa parte é exatamente a missão inicial que define o seu objetivo durante todo o poema e devido a sua enorme semelhança com atos desempenhados pelos heróis clássicos. Nessa missão, Satanás precisa convencer Eva a comer da árvore do conhecimento e assim levar Adão a fazer o mesmo.

3.3. ESPAÇO

O espaço onde a obra é situada é em sua maioria o inferno ou o abismo como descrito pelo próprio Milton. Logo após o canto inicial, que é situado nos céus onde ocorre a batalha dos anjos, quase todo o poema se passa no abismo onde Satanás e os demais anjos que o seguem estão situados. Esses cenários são descritos por Milton como “um mundo de lava ardente” (Milton, 1977, p.223) “um palácio de chamas” (Milton, 1977, p. 228) entre outras definições.

3.4. A NARRATIVA BÍBLICA DA CRIAÇÃO EM “PARAÍSO PERDIDO” DE JOHN MILTON

Uma vez apresentadas as características do poema, observamos claramente a maneira como Milton utiliza-se da Bíblia para recontar sua perspectiva dos fatos ali narrados. Milton como citado, reconta a origem e a queda do homem da perspectiva de Satanás apoiando-se principalmente no livro de Gênesis. Fazendo assim, uma espécie de perspectiva contrária a do livro que a inspirou e as completando com alegorias vindas de sua influência nos poemas épicos tradicionais, vemos então que a narrativa e ordem se mantém, porém, Milton conta a origem do mundo e narra do ponto de vista de Satanás, descrevendo os eventos que são contados na Bíblia como um oposto ao bom, assim abordando o mal. Milton cria aí uma espécie de confronto ideológico que debate com a própria Bíblia, algo corajoso para uma época onde a mesma era usada como ferramenta de dominação ante o alto poder da igreja católica.

Já quando se trata de aspectos puramente técnicos podemos analisar essa narrativa no poema de diversas formas, a começar pela utilização de um padrão de escrita diferente, Milton não segue os mesmos padrões de escrita da Bíblia uma vez que se utiliza de técnicas estilísticas pertencentes a uma epopeia tradicional. Porém, segue uma repetição de uma das tantas narrativas bíblicas completando-a com diversos elementos trazidos da mitologia grega, e do renascentismo italiano. (influência proveniente da *Divina Comédia*, poema épico que também trabalha elementos bíblicos).

Assim, a Bíblia em Milton não deve ser vista como apenas uma fonte de inspiração para recriação de histórias e de utilização de elementos, mas também pode ser vista como elemento comum quando levamos em consideração os contextos da época em que o poema foi escrito. Podemos enxergar a narrativa bíblica em Milton como algo que vai além de um simples desejo de recriação, mas sim como uma utilização de certo elemento social, o que muitas vezes pode ser



definido como crítica ao alto poder da igreja católica na época. Cria-se aí então um feito totalmente inovador que viria a ser mais comum nos seguintes anos, uma vez que tal obra possui enorme influência no meio literário. A construção de uma nova história baseando-se na recriação de uma história já existente e conhecida por praticamente todas as pessoas, torna “Paraíso Perdido” uma das obras mais originais e ao mesmo tempo inovadoras da literatura mundial e a representação das narrativas bíblicas nessa obra podem ser estudadas das mais diversas maneiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o material estudado referente às narrativas bíblicas, o gênero épico e o poema “Paraíso Perdido”, observamos que o poema de Milton além de conter as principais características de um poema épico, faz uso de uma das muitas narrativas bíblicas para recontar de um ponto de vista diferente a história da criação e a queda do homem.

Milton, utilizando-se do mesmo enredo do livro de gênesis, assim como personagens e lugares, consegue dar novas características aos personagens que conhecemos sem modificá-los de maneira radical, a partir de metáforas que assemelham os papéis de personagens distintos dando-lhes uma nova perspectiva dentro da narrativa.

Por fim, pode-se observar também a grande presença das narrativas bíblicas na literatura mundial e também as dificuldades encontradas pelos teóricos da literatura para desassociar a Bíblia como um texto simplesmente religioso e começar a estudá-la como uma obra de caráter literário.

REFERENCIAS

ALTER, Robert. **A Arte da Narrativa Bíblica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 285p.

BÍBLIA sagrada. 2. Ed. Revista e atualizada no Brasil. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

FERNANDES, FS. **O Satã de John Milton**. In MAGALHÃES, ACM., et al, Orgs. *O Demoníaco na literatura* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2012, pp 125-137.

GAZONI, Fernando. **A Poética de Aristóteles**: tradução e comentários. 2006. 131 f. Tese – Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, Antônio. **Deus no Espelho das Palavras**. Teologia e Literatura em Diálogo. São Paulo: Paulinas, 2001, 213p

MILTON, John. **The portable Milton**. BUSH, Douglas (Ed.). Londres: Viking, 1977.





CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS NA SALA DE AULA: A PESQUISA ETNOGRÁFICA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Daiane A. Cavalcante

daiane.aparecida20@hotmail.com (UFPB)

Willian F. Furtado de Lacerda

willian.furtado@hotmail.com (UFPB)

RESUMO: O objetivo deste trabalho é descrever e investigar, à luz da Sociolinguística Variacionista, as crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino fundamental de uma escola do Distrito de Bom Jesus-PB, município de São José de Piranhas-PB, e discutir os resultados dos testes atitudinais aplicados, vislumbrando-os como ferramentas metodológicas que têm implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e na práxis docente. Metodologicamente, aplicamos o teste atitudinal, através de um questionário semiestruturado e entrevista gravada com 10 alunos da zona rural. O arcabouço teórico será balizado por: Bagno (2007) e (2009), Bortoni-Ricardo (2005), Bourdieu (1982), Calvet (2002), Fernández (1988), Kaufmann (2011), Labov (1972), Rocha (1984), entre outros. Os resultados denotam que a maioria dos falantes entrevistados sofre *bullying* por parte dos falantes da zona urbana, devido às marcas peculiares advindas do sotaque da comunidade em estudo. Tal fato pode ser justificado por se tratar de uma variedade linguística menos prestigiada, uma réplica do estigma que as variedades de menor prestígio carregam por todo o Brasil. Defendemos, portanto, a assertiva de que o professor de língua materna precisa assumir e respeitar a diversidade linguística no âmbito da sala de aula e combater o preconceito linguístico de variantes dialetais não prestigiadas.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística, testes atitudinais, ensino de língua materna, preconceito linguístico.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade no processo educacional, reinando ainda nas escolas o mito da homogeneidade linguística, pois as diferenças

linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em consideração. O ensino sistemático da língua é de fato impositivo. A escola é norteadada para ensinar a língua de uma cultura dominante e, dessa forma, os traços descontínuos que se afastam do código padrão são estigmatizados e estereotipados como incorretos e deslizantes, por serem assistemáticos e heterogêneos.

Em contrapartida, se a padronização da norma culta majoritária é impositiva, não deixa também de ser necessária, visto que ela é a base de todo o estado moderno, na formação do seu aparato institucional burocrático. Porém, conforme preconiza Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna [...] variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança.

Esse sentimento de insegurança linguística traz sérias implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, que emite juízo de valor negativo a respeito do seu dialeto local. Tal insegurança, segundo Calvet (2002, p. 63-64), é “quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizado e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam”. Esta insegurança pode gerar a mera imitação ou acomodação do dialeto prestigioso ou até mesmo o silêncio, pelo medo de falar, por receio de sofrer *bullying*.

Este artigo será assim distribuído: na seção relativa ao referencial teórico, teceremos explicações sobre o alinhamento teórico da Sociolinguística Variacionista. Na sequência, discutiremos sobre a teoria das crenças e atitudes linguísticas e suas implicações para o ensino da língua portuguesa, doravante LP. Em seguida, abordaremos a pesquisa etnográfica utilizada como ferramenta metodológica no ensino da língua materna. Posteriormente, descreveremos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na seção de resultados e discussões, analisaremos os testes atitudinais aplicados, observando, assim, a avaliação de cada aluno a respeito do seu dialeto local. Por fim, na seção das considerações finais, retomaremos as questões já discutidas nos objetivos específicos, com reflexões a partir dos relatos dos aprendizes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de nos aprofundarmos no estudo, é pertinente verificarmos o que se entende por atitude. Quasthoff (1987 *apud* KAUFMANN, 2011, p. 122) define atitude como “um estado mental e neural de prontidão, organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta de um indivíduo a todos os objetos e situações aos quais está relacionada”. Este excerto indica que a atitude é um produto social e assim é a língua para a Sociolinguística: uma instituição social. Algo do que não se pode fugir quando falamos em atitude Sociolinguística é o preconceito linguístico, abordado na subseção seguinte.

2.1. SOCIOLINGUÍSTICA E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A Sociolinguística é um modelo teórico-metodológico iniciado pelo linguista estadunidense William Labov, nos anos 1960, como forma de reação aos modelos formalistas (estruturalismo e gerativismo), que não abordavam o componente social da língua (TARALLO, 1990). De acordo com Cezario e Votre (2011, p. 141), a área tem como objeto de estudo



[...] a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

A Sociolinguística parte do princípio de que pode haver “duas (ou mais) maneiras de se dizer a mesma coisa” (TARALLO, 1990, p. 5). Esta é a essência da definição de “variantes linguísticas” e representam fator crucial nos estudos do campo da Sociolinguística. Tais variantes existem porque a sociedade é heterogênea, e ainda que consideremos o contexto de uma mesma comunidade, alguma característica se apresentará diferente entre os seus membros, tanto em termos linguísticos como extralinguísticos. O todo pode ser tratado como unidade, mas seus componentes possuem particularidades.

A variação vem naturalmente acompanhada de julgamentos (melhor/pior, certo/errado, bonito/feio...), e é a partir daí que nos deparamos com as ocorrências de preconceito linguístico, no caso deste estudo. Sobre esta temática Bagno (2007, p. 13, grifo nosso) atesta que

[...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem **ensinar o que é “certo” e o que é “errado”**, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui.

O preconceito linguístico ocorre sempre que um falante utiliza a forma não-padrão da língua. Bagno (2009) reconhece a importância das regras da gramática normativa, mas também defende “a validade, a justeza e a coerência linguística das opções alternativas, inovadoras, que não estão contempladas nas gramáticas normativas, mas que já foram incorporadas há muito tempo nos usos de *todos os brasileiros*” (BAGNO, 2009, p. 25-26, grifo do autor).

Assim, o principal “argumento de sustentação” do preconceito linguístico é o distanciamento entre a fala observada e a norma padrão, a qual é trabalhada nas escolas. Dessa forma, a escola há que validar as formas “alternativas” de fala, de modo a evitar o preconceito linguístico e considerando o aspecto social da língua, em que o importante é a efetivação da comunicação. Esta reflexão nos permite avançar para a abordagem do ensino de LP nas escolas.

2.2. A PESQUISA ETNOGRÁFICA NO AMBIENTE ESCOLAR: FERRAMENTA METODOLÓGICA PROFÍCUA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dada a heterogeneidade da sala de aula da escola pública, constituída por camadas populacionais com estratificação social menos privilegiada, para fundamentar essa pesquisa do ponto de vista metodológico, recorreremos aos campos da Etnografia e da Sociolinguística da Educação, com uma proposta pedagógica sociolinguisticamente humanizadora, sociopragmática e sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos.

Nesta conjectura, Zarharlick e Green (1991, p. 3, grifo nosso) salientam que:



A etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o **estudo da vida diária de um grupo social**, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados.

Na pesquisa em tela nos deteremos à pesquisa etnográfica no âmbito da sala de aula, na qual o professor assumirá em sua práxis o papel de etnógrafo, transformando a sala de aula em um verdadeiro laboratório de pesquisa e de observação empírica e o objeto de estudo serão os traços descontínuos, ou seja, as variantes linguísticas produzidas pela clientela heterogênea (alunos) e a comunidade de fala em que tal clientela está inserida.

A pesquisa etnográfica na sala de aula também envolve registrar e analisar o discurso no contexto, ao invés de ater-se a frases isoladas, o que implica uma abordagem holística (ERICKSON, 1984), isto é, os aspectos da cultura e do comportamento dos participantes da interação devem ser explicados em relação ao contexto social como um todo, e não em frases descontextualizadas e fossilizadas pela norma culta canônica, equidistantes da vida cotidiana dos aprendizes. Por isso, os recortes de fala devem incluir, além do trecho em destaque, o que foi dito antes e depois, pois as palavras adquirem sentido no contexto em que são produzidas.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 28) ressalta a necessidade de traçar o perfil sociolinguístico do educando, o que servirá de subsídio para a formulação de uma política educacional que possa atender às seguintes condições: a) respeitem as peculiaridades culturais do aluno, poupando-o do perverso processo de conflito de valores e de insegurança linguística; b) garanta-lhe acesso à língua-padrão, permitindo-lhe mobilidade social e c) seja facilmente operacionalizável.

Assim, a efetiva operacionalização de uma política educacional equânime e democrática requer um estudo criterioso dos fenômenos sociolinguísticos, que são descartados do paquiderme de sala de aula pelo professor, que os considera erros, traços descontínuos assistemáticos. O modelo proposto por Corder (1973) sumaria as relações entre esse processo de análise e diagnose de erros e as tarefas do sociolinguista e do professor: Análise de erros → Perfil sociolinguístico dos alunos → Elaboração de material didático → Trabalho pedagógico.

A análise e diagnose de erros baseia-se em descrições sociolinguísticas das variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento minucioso da ocorrência das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais, que são os testes atitudinais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes nos diversos estratos sociais, conforme veremos na seção de resultados e discussão dos dados. A análise permitirá assim o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e do material adequado para cada realidade contextual, resultando dessa forma, em um feedback para o processo da descrição sociolinguística.

3. METODOLOGIA

A pesquisa em tela é de cunho descritivo-qualitativo e de natureza experimental e exploratória. O *corpus* é constituído por 10 informantes, naturais do Distrito de Bom Jesus, município de São José de Piranhas-PB. A tabela a seguir delinea o perfil desses informantes:



Tabela 1. Perfil dos informantes

Informante	Sexo	Idade	Tempo de exposição	Escolaridade
1	M	14	14 anos	8º ano
2	M	13	13 anos	8º ano
3	M	13	13 anos	8º ano
4	M	14	14 anos	8º ano
5	M	14	10 anos	8º ano
6	F	14	14 anos	8º ano
7	F	13	13 anos	8º ano
8	F	14	11 anos	8º ano
9	F	13	13 anos	8º ano
10	F	13	13 anos	8º ano

A Tabela 01 mostra que os informantes foram estratificados de acordo com as variáveis extralinguísticas (independentes): sexo, idade, tempo de exposição e escolaridade. A variável sexo foi uniformemente distribuída, bem como a variável idade (5 estudantes de 13 anos e 5 de 14 anos). Quanto ao tempo de exposição, há desequilíbrio em dois informantes: o 05 tem 14 anos de idade, reside no sítio Malhada das Flores há 10 anos, morou anteriormente na cidade de Campina Grande-PB e aos 04 anos de idade migrou para o Distrito de Bom Jesus-PB, por sua família materna residir no referido local; o informante 08 tem 14 anos, morou em Goiás até os 03 anos de idade, depois migrou para o Sítio Malhada das Flores, onde reside há 11 anos. Porém, por nossa pesquisa ser de natureza qualitativa, esse desequilíbrio não trará impactos na análise e discussão dos dados. Por fim, a variável escolaridade apresenta uniformidade na sua distribuição, sendo todos os informantes estudantes do 8º ano, do Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi feita a partir de testes atitudinais, em que utilizamos o método de abordagem direta, com o ímpeto de avaliar as crenças e as atitudes linguísticas dos educandos.

3.1. PERFIL SOCIODIALETAL DA COMUNIDADE DE FALA DO DISTRITO DE BOM JESUS-PB

Bom Jesus é um distrito da cidade de São José de Piranhas-PB. Localiza-se a 51 km da zona urbana desse município e compreende os sítios: Boa Vista, Caldeirão, Lages, Malhada das Flores, Mangação, Poço Vermelho e Ponta da Serra. Do ponto de vista sociodialetal, essa comunidade de fala possui características melódicas e prosódicas com tons bem marcados e diferenciados, com traços fonéticos salientes e bem peculiares, com padrões de entonações graves e ritmos vocálicos acentuados.

Devido ao tipo de voz que os falantes possuem, estes são muitas vezes criticados, com estereótipos e avaliações negativas, sendo satirizados pela maneira como falam, fato que deflagra que o preconceito linguístico ainda está enraizado avidamente no cerne da sociedade.



4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise qualitativa dos dados, com base no discurso de cada educando. Discutiremos a atitude linguística relacionada à forma de falar em seu dialeto e como esses aprendizes percebem as atitudes e crenças de outras comunidades a respeito de sua fala.

O quadro a seguir sumaria as avaliações, crenças e atitudes linguísticas de cada informante, vejamos:

Informantes	Sexo	Idade	Avaliação
01	M	14 anos	Negativa
02	M	13 anos	Negativa
03	M	13 anos	Negativa
04	M	14 anos	Positiva
05	M	14 anos	Negativa
06	F	14 anos	Positiva
07	F	13 anos	Negativa
08	F	13 anos	Negativa
09	F	13 anos	Negativa
10	F	13 anos	Negativa

Fonte: os autores.

O quadro acima denota que 04 informantes do sexo masculino avaliaram de forma negativa o dialeto da comunidade de fala onde estão inseridos e apenas um avaliou positivamente. Os mesmos números incidem sobre as informantes do sexo feminino.

Confirmamos alguns excertos dos testes atitudinais que realizamos com os educandos, iniciando com um falante do sexo masculino, que tem 14 anos de idade, é natural do Distrito de Bom Jesus e nunca residiu fora de sua terra natal.

Entrevistador: Você já se sentiu deslocado em algum lugar ou em alguma situação comunicativa devido à sua maneira de falar?

Informante 01: Sim...

Entrevistador: Por quê?

Informante 01: Porque eu tenho vergonha.

Entrevistador: Vergonha? Por quê?

Informante 01: Do povo mang[á]. Porque meu jeito de fal[á] é diferente.

Entrevistador: Mas diferente como?

Informante 01: Estranho, feio, esquisito.

O próximo entrevistado, também do sexo masculino, tem 13 anos de idade, e, como o informante 01, nunca residiu em outro ambiente fora do Distrito de Bom Jesus.

Entrevistador: Você acha alguns sotaques/maneiras de falar bonitos, melhores ou mais fáceis de entender? E do seu sotaque o que você acha?



Informante 02: Eu acho a maneira de falar do sul mais bonito. Eu acho a minha maneira de falar estranha, diferente, feia, todo mundo fica mangano de mim.

Entrevistador E como você se sente nessas situações? Você já precisou mudar o seu jeito de falar?

Informante 02: Eu me sinto muito mal, triste porque isso é preconceito. Às vezes quando estou nos lugares lá em São José de Piranhas, eu mudo o meu jeito de fal[á] pra que o povo não manguê de mim.

O informante 04 avaliou positivamente o seu dialeto local, confirmamos:

Entrevistador: O que você acha da sua maneira de falar? Você já mudou a sua maneira de falar em determinada situação por sentir vergonha?

Informante 04: Eu acho muito bonita a minha maneira de falar, nunca precisei mudar essa maneira que falo, porque sinto muito orgulho, o meu povo daqui de Bom Jesus fala assim.

Entrevistador: Alguma vez você já sofreu preconceito por parte dos outros pela sua maneira de falar?

Informante 04: Quando estou em São José de Piranhas, muitas pessoas ficam mangano de mim, dizem logo isso: eita tinha que ser do caneco amassado, muita gente tira onda e fica mangano mesmo, só que não me importo, porque eu gosto porque falo assim.

É notório que nos fragmentos dos testes atitudinais dos informantes 01 e 02 há matizes de preconceito linguístico e de violência simbólica. Conforme atesta Bourdieu (1982), a língua, assim como qualquer outra atividade social, é mediada por trocas simbólicas, tanto por questões negativas como por questões de integração em grupo, como é o caso da violência simbólica em que ambos os informantes sentem-se pressionados a adaptar-se ao ritmo linguístico da comunidade de fala em contato, que nesse caso é a comunidade de fala de São José de Piranhas.

Nos excertos 01 e 02 há a queda final do /r/ nas formas verbais: mang[á] e fal[á], ao invés de: mangar e falar e a assimilação e a degeminação do /nd/>> nn em mangano ao invés de mangando. Dessa maneira, o professor a partir desses traços descontínuos que denotam as variedades linguísticas da comunidade de fala, pode elaborar o material didático a partir dessas variedades e explicitar que o registro delas na modalidade escrita eclode de forma diferente.

O fragmento do teste atitudinal do informante 04 evidencia a avaliação positiva do educando em relação ao dialeto falado por ele e por sua comunidade, em que este denota o orgulho por pertencer a essa comunidade de fala e que, por questão de traços identitários, o aprendiz não vê necessidade de apresentar divergência dialetal nas suas práticas comunicativas cotidianas e que mesmo sofrendo preconceito mantém a sua maneira regional de falar.

Confirmamos agora alguns excertos dos testes atitudinais aplicados às informantes do sexo feminino, iniciando pela informante 08, que tem 13 anos de idade e, na infância, morou 03 anos em outro ambiente diferente do Distrito de Bom Jesus.

Entrevistador: Alguém já criticou, elogiou, riu ou comentou a respeito da sua forma de falar?

Informante 08: Já...já disseram muita coisa.

Entrevistador: Disseram o quê, por exemplo?

Informante 08: Que a minha forma de falar era horrível, muito feia, ficam mangano de mim, quando saio de casa pra São José de Piranhas, o povo fica fazeno piada.



Entrevistador: E por causa desse preconceito que você sofre, você alguma vez já precisou mudar a sua maneira de falar quando chega lá na cidade?

Informante 08: Eu tento mud[á] a minha forma de fal[à] pra vê se ela fica mais bunita e as pessoas não mangam tanto, porque eu fico com vergonha, é chato viu.

Entrevistador: Mas o que você acha da sua maneira de falar?

Informante 08: Feia, diferente.

Esta Falante do sexo feminino tem 13 anos de idade, nunca residiu em outro lugar.

Entrevistador: Você acha alguns sotaques/maneiras de falar bonitos, melhores ou mais fáceis de entender?

Informante 09: Tem uns que são mais bonitos, que o meu.

Entrevistador: Você já manteve contato com outras pessoas de outras regiões do Brasil, como São Paulo, por exemplo? Se já, o que você achou do sotaque das pessoas que moram lá?

Informante 09: Sim...meus parentes que moram no Goiás e na Bahia...eles fala mais certo...porque tem pessoas que mora aqui que fala...tipo...errado.

Entrevistador: Você já sofreu algum tipo de preconceito devido à sua maneira de falar?

Informante 09: Já sim, eu tava em Cajazeiras e lá tava chovene e tava com umas primas tomano banho de chuva, aí eu disse: vamo tirar uma fot[i], ali perto daquela mot[i], e a colega de uma de minhas prima começou a mang[á] de mim na hora.

Falante do sexo feminino, 14 anos de idade, sempre residiu no Distrito de Bom Jesus:

Entrevistador: O que você acha da sua forma de falar?

Informante 06: A minha forma de falar é... pra mim é motivo de muito orgulho ser paraibana...o sotaque é muito bonito...eu amo de coração minha forma de falar.

Entrevistador: Alguém já criticou, elogiou, riu ou comentou a respeito da sua forma de falar?

Informante 06: Algumas pessoas criticam... pessoas daqui mesmo da região. Entrevistador: O que essas pessoas dizem?

Informante 06: Eles dizem que a minha forma de falar é muito feia.

Entrevistador: Você já mudou a sua forma de falar para adaptar-se a certas situações comunicativas com os outros que falam de forma diferente?

Informante 06: Não, nunca mudei minha forma de falar... porque não é digno de vergonha!

Os excertos dos informantes 08 e 09 apontam para um etnocentrismo dialetal por parte dos falantes da cidade de São José de Piranhas e Cajazeiras que, por residirem na zona urbana, acreditam que detêm mais poder e que o dialeto da cidade é superior ao do Distrito e, por isso, estereotipam o dialeto do Distrito como feio e com sátiras pejorativas, em que acreditam na supremacia de um dialeto em detrimento de outro, é o ego etnocêntrico de cada um.

Rocha (1984) salienta que o ego etnocêntrico ocorre em distintas instituições da sociedade. Para o autor, o princípio dos comportamentos etnocêntricos se dá por meio do relativismo cul-



tural e científico. No caso da instituição escola, notamos que por muitos anos ela vem funcionando como instituição que reproduz comportamentos de classes que detêm o poder.

Segundo Fernández (1998), acreditamos que as atitudes são aspectos etnocêntricos que podem estar explícitos e condicionando determinados comportamentos linguísticos. O discurso proferido por determinadas instituições sociais também tem valor simbólico na construção desse ideário estereotipado de que há maneiras “belas” e “feias” de falar uma língua.

Nos fragmentos dos informantes 08 e 09 observamos que há variedades linguísticas bem peculiares dos informantes dessa comunidade de fala, tais como: o fenômeno da assimilação e degeminação em *chovene* ao invés da forma verbal no gerúndio, *chovendo*, como também há o fenômeno da anteriorização, que só ocorre com as coronais: em *foti*, ao invés de *foto*, e em *moti* ao invés de *moto*. Assim, o docente pode problematizar esses traços descontínuos e problematizá-los em sala de aula e analisá-los com os discentes, observando o registro deles em diversas situações da fala escrita, elucidando como existem outras formas alternativas que também são usadas na escrita e com propósitos comunicativos diferentes.

Por fim, no fragmento do teste da informante 06 notamos que não há por parte da informante nenhum atrito quanto à sua identidade linguística.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que descreve as crenças e atitudes linguísticas advindas da comunidade linguística do Distrito de Bom Jesus, apresentou duas questões norteadoras: a) Como falantes da comunidade rural de São José de Piranhas, o Distrito de Bom Jesus, avaliam sua fala? e b) Como esses falantes percebem as crenças e atitudes linguísticas de outras comunidades em relação à sua fala?

Os relatos, obtidos através de dez informantes da comunidade, deram conta de responder tais questões. De maneira geral, mesmo quando a princípio eles afirmam que gostam da sua forma de falar, há posteriormente uma contradição, quando deixam evidente que outras formas de falar, sobretudo de São Paulo, são mais bonitas, muitos até considerando que sua comunidade fala errado. E sobre as atitudes linguísticas de outras comunidades, o que nos chama a atenção é o fato de esses informantes alegarem que sofrem preconceito por parte dos próprios falantes da comunidade que residem.

Em nossa sociedade, existe uma grande militância contra vários tipos de preconceito, mas infelizmente essa luta ainda não atingiu o preconceito linguístico. Até mesmo dentro das escolas, que deveria ser um suporte contra isso, percebe-se que acontece o contrário, a busca por um ideal homogêneo linguístico, a norma padrão, tenta ser transmitida aos estudantes como “o falar/escrever correto”, induzindo-os a abandonar sua identidade linguística, o que mostra, ainda, mesmo diante da tentativa tímida de trazer a variedade linguística em alguns materiais didáticos, total despreparo dos profissionais da educação. Aqui não defendemos que a escola não ensine a norma exigida pelos documentos oficiais, necessários para o ingresso do cidadão em algumas instâncias do meio social, mas que antes, essa norma seja uma forma que o indivíduo domine sem que isso necessite negar ou considerar inferior à sua variedade.

Essa pesquisa pretende contribuir, portanto, com essa forma invisível e poderosa de preconceito que ainda continua existindo no Brasil, ao descrever as atitudes de falantes de uma comunidade de menor prestígio, o Distrito de Bom Jesus.

Algumas limitações do trabalho envolvem o *corpus*, visto que não tivemos uma amostra tão significativa, com apenas 10 relatos, como também explorar mais as variáveis extralinguísticas



existentes no local, a fim de obter informações acerca de como cada camada reage diante das questões relacionadas a crenças e atitudes linguísticas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CORDER, P. **Introducing Applied Linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1973.

ERICKSON, F. **What makes school ethnography “ethnographic”?** *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

FERNÁNDEZ, F. M. **Principios sociolingüísticos y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

KAUFMANN, G. **Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos**. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 121-137.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos**. Marcos Bagno *et al*/trad. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROCHA, E P. G. **O que é etnocentrismo**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

ZARHARLICK, A.; GREEN, J. **Ethnographic research**. In: FLOOD, J. et al. (Eds.).

Handbook of research in teaching the English Language Arts. New York: Macmillan, 1991.





DO REALISMO DE MACHADO DE ASSIS À CONTEMPORANEIDADE DE ANA MARIA MACHADO: A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA BRASILEIRA

Emanuely Pereira Gomes

Graduanda pelo Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba - IFPB

Sandra Geane Braz Mamede

Graduanda pelo Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba - IFPB

RESUMO: O presente trabalho buscou fazer uma análise do livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, mostrando através da obra a visão sobre a figura feminina, representada por Capitu, descrita como uma mulher adúltera, dissimulada e muito sensual, no Realismo brasileiro. A obra, publicada em 1900 explora temas como desconfiança, ciúme e traição. Sequenciando, deslindou o estudo da obra de Ana Maria Machado *A audácia dessa mulher* (1999), e as relações intertextuais existentes nas duas obras. O romance de Ana Maria Machado, aborda uma mulher à frente do seu tempo, no livro é apresentado a voz de Capitu através de um diário, expressando seus sentimentos diante das ações do seu amado. Apresentando como percurso metodológico a pesquisa de caráter bibliográfico, com revisão de literatura para aprofundamento da temática proposta. Pode ainda definir o estudo como pesquisa de cunho secundário, ou pesquisa documental. O presente artigo tem ainda por objetivo mostrar a submissão feminina diante do homem pela óptica de Machado de Assis através da criação dos personagens Bento Santiago (*Dom Casmurro*) e Maria Capitolina (Capitu) e, trabalhar como proposta metodológica o multiletramento, pontuando o machismo presente na obra e ainda tão existente na contemporaneidade. Para o suporte teórico dessa análise, alguns autores trazem importantes contribuições, como Terra (2014), Nicola (2014) e Andrade (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Realismo brasileiro, Machado de Assis, Representação da Figura feminina.

1. INTRODUÇÃO

Joaquim Maria Machado de Assis é considerado por parte da crítica o grande nome da literatura nacional é também o precursor da Escola Realista no Brasil. Em suas obras, entre outros temas, abordou a figura da mulher. Suas personagens femininas são objeto de inúmeros estudos.

Partindo da análise do livro *Dom Casmurro*, uma das obras mais ilustres e intrigantes da Literatura brasileira, é apresentado ao leitor a aflição do narrador, em um verdadeiro enlace de incertezas, sobre a traição de sua amada, sendo narrada na perspectiva de sua ótica. O presente artigo propõe mostrar a submissão feminina diante do homem no contexto realista, período do qual

o autor referenciado sendo um dos maiores expoentes. A composição desta obra, que apresenta várias vertentes de leitura, chama o leitor em muitos momentos para participar da narrativa.

Neste trabalho será inicialmente abordado o contexto histórico em que o autor e suas produções se inserem, bem como as características na produção das obras realistas. Sequencialmente, será analisada e apontada a intertextualidade entre a produção em estudo com o livro de Ana Maria Machado *A audácia dessa mulher*. Em sua obra a personagem feminina é narrada a frente de seu tempo, no entanto a visão machista dentro da sociedade ainda é muito presente na contemporaneidade.

Por fim, proporcionará como proposta de atividade trabalhar os multiletramentos focando na intertextualidade entre a “obra *Dom Casmurro*”, e “*A audácia dessa mulher*”, como uma proposta metodológica que democratize o direito à leitura literária.

Para tanto, serão utilizados estudos feitos acerca desse fator de análise textual – a intertextualidade –, baseando-se, especialmente, na obra de *Dom Casmurro* e *A audácia dessa mulher*, mas também em outros autores, iniciando pela apresentação a partir da análise das produções.

2. FUNDAMENAÇÃO TEÓRICA

2.1. A LITERATURA NO SÉCULO XIX: O REALISMO

A segunda metade do século XIX foi um período marcado por profundas transformações vividas pela sociedade europeia que presenciava o desdobramento da segunda fase da revolução industrial, acompanhado do desenvolvimento do pensamento científico e das doutrinas filosóficas e sociais.

Em Portugal, a década de 60 foi de muita agitação política social e cultural, e foi a partir desse cenário que se desenvolveu a Questão Coimbrã (1865)

Quando se defrontam de um lado, os jovens estudantes de Coimbra atentos às novas ideias que vinham da França, Inglaterra e Alemanha e, de outro, os velhos românticos de Lisboa. A Questão Coimbrã é considerada o marco inicial do Realismo em Portugal. (TERRA, NICOLA, 2004, p. 417).

Sendo assim, surge o Realismo como uma denominação genérica da reação aos ideais românticos que caracterizou a segunda metade do século XIX. A Escola Realista em Portugal estende-se até 1890.

Como na Europa, neste período o Brasil também sofria grandes mudanças. A sociedade se organizava em torno da produção agrícola e do binômio aristocracia/mão-de-obra escrava; campanha abolicionista; pensamento republicano; Guerra do Paraguai (1864-70); Decadência da Monarquia, representada por D. Pedro II; a Lei Áurea (1888) que não resolve o problema dos negros.

No contexto literário brasileiro considera-se 1881 o ano inaugural do Realismo com a publicação do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, escrito por Machado de Assis.

No que se refere às características do Realismo, estão diretamente ligadas ao momento histórico da época, sendo assim, refletindo postura positivista, do socialismo e do evolucionismo. Além, aparece o objetivismo, o não-eu, os sentimentos, sobretudo o amor, são subordinados aos interesses sociais. Os escritores usam uma linguagem culta e direta e produzem uma narrativa lenta, que acompanha o tempo psicológico dos personagens. As obras apresentam um herói proble-



mático e a não idealização da mulher. Existe a presença constante de triângulos amorosos, formado pelo marido traído, pela mulher adúltera e pelo amante, que sempre é um amigo da casa, como é o caso de Bentinho/Capitu/Escobar personagens do livro *Dom Casmurro* (1900) de Machado de Assis, do romance *O Primo Basílio* (1878) do escritor português Eça de Queiroz e da obra francesa de Gustave Flaubert *Madame Bovary* (1857).

2.2. MACHADO DE ASSIS: O GRANDE SALTO NA FICÇÃO BRASILEIRA

Mulato nascido no Morro do Livramento, Rio de Janeiro, em 1839, Joaquim Maria Machado de Assis é apontado por muitos críticos como o maior escritor brasileiro. Autor de importantes obras, ele é considerado o precursor do Realismo no Brasil com a publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), o primeiro romance realista brasileiro. Machado ainda escreveu mais outras duas obras primas complementares à primeira, *Quincas Borba* (1891) e *Dom Casmurro* (1899).

Sua carreira como escritor contou com a grande influência de sua esposa Carolina Augusta Xavier de Novais, esta que foi grande incentivadora de seus escritos e, dito por alguns, muitos de seus textos têm a influência dela. “Machado de Assis representou no Brasil o primeiro e o mais acabado modelo de homem autêntico dedicado à arte de escrever.” (ANDRADE, OLIVEIRA, 2006, p.3).

É possível dividir a obra machadiana em duas fases distintas:

A primeira apresenta o autor ainda preso a alguns princípios da escola romântica, sendo, por isso, chamada de fase romântica ou de amadurecimento; a segunda apresenta o autor completamente definido dentro das ideias realistas, sendo portanto, chamado de fase realista ou de maturidade. Machado foi romancista, contista e poeta, além de deixar algumas peças de teatro e inúmeras críticas, crônicas e correspondências. (TERRA, NICOLA, 2004, p. 422).

Na primeira fase o autor escreveu as obras *Ressurreição* (1872), *A mão e a Luva* (1824), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878). Na segunda fase contam-se cinco romances: *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891), *Dom casmurro* (1899), *Esaú e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908).

Segundo Lúcia Miguel Pereira, Machado de Assis aborda em suas obras as mulheres não de forma superficial, mas os segredos, desejos, as vontades íntimas de cada uma

Por isso que Machado de Assis pode ser chamado de realista. Sem preocupação literária desde que se libertou do romantismo do romantismo, ele observou como ninguém entre nós, as criaturas em toda a sua realidade, dando a cada aspecto, o justo valor, isto é, apreciando a todos um caráter relativo (PEREIRA, 1988, p. 76).

Dom Casmurro foi uma das principais obras de Machado de Assis e, esse romance realista, demonstra e evidencia a visão do narrador-personagem impregnada pelo machismo estrutural característico da realidade da época, e, retrata a personagem Capitu, peça fundamental para o desenrolar da trama, como uma mulher adúltera, dissimulada e muito sensual.



2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA: DOM CASMURRO

Dom Casmurro (1900), obra de Machado de Assis, é o marco do Realismo da Literatura Brasileira, caracterizado como uma miscelânea entre Bentinho e Capitu, que buscou retratar a realidade obscura, vivida pela sociedade da época e suas relações.

Filho único, criado no meio dos luxos proporcionado por sua mãe, advogado, ciumento e dono da narrativa, o personagem Dom Casmurro é um dos principais personagens da trama. O tempo é cronológico e psicológico, pois começam os fatos com Dom Casmurro já de uma certa idade, e, vivenciado alguns fatos já ocorridos, provocando um diálogo com o leitor.

Para explicar o título, existe o trecho: “Não consultes dicionários. Casmurro não está aqui no sentido que eles dão, mas no que lhe pôs a vulgo de homem calado e metido consigo. Dom veio por ironia, para atribuir-me fumos de fidalgo.” (ASSIS, 2016, p. 6). Assim inicia a narrativa, uma explicação breve que ao longo da trama tem um grande significado.

Para fazer par com Bentinho, tem-se Capitu, que aos olhos de Dom Casmurro, era menina doce, envolvente, articulosa, dissimulada, descrita por ele como à frente do seu tempo e por muitas vezes acreditava que ela era mais mulher do que ele homem, como percebe-se no trecho: “Capitu era Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem.” (ASSIS, 2016, p. 68).

Em *Dom Casmurro*, a personagem Capitu é apresentada como uma menina que aos 14 anos já conseguia articular, tinha ideias atrevidas e manipuladoras para seu interesse. Como mostra o trecho: “[...] aos quatorze anos, tinha já ideias atrevidas, muito menos que outras que lhe vieram depois: mas não era só atrevidas em si, na prática faziam-se hábeis, sinuosas, surdas, e alcançavam o fim proposto, não de salto, mas aos saltinhos.” (ASSIS, 2016, p. 44).

A história é contada pelo olhar observador e doentio de Dom Casmurro, mas para ele são os olhos de Capitu que o arrebatava, enfeitiçava, domina, paralisa, encanta. Percebe-se isso quando José Dias, conversando com Bentinho descreve o olhar da filha do velho Pádua: “Capitu apesar daqueles olhos que o Diabo lhe deu... Você já reparou nos olhos dela? São assim de cigana oblíqua e dissimulada” (ASSIS, 2016, p. 55).

Outro elemento que se deixa transparecer na obra é o ciúme de Dom Casmurro, por acreditar que ela sempre pode se sair de qualquer situação constrangedora, como a cena do beijo em que eles foram quase pegos e ela rápido encenou uma cena o deixando paralisado. Todavia, em alguns trechos ficam claros o jogo obsessivo e psicológico de um ciúme doentio: “A vontade que me dava era cravar-lhe as unhas no pescoço, enterrá-las bem, até ver-lhes sair a vida com o sangue...” (ASSIS, 2016, p. 160).

No capítulo CXXIII – “Olhos de Ressaca” em que seu título fazia uma alusão aos olhos característicos da personagem principal, e, que naquele momento era de extrema dor, pela perda de um amigo do casal, Dom Casmurro, consegue se concentrar nas ações de Capitu. “Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora, como se quisesse tragar também o nadador da manhã.” (ASSIS, 2016, p. 242-243).

No percurso da narrativa é nesse momento em que o ápice doentio de Dom Casmurro fica mais presente, daí em diante, ele só não mais desconfiava, mas tinha certeza que tinha sido traído e pior para ele, aquela traição estava presente bem diante do seu olhar, seu único filho era muito parecido com o seu melhor amigo Escobar. Capítulo CXXXII “O Debuxo e o Colorido”



Escobar vinha assim surgindo da sepultura, do seminário e do Flamengo para se Escobar vinha assim surgindo da sepultura, do seminário e do Flamengo para se sentar comigo à mesa, receber-me na escada, beijar-me no gabinete de manhã, ou pedir-me à noite a bênção do costume. Todas essas ações eram repulsivas; eu tolerava-as e praticava as, para me não descobrir a mim mesmo e ao mundo. (ASSIS, 2016, p. 254).

Nesse turbilhão de sentimentos contraditórios, o narrador-personagem, entra em um verdadeiro estado de renúncia e melancolia, usando a retórica de persuasão do personagem-narrador Bentinho, baseada na provável verossimilhança. E com esse pensamento, Dom Casmurro desperta um sentimento de desprezo pelo seu filho e sua esposa, a falta de confiança dele para com os seus familiares fica aparente em um dos seus devaneios quando diz a Ezequiel, seu filho “NÃO, EU NÃO SOU TEU PAI!” (ASSIS, 2016, p. 262).

Trazendo um novo perfil feminino dentro da literatura, para discussão de um tema atual seja qual época vivenciada, faz-se uma intertextualidade de *Dom Casmurro* com a obra de Ana Maria Machado, intitulada “*A audácia dessa mulher*”, ambientada na segunda metade do século XIX. A escritora Ana Maria Machado, nascida em 1944 em Santa Tereza no Rio de Janeiro, é autora de mais de cem livros, publicados no Brasil e em mais de 17 países.

A autora caminha por vários estilos literários, percebe-se uma vasta obra, conquistando muitos prêmios ao longo de sua carreira como escritora, dedicando seu maior tempo para a Literatura Infantil. Trabalhando a intertextualidade entre a obra de Machado de Assis dentro da obra Ana Maria Machado.

Sob uma nova perspectiva a autora provoca o leitor a indagar como seria a imagem de Capitu sem a ótica de Dom Casmurro ou o ciúme doentio de Bentinho. Através de uma releitura ela reconstrói o texto, trazendo de uma forma inversa a de Machado de Assis, agora a personagem Capitu tinha voz.

Ao demonstrar em sua obra a vontade de dar continuidade a história de Capitu, a pesquisadora Zelin aborda:

[...] é dentro desse espírito de dar prosseguimento às narrativas de outros tempos, as quais de um jeito, ou de outro, refletem a sociedade da época, que os caminhos que teriam sido trilhados por Capitu, e que não caberiam no 130 campo de visão do narrador Dom Casmurro, são iluminados. Tudo o que não foi dado ao leitor do romance original saber sobre essa intrigante personagem feminina, a quem Machado não deu voz, sendo-lhe o perfil filtrado pela ótica do marido ciumento, é permitido conhecer agora (2005, p. 1292).

Entre as personagens feminina da obra, existe a jornalista Beatriz Bueno, conhecida como “Bia”; Ana Lúcia, sua amiga e espécie de secretária e Maria Capitolina, a Capitu, que participa da trama por meio de seu diário, no qual relata o outro lado da narrativa que encontramos em Dom Casmurro.

A protagonista Bia é viajante, mulher decidida, objetiva, culta, esclarecida das situações ocorridas na sociedade, livre, leve e solta, longe de qualquer pensamento depressivo ou de inferior-



ridade com o próximo, sabe que ao longo da história outras mulheres também foram desbravadoras em seus pensamentos, ações ou viagens.

A personagem Bia, excitada, se refere a essas mulheres escritoras, que figuraram tanto na realidade empírica quanto na ficção, nos seguintes termos:

Tem cada coisa fantástica! Descobri que houve algumas mulheres viajantes que também escreveram. E fizeram anotações interessantíssimas, em cartas e diários. Não só porque muitas vezes tinham acesso a uma intimidade doméstica vetada aos outros visitantes, mas também porque elas eram uma espécie de vanguarda do pensamento — ou do comportamento — em seus próprios países. Mulheres que resolveram ganhar a vida por conta própria, com seu trabalho, sem depender de pai ou marido. Na certa, isso fazia com que ficassem muito atentas e sensíveis para observar a cultura alheia. Afinal de contas, naquele tempo, uma mulher que atravessava o Atlântico sozinha, e vinha trabalhar por sua conta e risco num país considerado selvagem, só podia ser alguém muito especial (MACHADO, 1999, p. 33).

Contudo, a personagem é consciente do que faz e responsável pelos seus atos, nesse mundo contemporâneo, exerce sua liberdade sexual e o seu direito de estar com quem quiser sem precisar atuar no papel de mulher “indefesa e vitimizada”, quando conhece Virgílio, chefe e proprietário de um restaurante na cidade, recebem a proposta de auxiliarem na produção do programa.

Na obra *A audácia dessa mulher* também é recheado de ciúmes de Virgílio por Bia, por ela acreditar em um amor livre em que não precisava ser preso para estar com o outro, Fabrício fazia parte dessa trama, sendo o motivo do ciúme que Virgílio apresentava na narrativa.

Ao apresentar Bia com um caderno de receitas que estava na família a muitas gerações, a narrativa chega ao ápice da história, pois a personagem Bia, depara-se com uns escritos antigos, um diário, entre receitas, anotações e desabafos, tem a personagem Capitu, que relata o quanto sofria acusações sem merecer, e, por aquele grandioso amor, ela superava, achava que Bento, sua paixão de infância iria mudar e voltar a ser aquele menino pelo qual tinha se apaixonado. Na Carta escrita por ela para sua amiga Sancha, relata sua repentina ida à Europa com Ezequiel, no trecho: “Outra coisa que te oculteí foi o motivo que me fez vir para a Europa com meu filho” (MACHADO, 2011, p.107). [...] “Então vivia assim, sempre irritado com o pequeno, mas do que comigo, se tal era possível” (MACHADO, 2011, p.107).

A carta vai relatando o quanto Dom Casmurro exercia um poder doentio e obsessivo diante de tudo

[...] fui atrás, devagar, e cheguei a tempo de ver Santiago forçando o filho a tomar uma xícara de café, a ponto de empurrá-lo de goela abaixo da criança. [...] “ouvir baixinho que não era pai dele. Pedi explicação daquela cena e das lágrimas dos dois. Ele repetiu que não era pai do menino. Estupefata e indignada com tamanha injúria pensei que não resistiria tamanha a dor. (MACHADO, 2011, p.107).

A obra levanta questões e um suposto sentimento que Capitu estaria experienciando naquele momento e durante todas as situações que vivenciava. Diante desse contexto e da apresentação das duas obras literárias, O objetivo do trabalho não fora mostrar pontos de vista das personali-



des dos personagens, ou defender qual ponto de vista estava certo, se era o de Capitu ou Dom Casmurro, quem era a vítima ou o vilão, e sim, mostrar o quanto está presente na contemporaneidade esse poder obsessivo em um relacionamento, e que situações trágicas também são vivenciadas, tanto na literatura, quanto na vida real.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dom Casmurro é um romance realista do escritor Machado de Assis, que possui uma narrativa construída em *flash-back*, com um protagonista masculino – Bentinho – q relembando as vivências na tentativa de atar as duas portas da vida: infância e velhice. O personagem faz a sua narrativa em um tempo muito posterior ao dos acontecimentos narrados. Toda a história está condicionada a sua própria visão dos acontecimentos.

Ao realizar uma análise da citada obra, viu-se que a figura feminina é tratada de maneira negativa, e a visão masculina determinada pela ideologia da época a respeito da condição da mulher.

Ainda, foi analisado o comportamento de Bentinho, personagem principal, que conta toda a história, observando a possível possibilidade de o narrador-personagem ter arquitetado o plano de mentir de propósito somente para desqualificar a figura feminina, o que era aliás, comum para a ideologia da época.

Diante dessa perspectiva fez-se necessário abordar algumas características do olhar doentio do narrador- personagem e de Capitu, com isso trabalhou-se com a intertextualidade na obra de Ana Maria Machado *A audácia dessa mulher*, em que a personagem principal, resgatava escritos em um livro de receitas, que supostamente seriam de Capitu.

Por fim, apresentou-se na oficina o romance *Dom Casmurro* fazendo um contra ponto com a obra *A Audácia Dessa Mulher*, por meio de atividades que trabalhavam com o multiletramento, proporcionando um diálogo entre as duas obras e apresentando características de como ser uma Capitu na contemporaneidade. Tanto Capitu como Bia eram personagens a frente de seu tempo, com personalidades fortes e marcantes dentro das respectivas produções.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jesuino Aparecido; OLIVEIRA Rita Nereide de. **PERSONAGENS FEMININAS NA OBRA MACHADIANA**. Disponível em: <file:///C:/Users/PCInfo/Downloads/perso_fem_machado.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

ASSIS. Joaquim Maria Machado. **Dom Casmurro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

FARIAS, Leila Wanderléia Bonetti. **A AUDÁCIA DESSA MULHER: ANA MARIA MACHADO E A SUBVERSAO DO CÂNONE NA REESCRITA DE CAPITU**. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/lwbfarias.pdf>>. Acesso em 16 de jul. 2020.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **A audácia dessa mulher**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PEREIRA, LÚCIA Miguel. **História da literatura Brasileira**: prosa de ficção – de 1870 a 1920. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.



PIMENTA, Mônica da Silva Mota. **O CIÚME NO LIVRO DOM CASMURRO**. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/cilbelc/jornal/maio09/content11.html>>. Acesso em 15 jul. 2020.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2004.

ZOLIN, L. O. **A personagem feminina na literatura brasileira escrita por mulheres**: de objeto a sujeito. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA. Anais... Rio de Janeiro, UERJ, 2005.





“EU CONTO OU VOCÊS CONTAM? ”: UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA LITERATURA FANTÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Fernandes de Sousa

anderson_fs123@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande

Marilia Gabriela Fernandes Morais

gabrielafernandes1980@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO: O presente artigo visa, partindo de estudos feitos através de uma metodologia de revisão bibliográfica, a promoção de debates que proporcionem construção de conhecimentos de teor pedagógico associando-os ao gênero literário fantástico, almejando também, o desenvolvimento de métodos interacionistas de ensino de línguas a partir da literatura. Buscamos ainda, averiguar a possibilidade do uso de contos fantásticos para o desenvolvimento da criticidade, diante do fato que grande parcela do ensino fundamental, vem, nos últimos anos, passando por crises educacionais, decorrentes de desproporcionalidades entre o ensino de regras gramáticas e morfofossintáticas se sobressaindo a um ensino da língua com propósitos críticos e comunicativos. Com base nos estudos de Freire (1987) e Neves (2006), entendemos, que a qualidade de aprendizado e alfabetização vêm sendo motivo de preocupação, e em seguida formulamos sugestões de algumas estratégias para uma melhor integração da literatura ao ensino básico com base em trabalhos de Bettelheim (2002) e Casselatto (2008). Ao fim deste artigo foram abordados diversos pontos no tocante a educação e a importância da literatura fantástica no desenvolvimento social de uma criança, além de terem sido feitas algumas sugestões de como tornar a sala de aula um local para a formação crítica e dialógica, por meio de atividades dos mais variados tipos, envolvendo principalmente as habilidades de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Fantástica, Ensino Fundamental, Criticidade

1. INTRODUÇÃO

O fantástico é um gênero literário que se caracteriza por situações que se apresentam sobrenaturais diante das personagens dentro seu contexto natural e regido por leis, essas personagens

percebem que há uma quebra de tais leis, e a partir daí se divergem as possibilidades de aceitação ou explicação daqueles eventos.

A expressão “literatura fantástica” se refere a uma variedade da literatura ou, como se diz normalmente, a um gênero literário. [...] O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. TODOROV (1980, p. 5)

Dentre as principais características do gênero, está a da incerteza, em uma linha tênue entre os seus subgêneros, o maravilhoso e o estranho, o fantástico ocupa esse campo central, e dura o tempo em que o leitor e as personagens mantêm tal incerteza. Se o leitor opta por explicar os eventos sobrenaturais, estamos no campo do estranho, caso contrário, o leitor aceite esses eventos, estaríamos aí lidando com o maravilhoso.

O No campo do estranho, baseando-se em Todorov (1980), os personagens estão constantemente questionando e tentando explicar os fatos que se apresentam como sobrenaturais, pois eles rompem com a realidade na qual eles estão inseridos, e causam um impacto a partir do momento em que ela é ameaçada, fazendo-os buscarem uma lógica natural de explicação em meio aquelas aparentes anormalidades.

Temos ainda, no campo do maravilhoso, uma abordagem mais conformista com a quebra de leis naturais do mundo, não havendo em momento algum, qualquer indagação ou questionamento acerca dessa quebra, os personagens têm consciência dos fatos sobrenaturais presentes naquele contexto, mas não o veem como tal, e encaram-no de maneira totalmente comum. Como destaca Todorov (1980 p. 30):

No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem no leitor implícito. A característica do maravilhoso não é uma atitude, para os acontecimentos relatados a não ser a natureza mesma desses acontecimentos.

Para o citado teórico, há a possibilidade de contos fantásticos permanecerem em vacilação até o fim, deixando a dúvida e a reflexão para que se interprete o texto de diversas maneiras. Aí estaria então, o princípio do gênero fantástico em sua mais pura definição, o meio termo constituído da indecisão que tanto as personagens quanto o leitor têm.

A partir das formulações teóricas de Todorov, podemos entender um pouco mais sobre contos de fadas, um gênero da literatura fantástica com forte caráter moralista. Nesse gênero, normalmente associado ao maravilhoso puro, podemos nos deparar com situações em que há um questionamento moral, ou que se possa tratar de problemas de caráter humano, mas de forma fantástica e fabulosa, tanto para o agrado do público, quanto para uma melhor aceitação da obra por diversos públicos distintos.

Os contos de fadas, segundo Coelho (2003), têm origens celtas, de forma apenas verbal e de alta propriedade poética, e somente séculos depois há uma apropriação e disseminação do gênero escrito desse tipo de texto. No fim do século XVII, o escritor Charles Perrault publica uma coletânea de contos de fadas intitulada “Contos da mãe Gansa”, na qual estavam presentes algumas de suas maiores obras, tais como: Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, O Gato de Botas, A Bela Adormecida.

Mais tarde, com o surgimento da preocupação do caráter linguístico dos contos, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, passam a produzir versões adultas de contos famosos, mais pesadas e



com teor moral altamente elevado. Essas versões passaram a se tornar muito famosas por esses aspectos, levando o gênero a ser parte constituinte da cultura e literatura da época, servindo como base para a construção de aspectos morais e sociais daquele contexto.

2. A PSICANÁLISE E A LITERATURA FANTÁSTICA

A psicanálise é um conjunto de teorias e pesquisas sobre o funcionamento da vida psíquica, a mesma é caracterizada pela interpretação de ações ocultas, como as palavras, ações ou produções imaginárias do indivíduo, buscando por meio desta análise o auto- conhecimento. Atualmente a mesma é utilizada como base de para psicoterapias, trabalhos em grupos e orientações em instituições.

Freud, mais conhecido como o pai da psicanálise, dedicou toda sua vida em relatar obras, descobertas e criando forma para embasamento da psicanálise. Formado em medicina o mesmo não teve como dedicar totalmente a vida acadêmica, e assim começando a clinicar atendendo pessoas com “problemas nervosos” e tirando das experiências pessoais suas teorias.

A literatura fantástica entra na questão da subjetividade trazida por Freud, e pela influência direta no inconsciente, assim colocando o leitor em um mundo totalmente novo e descontruindo, a mesma também é característica pelas relações que impelem os acontecimentos, dessa forma de acordo com o teórico, é mais comum que se desvie para o gênero estranho, pelo retorno do oprimido e a indefinição da realidade.

3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DOS CONTOS

O teórico Bruno Bettelheim (2002), traz uma interessante perspectiva psicanalítica para os contos de fadas, uma vez afirmando que os mesmos têm a capacidade de orientar a criança na formação de ideias, e ajuda-la na sua fase de crescimento caótica, e também sugere uma projeção de aspectos fantásticos em diferentes aplicações.

Enquanto ouve o conto de fadas, a criança forma idéias sobre o modo de ordenar o caos que é sua vida interna. O conto de fadas sugere não só isolar e separar os aspectos díspares e confusos da experiência da criança em pólos opostos, mas também projetá-los em diferentes figuras (BETTELHEIM, 2002, p. 79)

Podemos observar, por exemplo, O clássico conto “Chapeuzinho Vermelho” de Charles Perrault (2010), o fato do texto apresentar ao final da história, uma orientação para o comportamento juvenil feminino diante de situações em que elas são coagidas e persuadidas, nos remete a uma tentativa de moldagem de comportamento do leitor diante do problema enfatizado no texto.

MORAL: Vemos aqui que as meninas, E sobretudo as mocinhas Lindas, elegantes e finas, não devem a qualquer um escutar. E se o fazem, não é surpresa Que do lobo virem o jantar. Falo “do” lobo, pois nem todos eles São de fato equiparáveis. Alguns são até muito amáveis, serenos, sem fel nem irritação. Esses doces lobos, com toda educação, acompanham as jovens senhoritas Pelos becos afora e além do portão. Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos, São, entre todos, os mais perigosos. (PERRAULT, 1697, 2010. p. 45)



Não é de hoje que contos de fadas e histórias fantásticas moldam ou reforçam padrões morais e comportamentais de indivíduos, e, ao contrário do que muitos pensam, não somente de crianças, mas também de adultos. Ao longo da história, eles foram modificados de acordo com os contextos socioculturais das épocas em que foram contados, e com isso, os mesmos continuaram aperfeiçoando sua característica moral, de acordo com BETTELHEIN (2002, p. 6):

Através dos séculos (quando não dos milênios) durante os quais os contos de fadas, sendo recontados, foram-se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e encobertos – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento.

Dado isso, passamos a perceber como esse gênero literário passa a ter forte influência na área do ensino, tanto por ser frequentemente usado como método educacional por diversos docentes, quanto por terem propriedade de formação crítica e literária dos alunos, criando posicionamentos em relação a diversas situações, e desenvolvendo uma prévia do que viria a ser código moral de convivência em sociedade.

Nosso ensino fundamental tem apresentado déficits no que diz respeito a fatores de leitura e produção textual, devido a uma forte convenção educacional muito antiga, de que a gramática normativa, como a morfologia e a sintaxe, são uma espécie de fonte de conhecimento, e precisam ser dominadas. Essa concepção, infelizmente ainda mantida por muitos educadores, traz sérios problemas para a educação, pelo fato de não valorizar a leitura e a escrita, mas apenas regras, estudando apenas forma, mas não o essencial, o conteúdo.

Linguistas como Marcuschi, Bagno e Orlandi normalmente buscam relatar a seriedade desse problema, trazendo estudos voltados a área da aprendizagem crítica, e não apenas regidas por regras, a velha “gramática por gramática”, sem contextualização, sem dar a devida importância para problemas sociais que nos rodeiam, sem se importar com aquilo que realmente nos forma como indivíduos. O ato de pensar, agir de forma crítica face a situações problemáticas, é o que nos situa em sociedade, é o que nos faz sermos sujeitos pensantes.

Segundo a LDB: Lei de diretrizes e bases do ensino nacional (LEI nº 9394/1996 Seção III, art. 32):

O ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (Brasil, 2017)

Ou seja, a lei propõe que no processo de formação de um indivíduo, deve ser objetivado o aprendizado por meio da compreensão do ambiente social, suas características e valores para o



desenvolvimento de suas habilidades sócio comunicativas, e com isso, o aperfeiçoamento do pensamento crítico do mesmo.

A partir dos estudos realizados em Bock, Furtado e Teixeira (1999), um importante ponto no desenvolvimento desses indivíduos está relacionado a suas percepções. A Psicologia da Gestalt é uma das tendências teóricas mais coerentes e coesas da história da Psicologia. Seus articuladores preocuparam-se em construir não só uma teoria consistente, mas também uma base metodológica forte, que garantisse a consistência teórica.

Gestalt é um termo alemão de difícil tradução. O termo mais próximo em português seria forma ou configuração, que não é utilizado, por não corresponder exatamente ao seu real significado em Psicologia.

Na visão dos gestaltistas, o comportamento deveria ser estudado nos seus aspectos mais globais, levando em consideração as condições que alteram a percepção do estímulo. Para justificar essa postura, eles se baseavam na teoria do isomorfismo, que supunha uma unidade no universo, onde a parte está sempre relacionada ao todo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999. p. 59)

A Gestalt, em contraposição ao behaviorismo, defende que o comportamento, quando estudado de forma isolada quando tratamos de um contexto mais amplo, passa a perder o significado. O psicólogo alemão Kurt Lewin defendia que o comportamento deve ser visto em sua totalidade, chegando ao conceito de grupo. Praticamente todos os momentos de nossas vidas se dão no interior de grupos.

O renomado educador Paulo Freire, patrono da educação nacional, foi o precursor de tais diretrizes educacionais. Em suas obras, com sua proposta de educação mais crítica, o pedagogo traz uma abordagem amplamente marxista, muito direcionada a relações de poder, e contrária a qualquer forma de opressão. Para FREIRE (1987, p. 22):

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.

Com isso, podemos ter certa base para discutir como o ensino de determinados gêneros textuais em sala de aula pode afetar a maneira como cada indivíduo vê o mundo.

Em contos de fadas, nos quais geralmente se há uma conseqüência de caráter moral, podemos desenvolver uma visão ampla de como, e até que ponto os mesmos contribuem para melhorias no nosso sistema educacional.

Já vimos que a literatura infantil, em especial no gênero do conto de fadas, é uma área bastante utilizada na jornada de formação de indivíduos críticos, e que as ementas educacionais brasileiras permitem e orientam o aproveitamento dos mesmos para a construção de crianças mais críticas, que façam questionamentos e afrontas a quaisquer tipos de convenções e injustiças sociais.

Segundo (Freire, 2004) O principal papel do professor, ao ensinar, é passar para o aluno, o aprendizado mais aprofundado daquilo que está sendo discutido, e afirma que somente assim o aluno vai estar de fato apto a reconhecer aquilo que já é conhecido pelo professor



Dado isso, podemos discutir como se deve trabalhar um conto de forma adequada nos primeiros anos do ensino fundamental, partindo do pressuposto de que ele deve ser interpretado de forma profunda. Para uma melhor didática entre o professor e aluno, é essencial que a leitura não seja vista como uma atividade obrigatória, tampouco exaustiva ou entediante.

Se mal interpretado, ou lido superficialmente, um conto fantástico pode trazer ideias inusitadas, tanto quanto inapropriadas para crianças na fase de aquisição de conhecimento de mundo. A leitura inadequada de contos de teor manipulativo, conservador, e de falso caráter moral podem acarretar seriamente na criação de um indivíduo com pensamentos socialmente limitados, à medida que certos textos tenham concessões de caráter despótico, proferindo temor, rechaça, e reforços de hierarquias de poder.

Sob essa ótica, não podemos deixar de observar que a educação é a principal área afetada por relações poder. Mesmo que estejamos acostumados com modelos patriarcais de ensino, os mesmos encontram-se ultrapassados e comprovadamente não tão eficientes quanto os propostos por teóricos voltados ao ensino dialógico e social, baseado em FREIRE (1987, p. 48):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implícitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.

Bettelhein (2002) traz um ponto importante na educação infantil a partir dos contos de fadas, afirmando que a resposta que a criança quer ouvir ao perguntar se os fatos contados são verdadeiros, não é uma resposta que esteja preocupada em remeter a verdade em termos factuais, mais sim uma que a criança queira ouvir, uma resposta que traga conforto a essa criança, pouco importando a sua veracidade ou fundamentação, bastando apenas uma explicação reconfortante, como “em uma terra distante,” há muito tempo” .

O autor diz que há certa dificuldade se quem está contando aquela história tem problemas em reconhecer o caráter educativo dos contos, e os têm apenas como mentiras, não sendo essas pessoas, capazes de perceber a riqueza cultural que esses contos podem trazer para a criança.

Alega ainda, que um pai ou educador consciente e preocupado com o desenvolvimento social da criança, e que esteja convicto do valor cultural das histórias infantis, saberá lidar com perguntas do tipo, sem iludir ou manipular o educando, proporcionando a ela, uma experiência rica em conhecimento.

4. SOBRE NOVOS MÉTODOS DE ENSINO E RELAÇÕES DE PODER

Âmbito algum é mais adequado para o aprendizado literário quanto o âmbito escolar, e é a partir desse fato que se deve trabalhar de maneira que se possa trazer uma boa dinâmica para



aqueles que estão nela, de forma simples e descontraída, de forma que se induza e torne o hábito tanto de leitura quanto de escrita, um ato prazeroso e cotidiano.

No que se refere à leitura e escrita, devemos sobretudo incentivar a prática constante de atividades que possibilitam esse desenvolvimento nos alunos, para uma sala de aula mais dialógica e repleta de interações, como sugere Neves (2006, p.143):

Ao aprofundar a leitura dos textos importantes para a formação dos alunos, devemos solicitar que cada aluno expresse o seu entendimento desses textos com vistas a um confronto de leituras por meio da leitura em voz alta do texto, da produção de resumos comparativos de diferentes textos sobre o mesmo assunto, de paráfrases e paródias de textos e construções sintáticas, da explicitação de implícitos e subentendidos etc.

Para esses objetivos, devemos rever nossos conceitos educacionais, nos desatarmos de certas amarras que limitam o nosso aprendizado, e que tornam inviável todas essas possibilidades de melhora. Um dos principais problemas na educação hoje em dia é o conformismo e aceitação de condições educacionais arcaicas e ultrapassadas, o repúdio reacionário a métodos de aprendizado diferentes de convenções educacionais patriarcais.

Perante esse problema, são necessárias medidas revolucionárias, não importando as dimensões dessas medidas, o simples fato de fazer a diferença já é de extrema importância para a implantação de novos métodos de ensino, para um ambiente educativo interessante e interativo, para que esse não seja visto apenas como mera obrigação.

Diferentes formas de leitura de um texto podem ser usadas em sala de aula, o teórico Todorov (1980) propõe diversos tipos de teorias que podem ser simplificadas e servir de base para análise e discussão de obras de literatura fantástica infantil, debates com os alunos sobre classificação de diversos contos, análises de questões morais nelas propostas, todo um emaranhado de possibilidades que podem e devem ser exploradas.

Essa não seria uma tarefa fácil visto o caráter patriarcal e subordinado de algumas instituições de ensino, ao negar qualquer método que afete padrões pré-estabelecidos de educação, padrões esses, que, aos olhos de quem os defendem, são cruciais e intocáveis, não abrindo sequer possibilidade de inovação ou mudança. Paulo Freire se refere a manipulação como:

[...] instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando. Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra. (FREIRE 1987, p. 83)

A educação, portanto, é um alvo para as elites dominantes alcançarem seus objetivos, por meio de discursos e atitudes silenciosas, desde uma mera sugestão de censura, até cortes educacionais preocupantes. As elites temem uma educação de qualidade, visto que a escola deve ser um



local cujo principal objetivo deve ser a formação crítica de indivíduos. Para que não sejam desmascarados, e assim destronados, continuam proferindo discursos como esses.

Novos métodos de ensino podem e devem ser adotados para se obter melhorias no aprendizado, podendo esses métodos variarem, de atividades dinâmicas, como brincadeiras e rodas de diálogo, até atividades voltadas a prática de leitura e discussão com os colegas de sala, CASSELATO (2008, p. 5) nos diz que:

Uma proposta de produção textual pode ser feita de muitas maneiras; cabe ao professor a escolha daquela que melhor atende o objetivo que se quer alcançar com tal produção. Não podemos esquecer da socialização de escritos; ela dará autenticidade ao escritor.

Filmes e músicas são de grande ajuda para uma melhor atmosfera em sala de aula, e para o exercício da linguagem. Outros métodos como atividades campais e de convivência com pessoas de outras faixas etárias também podem ser de grande ajuda, pois um aluno que não está realmente inserido num contexto social, e está ali apenas para ouvir ordens e decorar regras, não está de fato aprendendo, mas sim sendo manipulado. Ainda sobre manipulação, Freire continua:

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na *problematização* de sua posição no processo. Na *problematização* da realidade nacional e da própria manipulação. (FREIRE, 1987, p. 84)

Está então, na conscientização, organização e problematização das condições sociais em que a classe dominada se encontra, uma possível solução e ponto de partida para a libertação dessa hierarquia manipulativa. Nunca devemos nos intimidar ou nos conformar diante de convenções patriarcais ou nos sentirmos em posição inferior aqueles que tentam proferir um discurso que afete e degenere o padrão educacional revolucionário que visamos adotar.

Quando adquirimos um posicionamento crítico diante de um texto do gênero fantástico, passamos a construir nossa identidade como indivíduo inserido em determinado contexto social. Nossa visão de mundo e bagagem cultural carregada até o momento da leitura, nos possibilita entrar em processo de aquisição de opiniões mediante aos acontecimentos.

Portanto, devemos, como sugere Casselato (2008) focar nossos esforços na ampliação das estratégias de leitura do educando, assim como nas referências culturais e na sua leitura de mundo, possibilitando que o indivíduo enxergue esse mundo com outros olhos, proporcionando a ele uma leitura de forma reflexiva, a aquisição de novos conhecimentos para em um futuro, o mesmo tome decisões por si mesmo, e não seja facilmente manipulado ou coagido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer desse artigo, foram abordados diversos pontos cruciais no que se refere a educação e a importância dos contos de fada no desenvolvimento social de uma criança. Também foram discutidas as questões interacionais em sala de aula, por meio de postulados de teóricos da área da pedagogia e da análise textual. O caráter tanto moral quanto educacional que esses contos podem proporcionar, e como a prática de leitura e escrita de gêneros como esses podem ser de extrema importância para o âmbito escolar.



Outros objetivos foram atingidos, como o de mostrar como se dão as relações de poder em um meio de aprendizado, como um conto mal interpretado ou lido de forma mal-intencionada pode acarretar em um desenvolvimento de pensamentos limitados e manipulados por elites opressoras

Esperamos ainda, que, por meio desse artigo, tenha-se tomado consciência do alto teor manipulador das elites dominantes quando o assunto é a educação, e como elas pretendem fazer da mesma, uma área de mera reprodução de conhecimento adquirido e repassado por milênios, sem qualquer questionamento ou inovação, tudo isso para a perpetuação do seu poder, e defesa de seus interesses particulares.

Trouxemos à tona algumas sugestões de métodos de ensino propostos por educadores e especialistas na área da educação, que consistem essencialmente em tornar a sala de aula um local para a formação crítica e dialógica, por meio de atividades dos mais variados tipos, envolvendo a leitura e escrita.

Por fim, pretendemos que esse estudo tenha contribuído para pesquisas, tanto na área da pedagogia, quanto na área da literatura fantástica e infantil, e que por meio dos dados e informações teóricas repassadas ao longo desse trabalho, tenha se contribuído para melhores formulações de propostas de ensino e resultados de suas aplicações.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 335 p.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi. O Behaviorismo; A Gestalt; A Psicanálise. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi. **Psicologias - Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. cap. 3;4;5, p. 45-84.

CASSELATO, Fátima Maria. **O conto como instrumento motivador da leitura, escrita e reescrita**. 2008. 16 l. Artigo científico (Licenciada em Letras pela FAFIJAN. Pós- graduada em Formação de Professores. Professora PDE 2007 pela UTFPR) - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SEED, UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1112-4.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

_____. Testemunhos: Jamais Envelheçam, apenas fiquem maduros! In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da tolerância**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. cap. 7, p. 235-271.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. **Ler e escrever** – compromisso de todas as áreas. 7ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 234 p.

PERRAULT, Charles. CHARLES PERRAULT: Chapeuzinho Vermelho. In: MACHADO, Ana Maria (Org.). **Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010. cap. 1, p. 43-45.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a Literatura Fantástica**. 1. ed. México: Premia, 1980. 96 p.





LITERATURA NA ESCOLA: MANEIRAS LÚDICAS E DIVERTIDAS DE PROMOVER A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Samila Vieira Fernando

amanda.samilavieira30@gmail.com

Instituto Federal da Paraíba, IFPB

Gabrielle Oliveira de Sousa

Gabrielle.sousa@outlook.com

Instituto Federal da Paraíba, IFPB

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo descrever e argumentar sobre a importância da leitura literária em sala de aula e despertar nos educandos o gosto pela literatura, fazendo uso da imaginação, do lúdico e do prazer, ao invés de se deter apenas na imposição de conteúdos que causam o desinteresse dos jovens pelos livros. Como forma de enriquecimento teórico, focamos nos pressupostos de autoras como Lajolo (1993); Oliveira (2014); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Todorov (2010). E para pôr em prática os ensinamentos adquiridos ao longo do curso de Licenciatura em Letras, trabalharemos com a peça teatral “Maria Roupas de Palha”, da dramaturga Lourdes Ramalho e ainda o conto de fadas Cinderela, onde serão desenvolvidas sequências didáticas que podem ser aplicadas nas escolas de ensino fundamental, visando, através de estratégias, promover a leitura integral desta e de outras obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária, Lúdico, Sequência Didática, Sala de Aula.

1. INTRODUÇÃO

Conforme estudamos nas aulas de literatura e ensino, a leitura em sala de aula ainda é uma prática pouco utilizada nas escolas brasileiras, seja pelo despreparo dos profissionais de educação ou pela deficiência dos serviços públicos que não priorizam nos currículos escolares a disciplina de literatura ou ainda não possuem recursos para instalação de bibliotecas nos ambientes escolares. O fato é que os métodos empregados nesta referente disciplina, ainda são historicistas e não contribuem para a formação de leitores. De acordo Marisa Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer

nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1993, p.59).

Para a escritora o ato de ler nos ajuda a entender o mundo, pois a leitura tem o poder de transformar a visão que temos dele e quanto mais ampla for a nossa concepção de mundo, mais intensas serão as leituras do mesmo. Em outras palavras podemos dizer que a leitura nos leva ao conhecimento, não só da história contida nos livros, mas sim nos permite conhecer o mundo ao nosso redor. Portanto quando nos apropriamos da leitura, tornamo-nos críticos, autônomos e capazes de enxergar a beleza por trás das palavras.

Sabendo de tais benefícios e também das dificuldades de se praticar a leitura em sala de aula, é que desenvolvemos o nosso trabalho, com o objetivo de ajudar na promoção da mesma, fazendo com que através das estratégias de leituras também estudadas nas aulas de literatura e ensino, possamos redimensionar os métodos de ensino historicistas e proporcionar aos estudantes de literatura a oportunidade de se apropriar das obras literárias e percorrer os caminhos da imaginação, mas também do conhecimento e autonomia.

E para alcançar os objetivos acima descritos, contamos com a leitura integral da peça *Maria Roupas de Palha*, da dramaturga Lourdes Ramalho, uma vez que para Oliveira (2014, p.

09) “o lúdico no teatro é algo que pode contribuir para aquisição da leitura e da escrita, pois a brincadeira, a fantasia e a criatividade ainda fazem parte do universo dos educandos no ensino fundamental”. Pensando nisso, e para enriquecer ainda mais o nosso trabalho, decidimos trabalhar simultaneamente a peça supracitada com o conto de fadas *Cinderela*, visto que os dois gêneros possuem fácil entendimento e podem ser trabalhados de várias maneiras, facilitando o trabalho dos educadores e agradando ainda mais os educandos.

2. METODOLOGIA

Nesta sessão, apresentaremos os aspectos metodológicos norteadores do nosso trabalho, iniciando com uma revisão bibliográfica pois, como aponta Viana (2001), para obtermos conhecimento sobre o assunto, no qual estamos estudando, devemos primeiramente, conhecer os trabalhos de outros pesquisadores, para dessa forma entender aonde o conhecimento naquela área pode nos levar.

Na pesquisa bibliográfica, focamos autores como, Oliveira (2014); Lajolo (1993). Além de debater-nos sobre a vida e obra da grande dramaturga Lourdes Ramalho e ainda buscamos mídias digitais WhatsApp e You Tube, atualmente muito utilizadas, de modo que pudessem impulsionar e facilitar a leitura das obras além de diversificar as aulas.

Por fim, apresentamos todo o desenvolvimento da Sequência Didática baseada na peça *Maria Roupas de Palha* com base nos pressupostos dos estudiosos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97), que apontam sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática”. Para assim, envolver os alunos nas atividades propostas pelo professor, fazendo isso de maneira espontânea, sempre primando pelo lúdico e o prazer de ler as obras literárias.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Como citado acima, o despreparo dos profissionais de educação aliado a deficiência dos serviços públicos faz com que a leitura literária seja uma prática pouco desenvolvida nas escolas. No



que diz respeito aos problemas nos serviços públicos, deixamos este assunto para outro momento, pois como futuros profissionais da educação, nosso objetivo é levar as obras literárias para as salas de aula, utilizando estratégias que possam levar aos alunos o gosto pela leitura. Sabemos que muitas vezes, essa não é uma tarefa fácil. No entanto, se seguirmos algumas das reflexões postas pelo filósofo e linguista Tzvetan Todorov, é possível enxergar alguns caminhos, Todorov (2010, p. 38-39) nos diz que:

Quando nós professores não sabemos muito bem como fazer para despertar o interesse dos alunos pela literatura, recorremos a um método mecânico, que consiste em resumir o que foi elaborado por críticos e teóricos. É mais fácil fazer isso do que exigir a leitura dos livros, que possibilitaria uma compreensão própria das obras.

De acordo com o estudioso, a falta de preparo por parte dos professores, faz com que eles não pratiquem a leitura em suas aulas, acreditando não ser bem aceita, dessa forma optam por resumos, que podem ser lidos mais rápido, porém não possibilitam a compreensão das obras integrais. Na verdade, o estudo da literatura no Brasil ainda é pautado em métodos historicistas de ensino, em que, a história, bem como, as escolas literárias vem antes da contemplação das obras literárias propriamente ditas, logo a leitura literária acaba sendo apenas mais um conteúdo curricular, no qual os alunos cumprem o que lhes é exigido e, com isso não experimentam o prazer que existe por traz da leitura. Cosson (2012, p. 17) “argumenta que a experiência literária não apenas nos permite saber da vida pela experiência do outro como também vivenciar essa experiência”. Fato que na adolescência pode ser essencial para a formação de adultos críticos, pois é nesta fase que o indivíduo se desenvolve como pessoa, diante da sociedade.

E como direcionamos o nosso estudo, especialmente à prática literária voltadas aos alunos do 6º e 7º no ensino fundamental II, é válido que tracemos estratégias com vistas a proporcionar a leitura integral das obras literárias. Oliveira (2014, p.10) aponta que:

O lúdico quando utilizado de forma planejada, contribui para o sucesso escolar do aluno(a). Para isto acontecer, os professores devem repensar a sua prática, para que a fantasia, a imaginação e o encantamento estejam incluídos, [...] Além disso, através do lúdico, os jovens têm a possibilidade de se apropriarem de seus saberes e fazeres, no sentido de se permitirem viver novos desafios. Estes têm a possibilidade de investigar a realidade, confrontá-la com outros desafios e, assim, conseguem constituir-se socialmente.

Como podemos ver, a autora corrobora o nosso pensamento de que a literatura pode ajudar os adolescentes no seu processo de desenvolvimento social e, fazer isso através do lúdico, da imaginação, é uma ótima forma de confrontá-los com a realidade, além proporcionar a leitura integral das obras, promovendo o gosto e prazer pela leitura. Dessa forma, na tentativa de levar o lúdico, a imaginação para a sala de aula, a peça Maria Roupas de Palha e o conto de fadas Cinderela, aliando as mídias digitais (aplicativo de mensagens WhatsApp e a plataforma digital You Tube) ao procedimento sequência didática que “é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97).



A estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Ainda, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98): "A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final".

3.1 LOURDES RAMALHO: VIDA E OBRA

Maria de Lourdes Nunes Ramalho, conhecida na literatura por Lourdes Ramalho, é escritora, dramaturga, professora, poeta e pesquisadora. Nasceu em 23 de agosto de 1923, no sertão de Jardim do Seridó, fronteira do Rio Grande do Norte com a Paraíba. Em sua infância, cresceu ouvindo cantorias de viola e também histórias contadas por vendedores de folhetos, assim que ela aprendeu desde pequena a amar o lugar que vivia e a cultura da sua região. Na adolescência, ela escreveu a maior parte da sua produção literária de textos para teatro e suas primeiras peças por volta dos 10 e 12 anos de idade, quando nessa época para ela isso era sua diversão predileta.

Entre as principais obras de Lourdes Ramalho, destacamos as peças "Fogo-fátuo", "As Velhas", "A Feira", "Os Mal-Amados" e "A Eleição", responsáveis pelo despontamento da autora no cenário teatral do País, com a proposta de reinventar no palco o universo nordestino, valorizando sua herança cultural.

A partir dos anos 1990, ela passa a dar mais ênfase a uma dramaturgia em cordel. Época em que escreveu a obra na qual estamos trabalhando. A peça Maria Roupas de Palha que é constituída por 15 cenas e contém os seguintes personagens: Amadeu (Pai), Maria ou também chamada Maria Roupas de Palha (Filha), Patroa, papagaio louro encantado (Príncipe), nuvem A, B e C, asteroide A, B e C, peixe A, B e C, lua, sol e vento. Esta peça tem como protagonista Maria e conta a história de um velho pai que ficou viúvo e com uma filha para cuidar, o mesmo foi surpreendido com uma senhora rica pedindo sua menina para criar, prometendo dar a ela uma boa educação e que seria sua herdeira. Ele, na ilusão de que sua filha ia ser tratada como filha na casa da patroa, decidiu dar a garota para a senhora criar, mas na verdade a filha dele ia ser tratada como criada. Assim que a menina começou a morar na casa da senhora rica, logo foi avisada que teria que cuidar da casa, além de lavar, engomar, cuidar da lula com o gado, do roçado e do papagaio que a patroa tinha também. Deu-lhe um vestido de palha para trabalhar, por isso ficou conhecida como Maria Roupas de Palha. A patroa tinha um papagaio louro que pretendia vender, mas quando descobriu que era encantado decidiu logo matá-lo para comer seu fígado torrado. No entanto, o papagaio decidiu fugir para seu reino Ti-Rim-Tim-Tim, mesmo transformado em ave. Mas antes de fugir contou à garota que ele era um príncipe encantado e tinha sido transformado em papagaio pela fada má que o encantou. Então, Maria conseguiu desencantá-lo antes dele voltar para seu reino e deu a ela uma caixinha com uma coroa e um anel para ela ir até lá como noiva dele para coroa-lo. Assim, um dia foi em busca do reino e com ajuda do vento, do sol, da lua, das nuvens e dos asteroides, conseguiu encontrar e chegar ao reino. Onde se casou com o príncipe e viveram felizes.



3.2 A PEÇA MARIA ROUPA DE PALHA E O CONTO DE FADAS CINDERELA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Os gêneros literários conto e peça, possuem semelhanças no que diz respeito às suas formas, de modo que ambos contam uma história que aconteceu em um determinado tempo e lugar. Diferenciando-se normalmente na maneira como são apresentados aos leitores e espectadores, ou seja, enquanto na peça, temos uma história interpretada por um conjunto de atores, com auxílio de dramaturgos, diretores e técnicos, que têm como objetivo apresentar uma situação e despertar sentimentos no público; o conto é uma forma narrativa, em prosa, de pequena extensão (no sentido estrito de tamanho), que através de seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário maravilhoso, buscam causar um efeito singular no leitor como muita excitação e emotividade.

Em nosso trabalho, estamos diante da peça teatral Maria Roupas de Palha e do Conto de Fadas Cinderela, onde no primeiro temos a Maria como personagem principal e no segundo a Cinderela. As principais semelhanças entre estas personagens estão no fato de que ambas foram desgarradas de suas famílias, tendo de se submeter a trabalhos árduos para garantirem a sua sobrevivência, ao desempenharem seu trabalho ganham apelidos, que no caso da Maria é o título da peça, já a Cinderela foi apelidada de gata borralheira. As duas moças também viviam em um mundo mágico, onde existiam diversos reinos e tiveram suas vidas mudadas ao se tornarem princesas casando-se com seus príncipes encantados.

Falando agora sobre as diferenças entre as personagens principais, Maria e Cinderela, estas estão relacionadas as circunstâncias nas quais elas foram submetidas há viverem como escravas de pessoas maldosas, como por exemplo a Maria foi morar com uma mulher malvada a pedido de seu pai que acreditava com isso, dar um futuro melhor para sua filha, enquanto a Cinderela foi submetida a tal condição, dentro de sua própria casa e por sua madrasta, logo após a morte de seu querido pai. Outra diferença entre as mocinhas ocorre na maneira como conhecem seus príncipes encantados, visto que Cinderela vai um baile com a ajuda de sua fada madrinha e Maria o conhece na casa da malvada, onde vivia há muitos anos por conta de um feitiço que o transformou em pássaro. Por fim podemos dizer que se no conto de fadas, Cinderela é salva por seu príncipe que a tira das garras da madrasta, na peça teatral Maria Roupas de Palha, é quem salva o seu príncipe, ao libertá-lo do feitiço e enfrentar uma longa viagem, para encontrá-lo e enfim se casarem.

3.3. MARIA ROUPA DE PALHA NA SALA DE AULA

Depois de muito pesquisarmos, já conhecemos sobre o assunto, a vida da grande dramaturga Lourdes Ramalho, lemos a peça e também o conto. É hora planejarmos como trabalhar tais gêneros literários no ensino fundamental, elaborando sequências didáticas (SD) que levem a leitura literária para a sala de aula através de estratégias, que contam com atividades lúdicas e prazerosas, que agradem os educandos e promovam a disseminação da literatura por toda a escola.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Público alvo: Alunos do 6º ou 7º ano do ensino fundamental

Período de tempo: 07 aulas



Título da oficina		Objetivos de aprendizagem	Atividades de SD
1	Leitura literária em sala de aula	- Fazer com que os alunos leiam integralmente a peça Maria Roupas de Palha; - Fazer com que os alunos entendam a história contida na peça, através da leitura e discussão em sala de aula.	- Apresentação da sequência didática, a ser realizada nas próximas aulas; - Realização da leitura da peça Maria Roupas de Palha em sala de aula; - Discussão da história contida na peça, durante e após a leitura do texto; - Sugestão de leitura do conto de fadas Cinderela que será disponibilizado através do aplicativo de mensagens WhatsApp.
2	Semelhanças e diferenças entre as histórias do conto de fadas e da peça teatral	- Verificar se os alunos leram o conto de fadas disponibilizado através do WhatsApp no grupo da turma; - Fazer com que os alunos debatam sobre os textos e comecem suas impressões, elegendo os pontos mais ou menos interessantes.	- Discussão sobre as semelhanças e diferenças entre os gêneros supracitados; - Realização de um pequeno diário de leitura em sala de aula; - Avaliação das leituras do conto e da peça, feita pelos próprios alunos, onde um avalia a leitura do outro.
3	Sessão de cinema	- Fazer com que os alunos se interessem ainda mais pelas obras literárias que estão sendo trabalhadas.	- Aula destinada a uma sessão de cinema, onde os alunos poderão assistir à representação da peça teatral Maria Roupas de Palha e ao filme Cinderela, através da mídia digital YouTube.
4	Preparação e ensaios	- Fazer com que os alunos entendam e se preparem para encenar a peça teatral Maria Roupas de Palha;	- Escolha e divisão dos personagens, feita com a ajuda dos alunos; - Prova de figurinos para possíveis ajustes; - Ensaios para encenação da peça Maria Roupas de Palha no auditório da escola.
5	Abram as cortinas! A peça teatral vai começar	- Fazer com que alunos encenem a peça e percebam o quanto literatura pode ser divertida, se trabalhada de forma lúdica e agradável.	- Ajuste dos últimos preparativos para encenação da peça; - Encenação da peça Maria Roupas de Palha no auditório da escola, tendo como plateia as demais turmas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados, podemos dizer que não é tão complicado como aparenta, trabalhar a literatura nas escolas. Desde que haja planejamento assim como demonstramos em nosso trabalho. Cabe ao professor elaborar, planejar, aplicar sequências didáticas como a que vimos, e não cair na contradição de que os jovens não gostam de literatura ou não gostam de ler, pois, na verdade o que acontece em muitos casos, é que os alunos acabam sendo submetidos a métodos historicistas de ensino, que dão mais importância a história da literatura do que as obras literárias propriamente ditas.

O ato de ler deve ser praticado desde a infância, e assim como a nos fala a escritora, Marisa Lajolo (1993) “ler não é apenas decifrar um texto”, mas lhe atribuir significados que vão além dos livros e são indispensáveis para a aquisição do conhecimento. E como professores de Língua portuguesa e Literatura, temos o dever de incentivar os educandos a lerem, mas não por obrigação e sim por prazer, fazendo da maneira com que nos fala Todorov (2010, p.38-39), o autor “acredita que a escola deveria ensinar os alunos a amar a literatura – o professor deve mostrar aos alunos a que



ponto os livros podem ser esclarecedores para eles próprios, ajudando-os a compreender o mundo em que vivem”. Fazendo isso de forma lúdica e divertida para os alunos e também para o professor.

Escolhemos trabalhar com o 6º ano do ensino fundamental, justamente para despertar estas emoções nos adolescentes, pois, somos levados a acreditar que dessa maneira, eles podem se interessar pela literatura, participando ativamente das atividades de SD, lendo, debatendo, se expressando, se emocionando e até mesmo, vivendo a história contida na peça *Maria Roupas de Palha*. Outra forma de despertar interesse nos educandos, é justamente adaptar-se ao seu mundo, fazendo uso das mídias digitais nas quais eles vivem conectados, pois literatura também é cultura. Vale ressaltar que além das estratégias abordadas, existem muitas outras formas de levar a literatura para as escolas e fazer com que esta, seja vista com bons olhos pelos jovens, para isso basta pesquisar e também gostar de ler.

Contudo, deixamos a nossa contribuição para o ensino de literatura nas escolas, esperando que seja viável como estratégias de leitura, de forma a tornar essa prática recorrente dentro e fora das salas de aula e assim formarmos não só leitores, como também cidadãos autônomos, críticos, conhecedores e adeptos de seu direito à literatura e acima de tudo, donos da sua própria história.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p.12.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993, p.59.

LIMA, Duílio Pereira da Cunha. **Autoria e representação femininas em as velhas, de Lourdes Ramalho**: quando um texto dramático permanece atual. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA12_ID1704_01052016203733.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2019.

Lourdes Ramalho - Portal Teatro na Escola. Disponível em: <<http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/category/lourdes-ramalho>>. Acesso em: 09 de dez. de 2019

OLIVEIRA, Rejane Maria da Silva. **O processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Pública**: a construção do saber através do lúdico no teatro. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10346>>. Acesso em: 08 de dez. 2019.

RAMALHO, Lourdes. **Maria Roupas de Palha**. Disponível em: <www.teatronaescola.com>. Acesso em: 18 de jan. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1997]. p. 97-98.

TODOROV, Tzvetan. Literatura não é Teoria, é Paixão. Entrevista. **Revista Bravo**. São Paulo: 2010, p.38-39.

Tudo Sobre Lourdes Ramalho. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/59984839/Tudo-Sobre-Lourdes-Ramalho>>. Acesso em: 08 de dez. de 2019.

VIANNA, Oliveira de Almeida. **Metodologia do Trabalho Científico**. Um Enfoque Didático da Produção Científica. São Paulo: EPU, 2001.





MEMÓRIA TRAUMÁTICA EM A MANCHA, DE LUIS FERNANDO VERISSIMO: UM DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA

Prof^a. Me. Risonelha de Sousa Lins
risonelha@gmail.com - IFPB/UERN

Francisca Luana Rolim Abrantes
luana_abrantes@hotmail.com - UFCG

RESUMO: Este trabalho analisa as estratégias de construção do conto *A mancha*, de Luis Fernando Verissimo, evidenciando a memória histórica da ditadura militar como condutora das experiências traumáticas vivenciadas pelo protagonista. Os questionamentos que motivaram o referido estudo foram: De que forma a experiência do personagem se relaciona com as verdades históricas dos tempos da ditadura militar? Como os fatos históricos do regime militar estão configurados na obra? Como memória e esquecimento se constituem como as duas faces da experiência histórica e individual do personagem na representação literária empreendida? Intentando responder às indagações evidenciadas, utilizaram-se os pressupostos teóricos de Regina Dalcastagnè (1996- 2008), Tânia Pellegrini (1996), Alfredo Bosi (2015), Walter Benjamin (1994), dentre outros. A análise pautou-se num diálogo entre literatura e história e visou contribuir com os estudos das configurações literárias sobre o golpe militar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura contemporânea, A mancha, Ditadura militar.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho busca analisar as estratégias de construção do conto *A mancha*, de Luis Fernando Verissimo a partir de um estudo analítico-interpretativo, através do qual se evidencia a memória histórica da ditadura militar como condutora das experiências traumáticas vivenciadas pelo personagem Rogério, um homem de meia idade que fora preso e exilado durante o regime, mas que, ao retornar do exílio, devido a uma herança deixada pelo pai, enriquece no ramo imobiliário.

O referido conto faz parte de um projeto editorial alusivo aos 40 anos do Golpe Militar no Brasil, desenvolvido pela Companhia das Letras em 2004, juntamente com as narrativas: *Mãe Judia*, 1964, de Moacyr Scliar, *O voluntário da Pátria*, de Zuenir Ventura e *A revolução dos caranguejos*, de Carlos Heitor Cony.

Conforme Sandra Jatahy Pesavento (2006), a literatura difere-se da história porque esta se baseia em estratégias metodológicas que levam a resultados comprováveis sobre um passado de existência temporalmente comprovada por depoimentos, bibliografias, citações e notas de rodapé, enquanto aquela é uma reconfiguração por meio do imaginário, que fornece pistas ou imagens sensíveis do universo retratado através de metáforas, alegorias e associações. Essa autora considera que, apesar de a Literatura tomar a história por fonte, fornece múltiplas leituras de posturas e comportamentos que marcam a ideologia de um tempo. Nesse aspecto, é possível afirmar que o conto *A mancha* configura não apenas a experiência daqueles que foram vigiados, torturados e punidos pelos detentores do poder em razão de sua crença em um país mais democrático e livre, mas também reflete sobre as raízes das forças que subjazem ao exercício do poder no Brasil e os efeitos da ditadura na banalização da violência no contexto das relações sociais.

Sob a mesma chave de leitura, Eurídice Figueiredo (2017, p.43) destaca que é papel da literatura “recriar o ambiente de terror vivido por personagens afetados diretamente pela arbitrariedade, pela tortura, pela humilhação”, ou seja, a literatura tem a capacidade de mergulhar nas profundezas da mente humana e dela extrair o que há de mais profundo nas sensações do vivido. Desse modo, infere-se estar a Literatura preocupada com o sensível que conduz ao desnudamento das relações humanas em sociedade.

Tânia Pellegrini, em seu livro *Gavetas vazias: ficção e política nos anos 70*, realça que as narrativas ficcionais produzidas nos anos 70 retratam as experiências daqueles que tiveram suas vozes silenciadas no período de repressão e, ao mesmo tempo, promovem uma desconstrução do passado, levando a uma leitura crítica desse período. De acordo com essa pesquisadora, os textos produzidos nessa época indicam uma forma de resistência às perversidades cometidas pela totalidade governamental contra os que defendiam a democracia e a liberdade de expressão. Para Pellegrini (1996), o tema dessas produções estéticas era a rotina social, baseada não na reprodução exata dos fatos ocorridos, mas na experiência histórica que conduz o leitor aos tempos vazios e a literatura sobre o mal. Assim, ela descreve a produção literária:

A narrativa de cunho político da década de 70 estabelece, então, uma relação entre a realidade e o discurso narrativo, na qual a experiência histórica se incorpora como elemento diretamente formador, que permite definir o que é específico do nosso país, numa etapa da sua História. Nesse sentido, coloca-se como uma totalidade concreta pois, no presente, mergulha no passado e aponta para o futuro (PELLEGRINI, 1996, p.182).

Observa-se, por conseguinte, que a Literatura toma a História como base de sua configuração estética, problematizando os hábitos e as ações de uma rotina social estabelecida num tempo e espaço próprios, ao mesmo tempo em que apresenta os passos de subordinação e resistência que marcam as ações dos sujeitos ficcionais. Nesse mesmo sentido, Bosi (2002) enfatiza que a resistência corresponde à luta entre forças que se opõem e estas estão baseadas nos valores internalizados pelos indivíduos. Assim, *A mancha* alude ao fato de que a violência foi oficializada no período do regime militar e que a Lei da Anistia cerceou das vítimas o direito à memória em nome dos ajustes necessários à realidade do país. Sofrendo um duplo silenciamento, ora representado pela sociedade que se eximia de qualquer responsabilidade pelos crimes contra os direitos humanos cometidos pelo estado e imposto às vítimas da ditadura quanto em nome da transição que deixava impunes os excessos cometidos pelo regime militar, Rogério mantém o passado na memória como



uma mancha da qual não pode se desfazer com facilidade por representar não apenas as vivências individuais, mas também o registro dos horrores de um tempo, que não podia ser esquecido.

Assim, da mesma forma que os valores constituem a interioridade humana, os traumas compõem a memória e a sensibilidade dos homens, interferindo no seu comportamento, na sua visão de mundo, nas negociações intersubjetivas da vida social. É o que nos confirma Walter Benjamin (1994), quando expõe os efeitos das experiências traumáticas nos soldados que voltavam da guerra. Para os combatentes, os resultados da experiência nos campos de batalha eram tão intensos, que falar das próprias experiências e delas livrar-se em prol de uma nova realidade externa era algo muito difícil. Nessa perspectiva, a ficção literária funciona como um espaço onde se registra essa tensão vivenciada entre o sujeito e a realidade circundante, entre o desejo de ressignificar a experiência e a necessidade de esquecer para criar novos mecanismos de viver em sociedade.

Com base no que foi discutido até aqui, justificamos a escolha dessa narrativa como objeto de análise pela representação da memória silenciada do período da ditadura militar e porque expõe a nu as atrocidades praticadas pelos agentes do estado e discorre sobre as dificuldades de se processar o trauma e conviver com a impunidade dos opressores.

Os questionamentos que motivaram a dada pesquisa foram: De que forma a experiência do personagem se relaciona com as verdades históricas dos tempos da ditadura militar? Como os fatos históricos da ditadura militar estão configurados na obra? Como memória e esquecimento se constituem com as duas faces da experiência histórica e individual do personagem na representação literária empreendida?

Intentando responder às indagações evidenciadas, utilizaram-se os pressupostos teóricos de Regina Dalcastagnè (1996- 2008), Tânia Pellegrini (1996), Alfredo Bosi (2002), Walter Benjamin (1994), entre outros. Enfim, a análise pauta-se num diálogo entre literatura e história e visa contribuir com os estudos das configurações literárias sobre o Golpe Militar.

2. ENTRE MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: UMA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA TRAUMÁTICA NO CONTO *A MANCHA*, DE LUIS FERNANDO VERISSIMO.

O conto *A mancha*, publicado em 2004 como parte integrante da coleção *Vozes do Golpe*, organizada pela Companhia das Letras, aborda a história do personagem Rogério, visto, no momento da narração, como um empresário bem sucedido, mas em cuja memória apresentam-se as torturas e o exílio sofridos durante o regime militar. Em sua rotina social, esse personagem vivencia os efeitos do trauma tanto na profissão escolhida quanto no seu comportamento, uma vez que reforma prédios velhos e deteriorados num impulso de transformar o que a sociedade julga lixo em algo novo e significativo, preenchendo os objetivos não alcançados no período ditatorial, que era abolir as formas de opressão, estabelecendo uma liberdade possível para os grupos minoritários. O narrador enfatiza que Rogério age de modo obstinado em nome de “sua causa misteriosa, que nem ele entende. Comprar o passado, renovar, vender e enriquecer mais. Ou comprar o passado, destruir e pensar no que fazer com o vazio” (VERISSIMO, 2004, p.57). O vazio que habitava Rogério era, portanto, o desejo do sonho sociológico não realizado devido ao poder coercitivo e a obediência dos mais fracos aos que estavam no poder. Mas, apesar de sua ascensão econômica (crítica evidente às ações reparativas do governo à situação das vítimas da repressão), o personagem mantém-se assombrado pelos efeitos das experiências com a tirania e a opressão, pois mantinha-se ansioso, inquieto e sempre dominado pelos efeitos psicológicos da tortura. Esse conflito interno manifes-



ta-se no fato de constantemente “dormir com os dentes trincados e ter pesadelos” (VERISSIMO, 2004, P. 67).

Destarte a ênfase nos efeitos físicos e psicológicos do trauma na vida de Rogério nos permite vislumbrar os fatos não apenas enquanto informações históricas, mas também como sofrimento que afeta a condição humana de ser e de viver, pois conforme Eurídice Figueiredo (2007, p.44), a literatura “pelo viés da subjetividade, mostra resíduos de experiências fraturadas pela violência do vivido”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que Rogério move-se no presente sob a consciência dolorosa de um tempo esgotável em seus efeitos e rancores àqueles que ficaram marcados na própria carne, por isso reclama o direito de lembrar e confirmar essas lembranças. Porém essa capacidade mental é sempre refutada por sua esposa Alice, que pede ao marido para ignorar suas experiências traumáticas e não transmiti-las à filha: “Rogério, eu só te peço um favor, não fale nada disso na frente de Amanda (VERISSIMO, 2004, p.18).

Nota-se que a memória individual do personagem é rechaçada em prol de uma lógica social para a qual ela parece incômoda. Alice, curiosamente, portando um nome que nos remete ao faz de conta das histórias infantis, propõe o apagamento dos vestígios do passado como uma postura internalizada de negação dos efeitos do regime militar na história do país.

Nessa perspectiva de enfoque da relação entre sujeito representado e a história, a pesquisadora Regina Dalcastagnè (1996) reflete que, durante a ditadura militar, muitas obras foram escritas não apenas como forma de denúncia das atrocidades de um sistema opressor e violento, mas também como espaço catártico, no qual é possível reviver a dor do Outro. Essa autora afirma que “é nos romances que vamos reencontrar, com maior intensidade, o desespero daqueles que foram massacrados por acreditarem que podiam fazer alguma coisa pela história do país” (DALCASTAGNÈ, 1996, p.15). Com base nas palavras de Dalcastagnè, observa-se que, na sequência de leitura do conto, Rogério fixa na memória os horrores da ditadura, tais como: as prisões, as torturas, as mortes, o exílio, o silenciamento e a participação da sociedade civil como elemento de sustentação do golpe militar.

Durante o exercício de suas atividades empresariais, o protagonista encontra mais um prédio estreito, de quatro andares, em ruínas, entretanto nesse espaço a sua memória da experiência de opressão é reativada, voltando aos momentos dos interrogatórios, das torturas e às lembranças dos colegas, arrastados pelo monopólio estatal da violência. Num dos cômodos do primeiro andar do prédio, encontra-se uma sala que o faz recordar as atrocidades sofridas, remontando os detalhes do espaço de coerção:

Chão coberto por um carpete. Um incongruente carpete fino, de má qualidade, mas inteiro, cobrindo o assoalho na parede [...] Rogério virou-se e viu a mancha no chão. Um mapa da Austrália, mais escuro do que o resto do carpete. Em seguida, sem pensar, mas pressentindo com alguma parte das suas vísceras o que veria, olhou para a parede à sua esquerda, perto do teto. Lá estava ele. O perfil do Dom Quixote (VERISSIMO, 2004, p.13-14).

O fragmento transcrito comprova que o sujeito ficcional mantém o espaço da tortura em seu inconsciente a partir de dois elementos simbólicos: a mancha de sangue no carpete e a imagem desfigurada de Dom Quixote. Sabe-se que esse personagem está associado aos delírios de um camponês em luta constante por sua amada Dulcineia contra moinhos, gigantes e exércitos imaginários. Ironicamente, os militantes perseguidos e castigados pelo regime totalitário eram conside-



rados subversivos diante de uma ideologia governamental de intenso desenvolvimento econômico. Não podemos esquecer que, na ditadura militar, as práticas de violência intentavam impor a força do regime e esconder suas consequências. Mas os episódios de sofrimentos representavam muito mais que ferimentos no corpo, fixando-se na memória dos sujeitos como cicatrizes na alma. Por esta razão, a mancha, que o personagem atribui ao seu sangue que se esvai pelo carpete, depois de um soco do algoz no momento do interrogatório, traduz não apenas o seu massacre, mas também a coibição dos seus esforços e a sua resistência à política autoritária que dominava o país.

Sob essa ótica, o protagonista reconhece que os horrores ali sofridos não representam apenas problemas individuais, mas o futuro do seu povo, pelo qual lutavam muitos de geração. Por esse motivo, o quarto daquele prédio acaba se tornando uma obsessão, necessitando da memória do outro para sustentar as lembranças de um passado traumático. Para tanto, ele recorre a Rubinho, um amigo que, assim como ele, também fora preso, torturado e, em seguida, liberado. Vejamos uma das considerações feitas por Rogério durante as visitas ao prédio:

— Mas alguma coisa aconteceu. Não só a nós naquela cadeira de ferro. Ao país, a toda uma geração. Foi isso que eu senti, quando vi a mancha de sangue no chão. Porra! Alguma coisa tinha havido, e deixado uma marca. E esquecer isso era uma forma de traição (VERISSIMO, 2004, p.48).

Rogério revolta-se contra o apagamento das lembranças daquelas práticas de tortura e desrespeito aos direitos humanos, evidenciando a necessidade do testemunho como base para um futuro diferente. Porém Rubinho não comunga da mesma ideia, salientando que não há mais espaço para lembrar os sonhos e lutas desse tempo, nem das interdições violentas do regime. Para ele, “o que ficou foi a autopiedade [...] Nada foi conquistado, nada foi purgado” (VERISSIMO, 2004, p.33). De acordo com Halbwachs (1990), nossas lembranças estão situadas num plano coletivo e se relacionam a espaços da realidade objetiva através dos quais podemos nos remeter a fatos passados. Para este autor:

Não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio natural que nos cerca. (HALBWACHS, 1990, p.99).

Sendo assim, aquela sala semiescura tornou-se um memorial das marcas das agressões praticadas por Glenn Ford, Wilson Greys e os Bedeus contra Rogério. Nessa evocação do passado, sobressai-se a dor da tortura, concretizada tanto pelas figuras humanas, quanto pelos elementos utilizados para afligir os jovens “subversivos”. Assim, coloca-se Rogério:

Tem um magrinho, de bigode, que é o que mais fala. Esse ameaça com porrete. Eles também têm um negócio elétrico, um tipo de dínamo, para dar choque [...] O negro era o encarregado de levá-los para o interrogatório. Iam com os olhos vendados no banco de trás de um carro, com o negro ao lado [...] Na primeira vez, Rogério ficara sentado na cadeira de ferro com as mãos algemadas por baixo de um dos braços da cadeira (VERISSIMO, 2004, p.20).



Percebe-se que o poder abusivo das estruturas governamentais firmava-se por meio da violência física, caracterizada por meio do “porrete”, do “dínamo” e das “algemas”. Além disso, os agressores impunham medo aos torturados por meio da coação psicológica: “[...] Wilson Grey, usava um porrete, mais batia mais na cadeira do que na gente. Era a ideia dele de coação psicológica” (VERISSIMO, 2004, p.30).

Pessoas como Wilson Grey, Bedeu e Glen Ford estavam a serviço de uma parcela privilegiada de sujeitos sociais, representada por empresários, figurões do exército e pessoas contratadas para cumprir os desmandos da ditadura. Esse grupo é descrito pelo personagem como: “uma coisa clandestina. Tinha gente do Exército, gente da polícia, mas era informal, clandestino. Os empresários tinham feito um fundo [...] Diziam que alguns até participavam das sessões de tortura” (VERISSIMO, 2004, p.34). Com efeito, as práticas executadas por esse grupo levaram muitos militantes até a morte, o exílio e a incuráveis feridas na interioridade dos que a elas sobreviveram. Desse modo, a escrita do trauma, realizada pela Literatura conduz à percepção sensível da repulsa que representa esse período, ela reelabora “a dor e o sangue, as lágrimas e as feridas que se abriram no corpo da Nação e na lembrança traumática dos sobreviventes” (FINAZZI- AGRÒ, Ettore, 2014 apud FIGUEREDE, 2017, p.44).

Para os cidadãos que vivenciavam a realidade ditatorial, as ideias apresentadas pelos jovens socialistas e comunistas traduziam um perigo contra a própria liberdade, por isso o silêncio era uma forma de se esquivar de responsabilidades políticas, representando o medo de ser arrastado para as consequências da oposição ao regime do horror. Sobre o esquecimento Balandier (1999, p.43) afirma que:

O esquecimento só serve dele mesmo em sua função defensiva contra o retorno do passado à consciência, particularmente quando o passado foi coletivamente repellido. Sobretudo, a memória coletiva, não se constitui em uma única forma, ela é plural, dividida, enraizada, em classes, grupos ou meios sociais diferentes e em litígio. A luta política é também memória contra memória. A que mantém a lembrança das resistências aos totalitarismos e dos sacrifícios vencidos é confrontada à que nega, desvaloriza e se constrói em oposição ao que faz da primeira uma memória de recusa total, ou nunca mais.

Para Balandier (1999), o esquecimento funciona como uma ação protetiva, estabelecida pelo sujeito que se sente aterrorizado ou pressionado por uma pessoa ou realidade ameaçadora. Essa atitude tornou-se comum na sociedade civil de 1964, pois como o conflito dos jovens estudantes era coibido com grande teor de violência, muitas pessoas preferiam emudecer. É o que se pode notar no discurso proferido pela senhora que morava próximo ao prédio deteriorado, onde, antigamente, eram realizadas as torturas. Vejamos:

_Fins dos anos 60, começo dos anos 70. A senhora não se lembra de movimento no prédio? Carro chegando. Gritos lá de dentro. _ Gritos?
_Movimento. Carros chegando e saindo. _ Não. Desde que eu me lembro, aquilo só é depósito de lixo. _ Tem certeza? _ Anos 70, meu filho. Quem é que se lembra dos anos 70? Eu não lembro mais nada (VERISSIMO, 2004,p.23).



A conduta da senhora parece incoerente diante dos fatos mencionados, uma vez que o prédio era bastante frequentado e dele procediam barulhos que, dificilmente, não seriam notados, o que indica uma convivência proposital ou inconsciente com o sistema autoritário. Por outro lado, lembrança e esquecimento se conjugam nas vivências dos sujeitos torturados, já que a memória da ditadura posta-se como incômoda diante da nova ordem social. O jornalista Rubinho, por exemplo, revela que, apesar de ter sequelas psicológicas de seu sofrimento na época da ditadura, prefere esquecer os fatos como forma de sobrevivência. Ele afirma:

Desenvolvi uma mente defensiva como um condomínio fechado. Uma mente com guarita, que abate qualquer inimigo na porteira. Novas técnicas, lembranças, ideias, tudo que possa perturbá-la e solapar sua burrice assumida, é abatido na entrada. Durante algum tempo me refugiei no cinema, na literatura, depois resolvi ficar burro. Me refugiar na burrice (VERISSIMO, 2004, p.52).

Percebe-se no trecho acima que Rubinho constrói vários mecanismos de autodefesa contra as memórias do terrorismo estatal para sustentar a sua posição no presente. Rogério, pelo contrário, insiste em lembrar-se do seu passado como forma de ressignificar os esforços empreendidos para modificar a realidade: “_ Só o que eu quero é não esquecer. Esquecer é trair _ disse Rogério” (VERISSIMO, 2004, p. 52).

No conto ainda se pode notar o posicionamento preconceituoso de uma parcela da sociedade sobre o movimento revolucionário de 64 por meio do discurso do personagem Cerqueira, um empresário aposentado, direito, de 72 anos que considerava o movimento como anarquista e comunista. Assim se coloca o personagem:

[...] a história ainda faria justiça à revolução e ao regime militar, que tinha livrado o Brasil do comunismo e da anarquia e modernizado o país. [...] Quebramos algumas cabeças? Quebramos. Mas ninguém recebeu mais do que merecia. Eles queriam uma guerra e tiveram uma guerra. E perderam (VERISSIMO, 2004, p.39-40).

Observa-se, no fragmento citado, que Cerqueira justifica a violência apresentando-a como um ato banal e necessário para o controle da ordem, revelando os discursos de direita que sustentavam o golpe. O poder coercitivo age através da força e do segredo, pondo o conhecimento dos fatos como violência que se volta contra a pessoa torturada. Nota-se uma desigualdade total de direito, pois enquanto Rogério e Rubinho são forçados a esquecer os fatos vividos, Cerqueira proclama as recordações ligadas à ditadura como uma conquista pública.

Encarando o sofrimento como uma luta pela esperança, Rogério não consegue manter-se junto aos ideais da classe que o oprimiu, por isso reflete que estar junto, no universo desta, é participar de uma vergonhosa paz, uma vez que os propósitos de liberdade não sendo atingidos, o que resta ao país é o apagamento do orgulho de ser parte da nação. O resultado das lutas sociais lhe parece insatisfatório, ao mesmo tempo em que não há, verdadeiramente, vencedores. Ele ressalta:

_ Nada mudou, nada avançou, nada foi purgado. Houve uma guerra que a vizinhança nem notou. Mal ouviram os gritos. No fim da guerra nenhum território tinha sido conquistado ou cedido e vencidos e vencedores pega-



ram seus mortos e seus ressentimentos e voltaram para seus respectivos países, que é o mesmo país! Mais estranho do que guerras que não resolvem nada é essa paz promíscua, vencedores e vencidos convivendo sem nunca saber bem quem é o quê (VERISSIMO, 2004, p.50-51).

Rogério insiste em lembrar o passado, ainda que tenha consciência de fazer parte de uma sociedade sem grandes modificações. Ao mesmo tempo em que sente uma sensação de impotência diante da realidade e constata a ruptura com o sonho social empreendido. Sobre esse aspecto, Gagnebin (2006) enfatiza que o trauma vivenciado pelo sujeito permanece em sua memória, emergindo repetidamente à consciência, como forma de elaboração simbólica de um ato de importância tal, que não pode ser apagado da memória e da mente dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, a memória do personagem reflete-se nas vivências do tempo presente, pois como afirma Candau (2011, p.9), “a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mas do que uma reconstituição fiel do mesmo”. Rogério tem que considerar a convivência com os inimigos do passado, uma vez que a família da esposa e alguns moradores do novo condomínio onde vai morar financiavam, secretamente, os algozes que desempenhavam as ações bárbaras que sustentavam o regime.

Pressionado pela esposa e pelo sogro a morar num mesmo condomínio fechado, Rogério renegocia as relações intersubjetivas, aceitando “uma paz artificial” que mascara as desigualdades e as consequências sociais e humanas dos porões da ditadura. Dessa forma, o sujeito ficcional conclui que deixa para a filha um país de hipócritas, que usufrui de uma falsa liberdade e estimula o bem-estar de uns à custa dos direitos de outros. Leiamos o fragmento transcrito:

Amanda, Amandíssima, não era isso que eu imaginava para você naquele tempo. Não era este país, não era esta falsa paz. Eu nem conhecia sua mãe e já pensava em você, e no mundo que eu queria lhe dar, naquele tempo. Você não existia e já era a minha causa. A minha primeira causa. Não consegui. Quebrei a cara. Ou quebraram o meu nariz. Em troca te dou este gramado, estou sol, este lago, este país e este pai. Todos artificiais, mas o que se vai fazer? A nossa paz em separado. O país verdadeiro fica do lado de fora da cerca, mas os seguranças estão armados e tem ordens para atirar (VERISSIMO, 2004, p.69-70).

Ironicamente, o personagem apresenta a sua filha um mundo de aparências, vazio, no qual se sente estranho e impotente. Por não conseguir se desvencilhar do passado, Rogério não está ali por completo, mas de modo ausente, artificial. Isto por que a realidade que ora se apresenta destoa-se daquela imaginada para seus descendentes. Todavia, como seu amigo Rubinho, decide plantar macieiras, como metáfora da omissão dos envolvidos no esclarecimento dos fatos e da impunidade histórica aos executores e mandantes das atividades de repressão durante a ditadura militar no Brasil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final desse estudo, percebe-se que as lembranças de Rogério retratam as torturas, os exílios, as prisões, as mortes e a participação da sociedade civil como elemento de sustentação do golpe militar. Os personagens: pai de Alice (sogro de Rogério) e Cerqueira configuram a participação direta



dos empresários no financiamento das ações clandestinas que ajudavam a fortalecer o regime militar, assim como a mancha de sangue e a imagem do Dom Quixote remetem aos sofrimentos e as esperanças dos que militavam contra o autoritarismo empreendido pelo governo vigente.

A narrativa também retrata a omissão da sociedade diante das atrocidades praticadas pelos militares e a necessidade de lembrar e esquecer apresentada pelas vítimas das agressões. Por outro lado, os resultados históricos dessa luta são ironizados pelo narrador onisciente, que ressalta a desvalorização dos esforços dos integrantes da resistência pelo silenciamento de suas memórias, ao mesmo tempo em que sugere que os direitos dos cidadãos continuam sendo violados “do lado de fora da cerca”, porque os que estão dentro dela darão um jeito de impor seus poderes e sobrelevar suas vontades, ou seja, as raízes da ditadura ainda lançam seus rebentos na realidade presente.

As experiências tanto de Rogério, quanto as de Rubinho representam um registro desse momento negro da história brasileira, filtrados pela sensibilidade de um ícone da nossa literatura e nos lembram o que diz Eurídice Figueiredo (2007, p.29): “O esquecimento coletivo vem do desejo ou necessidade de um grupo social de querer esquecer ou denegar o acontecido. A denegação é uma dupla negação: afirma que não aconteceu aquilo que efetivamente ocorreu”.

Se considerarmos que a história tem uma larga contribuição para o conhecimento dos fatos que compõem a trajetória de uma nação ou de uma pessoa, podemos dizer que a literatura ao configurar os fatos por meio da criatividade e da imaginação, leva o leitor a vivenciar, de modo sensível e profundo, o que foi experienciado e sentido por aqueles que, efetivamente, participaram dos fatos ocorridos.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In:_____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BALANDIER, Georges. **O dédalo**: para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

DALCASTAGNÈ, Regina. **O espaço da dor**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. 1.ed.-Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Editora. 34, 2006.

HALBWACHS. Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1990.

PELLEGRINI, Tânia. **Gavetas vazias**: Ficção e política nos anos 70. São Carlos (SP): Editora da UFS-Car, Mercado de Letras, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & Literatura**: uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos [Emlínea] Nuevos, Debates, 2006. Documento disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>. Acesso em: 26 de agosto de 2019.

VERISSIMO, Luis Fernando. **A mancha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.





MÉTODOS E ABORDAGENS: UM OLHAR NA EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS E DO USO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DA L₂

Lucas Ramalho da Silva

lukazramalho@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Anderson Fernandes de Sousa

anderson_fs123@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO: Com o crescimento populacional e o aumento da necessidade de comunicação, vários métodos de se ensinar uma segunda língua foram criados ao longo de muitos anos de história, com o intuito de possibilitar ao aluno a capacidade, não só de dialogar, como também de ler e escrever uma língua. O objetivo desse artigo é fazer uma descrição dos principais métodos de ensino de língua estrangeira e também da que hoje é aceita como a principal metodologia de ensino para a língua estrangeira, a abordagem comunicativa. Nossa intenção é observar as diferenças e até mesmo possíveis semelhanças entre os estudos aqui apresentados, e dissertar sobre como eles influenciaram no ensino de línguas. Usamos como base teórica para nosso artigo autores como ALMEIDA FILHO (2013), BROWN, H. D. (1994), LEFFA, V. J. (1988). Esperamos com esse artigo demonstrar tanto a evolução no ensino de línguas estrangeiras com o passar das décadas, como também conscientizar professores de línguas sobre a importância da nova visão sobre ensino adquirida com as metodologias da abordagem comunicativa. Pudemos observar, ao fim do nosso trabalho, que esses métodos, mesmo que ainda aplicados, possuem uma característica aberta a evolução, e que ao longo dos próximos anos a partir dos avanços tecnológicos evidentes, a tendência é que ocorram evoluções substanciais, tanto nas abordagens (visto o caráter moldável da abordagem comunicativa) como nos métodos, que sempre demonstraram mudanças ao longo da história, mesmo que de maneira não tão drástica e visível.

PALAVRAS CHAVE: Métodos, Abordagem comunicativa, Ensino de línguas.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, vários métodos foram criados com o intuito de ensinar uma língua estrangeira. Cada um deles focado em uma especificidade de aprendizagem da língua e em uma ou mais habilidades (escrita, fala, leitura e compreensão). Contudo, apresentando uma eficiência va-

riável entre os níveis de ensino e aprendizagem, os métodos começaram a cair em desuso e foram substituídos pelas chamadas *abordagens* (conceitos mais amplos na definição de como ensinar uma língua estrangeira). Nesse artigo, pretendemos fazer um aparato histórico dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras (LE) e trazer uma reflexão buscando evidenciar as possíveis causas que levaram ao seu declínio, mostrando também as perspectivas de ensino abordadas pelos mesmos e como acabaram a evoluir para as chamadas *abordagens*, em especial a comunicativa, visto sua importância e alta aplicação nos modelos de ensino atuais.

2. UM OLHAR NO PASSADO DOS MÉTODOS

Antes de iniciarmos diretamente nos métodos e suas especificidades, é importante definir o que é método. A definição exata para a palavra método, seja no sentido amplo ou restrito, Sempre foi e continua sendo, motivo de discussão entre teóricos. Podemos, contudo, diferenciá-lo de abordagens por um sentido mais restrito de ensino. Segundo Leffa (1988, p 16.)

Método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. Método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Assim evidencia-se o caráter restrito e limitado dos métodos. Como dito por Leffa essa apresentação de itens linguísticos, diz respeito a uma definição arcaica de método de ensino. A partir de padrões pré-estabelecidos para desenvolver o conhecimento da língua. Veremos a seguir, os principais métodos e suas especificidades, são eles: método de gramática e tradução, método direto e método áudio lingual.

2.1. MÉTODO DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

O Método mais antigo de ensino de uma segunda língua, se chama método de Gramática e Tradução. O mesmo foi estabelecido durante o século XX, mas seus primórdios remetem a idade média, onde a língua estrangeira era ensinada a partir da língua materna, usando por base, a tradução de livros inteiros para a língua materna. Esse método foi e continua sendo alvo de críticas por linguistas de todo o mundo. O principal motivo é o fato de ainda continuar sendo usado. Por exemplo, no Brasil nas grades de ensino fundamental e médio, o método de gramática e tradução continua sendo o principal (e as vezes único) método usado para ensinar língua estrangeira. Mas o mesmo também recebe críticas duras por ser um método de tradução mecânica que não abre espaço para construção de sentidos, visto que esse método consiste na leitura e tradução de clássicos da L2, memorização de lista de palavras e conhecimento profundo de regras gramaticais para formação de frases e união de palavras.

O principal objetivo desse método é fazer com que o aluno seja capaz de ler a literatura escrita da Língua Estrangeira que está sendo estudada. A comunicação oral não é realizada nesse método, além disso, o professor como mediador não necessita saber a língua alvo. O foco das atividades está na leitura e na produção escrita, mas de uma maneira muito mecânica e sem construção de novos sentidos



2.2. MÉTODO DIRETO

O chamado Método Direto, é quase tão antigo quanto o Método de Gramática e Tradução. Seus primeiros casos de uso remetem ao século XVI. Esse método consiste principalmente em ensinar a língua alvo pela língua alvo. Vindo como uma contraposição ao método tradicional de ensino supracitado, o método direto foca em ensinar a segunda língua sem fazer o uso da língua materna do estudante. Nesse método o foco é na oralidade, porém, a escrita pode ser praticada também. A ênfase é que a pronúncia deve ser levada em consideração desde os primeiros anos de estudo e as demais habilidades são vistas como consequência de tal capacidade.

Aqui a principal diferença em relação ao método clássico está na relação aluno- professor. Enquanto no primeiro método o aluno é passivo, não tem interação com o professor em sala, uma vez que apenas segue os modelos sistemáticos de leitura e tradução, no método direto, o aluno está sempre interagindo com o professor, seja a partir dos diálogos (base para o método) ou através de atividades direcionadas a realidade dos alunos e construção de sentidos. O Método direto foi muito usado ao redor do mundo durante cerca de dois séculos. Mas seu uso não era tão fácil de ser realizado devido aos custos. Como dizem Lima e Filho (2013, p. 6);

Para garantir o sucesso do método era necessário um grande investimento, pois ele exigia turmas pequenas e intensivas e professores nativos dando atenção individualizada aos alunos. Essas exigências foram cumpridas apenas pela rede privada de ensino de línguas. Na rede pública o método não obteve o mesmo sucesso devido às condições físicas do ambiente e à falta de professores preparados, além das turmas que eram lotadas.

Assim sendo, era questão de tempo para para que seu desuso começasse. Tal declínio aconteceu na Europa na metade do século XX com o retorno ao método clássico (gramática e tradução). Todavia, no final do século XX houve um retorno ao método direto em algumas instituições de respeito nos EUA e Norte Europeu. O Método direto foi revivido e redirecionado para aquela que seria de acordo com Brown (1994), a mais visível revolução no processo de ensino de uma língua na era moderna : o método áudio lingual, o qual veremos a seguir, além de avaliarmos sua relação evolutiva com o método direto.

2.3. MÉTODO ÁUDIO LINGUAL

O Método áudio lingual não se difere muito do método direto, uma vez que o foco também está na oralidade e a capacidade de aquisição está totalmente direcionada a leitura e repetição. A escrita é usada apenas depois que o aluno estiver familiarizado com a língua alvo falada.

O conteúdo estrutural é apresentado a partir de diálogos que devem ser imitados, repetidos e memorizados pelo aluno. A pronúncia é ensinada desde o primeiro momento, geralmente com a utilização de laboratórios de línguas e é esperado do aluno que produza a mesma pronúncia de um falante cuja língua materna é a que se está aprendendo (RINALDI, 2006, p.65).

Esse método continua sendo usado em muitos lugares ao redor do mundo devido a sua alta taxa de eficiência. A composição das frases e estruturas linguísticas que o aluno aprende a partir da fala, garante vantagens quando levadas a escrita. Esse método é um exemplo de como trabalhar as habilidades de maneira múltipla, uma vez que o aluno pratica tanto leitura e audição (na aquisição), quanto fala e escrita (na prática).



3. A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Com as novas teorias trazidas por Chomsky e as inovações que vinham surgindo nas décadas de 70 e 80, se observava o que viria a ser conhecido como a abordagem comunicativa. essa abordagem surge no momento em que os teóricos começam a entender que funções linguísticas que ajudam na comunicação de forma real e autêntica da língua são mais importantes que sentenças criadas para repetição durante a aula.

Mesmo que alguns teóricos da atualidade tenham críticas a Abordagem Comunicativa (AC), e argumentem que é apenas outra abordagem, baseada em tarefas, a AC ainda sim é a mais aceita entre os teóricos. Mas antes de descrevermos o que exatamente é a AC precisamos entender o que é uma abordagem, e como ela se diferencia dos Métodos. Para isso trago a definição apresentada por Almeida Filho:

[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, Crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p.30).

Como vimos anteriormente, um método é restrito e não aborda pressupostos sobre o ensino de línguas, mas sim regras. Já abordagens tem uma definição mais abrangente em relação aos pressupostos da língua e o que ela é, possibilitando a geração novas ideias de como esse ensino de língua pode acontecer.

Agora que já sabemos o conceito de método e abordagem e a diferença de cada um podemos focar na própria AC. Primeiramente precisamos entender que o termo *Abordagem Comunicativa* abrange uma vasta quantidade de crenças e pressuposições sobre o ensino de LE, portanto trazer uma definição que seja satisfatória para todos é impossível. Mas a crença geral da AC é a de que devemos usar características sociais e culturais da língua para tentar fazer com que estudantes desenvolvam a fluência na comunicação real, e não em momentos praticados como os métodos pregavam. No entanto essa fluência não deve surgir ignorando uma precisão na comunicação. A partir desses interesses teóricos da AC surgiram diferentes características associadas a ela ao longo dos anos e trazer todas essas definições à tona seria improdutivo. Iremos parafrasear 7 características apresentadas por Brown (1994), que traz de maneira simplificadas as descrições sobre a AC.

A primeira característica fala sobre as Metas gerais da AC. A própria abordagem sugere um foco em todos componentes da língua (gramática, discurso e etc.), portanto as metas que ela segue devem interligar tanto os aspectos organizacionais da língua quanto os aspectos pragmáticos da mesma. A segunda característica é a relação da forma e função. As técnicas linguísticas devem ser desenvolvidas para engajar os estudantes nos aspectos pragmáticos e funcionais da língua e de seus propósitos comunicativos, os aspectos organizacionais não são o foco central, mas não devem ser ignorados, pois eles também contribuirão para a realização da comunicação de forma adequada. A terceira característica fala sobre a fluência e precisão. Ambos têm aspecto complementar nas técnicas comunicativas desenvolvidas na AC. A fluência é fator importante para manter os estudantes interessados no uso da linguagem, muito porém, eles ainda devem ser corrigidos de maneira apropriada em relação aos seus erros. A quarta característica é a do foco no contexto da realidade na classe. Os alunos devem usar a língua que está sendo estudada para produzir e comunicar-se entre si de maneira não era praticada como antes era defendido pelos métodos. As aulas,



portanto, devem preparar os estudantes para esse tipo de comunicação espontânea. A quinta, e talvez a mais importante característica, é a da espontaneidade e envolvimento estratégico. Os estudantes devem ser autônomos, e conscientes em relação ao seu próprio processo de aprendizado, encontrado pontos fracos e fortes nos seus estudos, a partir dessa auto-observação pensar em maneiras e atividades para trabalhar esses pontos, assim criando uma capacidade de estudar após o fim das aulas e possivelmente para o resto da vida. A sexta característica se refere ao papel do professor. Na AC o papel do professor muda drasticamente em relação aos métodos das décadas passadas, aqui o professor tem um papel de facilitador do aprendizado, e não de possessor de um conhecimento absoluto, o professor procura valorizar o desenvolvimento linguístico dos alunos e encorajá-los a construir seus conhecimentos linguísticos a partir de interações com outros alunos e o próprio professor. A sétima e última característica se refere dessa vez ao papel dos alunos. Os estudantes por sua vez devem ser participantes ativos no processo de aprendizagem, afinal a AC é focada no aluno, portanto as atividades cooperativas entre alunos devem ser enfatizadas, mas não de uma maneira que o papel do professor deixe de existir.

Como podemos observar a partir destas características a AC trouxe uma nova onda de ideias para o ensino de línguas que vinha seguindo uma postura conservadora sobre o ensino, centrada no professor e na gramática. O uso da própria língua para o seu processo de ensino foi uma inovação importantíssima nos estudos linguísticos. Podemos perceber que essa nova maneira de ensinar foi marcante na história do ensino de línguas, visto que as diversas metodologias baseadas na AC são nos dias de hoje as mais aceitas entre os diversos estudos do ensino de línguas ao redor do mundo, sendo as mesmas amplamente endossadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível verificar nos tópicos supracitados, a evolução dos métodos de ensino se deu de forma gradativa em um processo extenso de muitos anos de história da pedagogia de ensino de L2. É importante ressaltar, contudo, que esses métodos, mesmo que ainda aplicados, possuem uma característica aberta a evolução e que ao longo dos próximos anos a partir dos avanços tecnológicos evidentes a tendência é que ocorram evoluções, tanto nas abordagens (visto o caráter moldável da abordagem comunicativa) como nos métodos, que ao longo do tempo evoluíram e continuam a evoluir, mesmo que de maneira não tão drástica e visível. Reiteramos mais uma vez que o objetivo desse artigo, foi, sobretudo, mostrar que conhecer a evolução dos métodos é essencial para o professor e que o mesmo, como mediador de tais estratégias, deve não ser devoto intrinsecamente a um método ou uma abordagem, mas sim a várias, adaptando a seu modelo de ensino e a realidade dos seus alunos, possibilitando um ensino a partir de interação e que possibilite uma maior leveza e praticidade no processo de ensino de uma segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. USA: Longman, 1994.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, p. 211-236, 1988.



LIMA, Nayra Silva; FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 3, ed. 9, 2013.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. São Paulo, 2006.





O ABRAÇO SOMBRIO DA VIOLÊNCIA: UMA INTERVENÇÃO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Francisca Luana Rolim Abrantes

luana_abrantes@hotmail.com - UFCG

Profª. Me. Risonelha de Sousa Lins

risonelha@gmail.com - IFPB

RESUMO: A literatura em seu caráter formador e humanizador é um instrumento adequado para se abordar diversas problemáticas contemporâneas no contexto escolar, desde que os docentes planejem, cuidadosamente, atividades de leitura de modo a explorar as possibilidades do texto literário. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil é um campo propício a tais atividades, visto que apresenta uma linguagem acessível e trata de temas ligados à realidade da criança. Na produção ficcional de Lygia Bojunga, por exemplo, temas tão inquietantes quanto à violência sexual surgem repletos de significados e indicam caminhos para a maturidade da criança e do adolescente. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de leitura realizada no ensino fundamental II com a obra *O abraço*, de Lygia Bojunga, em cujo enredo percebem-se os efeitos psicológicos da violência sexual na mente da personagem Cristina. O dado estudo partiu dos seguintes questionamentos: É possível abordar temas polêmicos na escola através da estética literária? De que forma essa obra pode contribuir tanto para a reflexão sobre a violência sexual quanto com a formação leitora? De que modo a violência está configurada na narrativa? Como base teórica, utilizamos: Bourdieu (2007), Pellegrini (2008), Petit (2008), Zilberman (2010), Aguiar e Bordine (1988) dentre outros. A intervenção buscou motivar os discentes a uma posição crítica diante das manifestações cotidianas de violência.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantojuvenil, Ensino, Formação leitora.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantojuvenil representa uma experiência que tanto pode aproximar o leitor do livro, conduzindo-o a um processo crítico que resultará num olhar mais apurado sobre as construções literárias ou pode afastá-lo completamente dele, caso não possibilite a compreensão dos fatos narrados ou impeça o leitor de meditar e interagir com o seu conteúdo. Nesse sentido, Aguiar e Bordini (1988) reforçam que o ensino de literatura deve enfatizar a essência do texto literário e a interação comunicativa que ele proporciona ao leitor, a fim de que esse contato o motive a novas leituras e amplie as suas percepções do mundo.

De modo geral, a literatura, em seu caráter formador e humanizador, é um instrumento adequado para se abordar diversas problemáticas contemporâneas no contexto escolar, desde que os docentes planejem, cuidadosamente, atividades de leitura de modo a explorar as possibilidades do texto literário. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil é um campo propício a tais atividades, visto que apresenta uma linguagem acessível e trata de temas ligados à realidade da criança. Portanto a formação leitora é um processo contínuo, capaz de “criar um campo de saber sobre a experiência do ser humano no mundo que outros discursos, notadamente o científico, não podem criar” (NOGUEIRA, 2014, p.51), ou seja, faz-se necessário conduzir o discente à reflexão sobre os problemas sociais e oportunizar discussões acerca da condição do homem no mundo.

De acordo com Petit (2008, p.32), para que a leitura seja uma atividade convidativa, é imprescindível que o leitor sinta-se à vontade diante dela, opinando sobre temas e fatos, numa relação interativa entre os sujeitos que propicia múltiplas influências, pois “[...] é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor”. Essa autora ainda enfatiza que a leitura torna o sujeito mais sensível ao outro e inaugura novas formas de interação social, uma vez que “ao experimentar o texto, tanto sua verdade mais íntima, como a sua humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma” (PETIT, 2008, p.43).

Na verdade, a leitura torna-se um jogo de descobertas de significações com base nas evidências da construção linguística e envolve a disposição do leitor em penetrar no universo do texto e analisar as estratégias utilizadas para compor a unidade textual. Assim, ler corresponde a “uma ação que convoca o leitor ao movimento, à criação de sentidos possíveis diante do que está dado pelo texto” (KEFALÁS, 2014, p.117) numa atividade que envolve a capacidade imaginativa, esforço e conhecimentos relativos à experiência empírica.

Analisando o contexto dos movimentos de abordagem do texto literário e as implicações da estética da recepção, Regina Zilberman (1989) verifica que a ênfase dada ao receptor nessa metodologia baseia-se no fato de que o vigor da literatura está relacionado à sua capacidade de representação da sociedade, cabendo ao leitor o papel de desvendar as relações sociais presentes nas obras.

No cenário da literatura voltada para crianças e jovens, podemos citar a gaúcha Lygia Bojunga, que estreou como escritora em 1972 com o livro *Os colegas*, conquistando uma grande quantidade de público com outras narrativas inquietantes como *Angélica* (1975), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980), *A bolsa amarela* (1981), *7 Cartas e 2 Sonhos* (1983) e *O Meu Amigo Pintor* (1987); *Nós Três* (1987), *Lucas* (1996) e *O Abraço* (1996), dentre outras. Em seu processo de criação, Bojunga não se furta ao compromisso de tratar temas profundos com o público infantojuvenil, tais como assassinato, abandono dos filhos pela mãe, suicídio, preconceito, violência sexual, separação dos pais, considerando essas e outras problemáticas dentro do complexo de relações sociais.

Com base nas considerações feitas, este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de leitura realizada no ensino fundamental II com o romance *O abraço*, da referida autora, em cujo enredo percebem-se os efeitos psicológicos da violência sexual na mente da personagem Cristina.

Na narrativa de *O abraço*, Bojunga aborda, numa linguagem informal e vivaz, o estupro desta personagem aos oito anos de idade e a forma como conviveu com esse trauma, após ter sido liberada do cativo. Posteriormente, Cristina reencontra o agressor e descobre que sente atração por ele (Síndrome de Estocolmo). Concentrando-se na máscara da violência, personificada pelo



palhaço, a protagonista conta ao leitor o que acontecera consigo mesma e com sua amiga Clarice, retomando os ácidos efeitos da experiência sexual vivida. O dado estudo partiu dos seguintes questionamentos: É possível abordar temas polêmicos na escola através da estética literária? De que forma essa obra pode contribuir tanto para a reflexão sobre a violência sexual quanto com a formação leitora? De que modo a violência está configurada na narrativa? E toma como base teórica, Bourdieu (2007), Pellegrini (2008), Petit (2008), Zilberman (2010), Aguiar e Bordine (1988) dentre outros. A intervenção buscou motivar os discentes a uma posição crítica diante das manifestações cotidianas de violência.

2. METODOLOGIA

A presente experiência faz parte de um estudo analítico- interpretativo, de caráter qualitativo, realizada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, de uma escola do alto sertão da Paraíba, no decorrer de quinze aulas. Escolhemos este público- alvo porque a partir de nossas observações em sala de aula, detectamos não só uma carência de leitura, mas também o desconhecimento da obra de Lygia Bojunga. Além disso, selecionamos o romance *O abraço* por compreendermos que a temática do estupro é vista como um tabu, uma vez que muitos professores têm dificuldades em abordar este assunto, ora por falta de formação ou acesso às narrativas que tematizam o referido tema, ora por medo de reprovação dos pais ao tratar de um tema tão complexo. Esse tipo de violência, segundo Bonnici (2007, p. 261), deixou de ser visto como “atos isolados envolvendo somente a vítima e o ofensor e começou a integrar a questão da construção social de gênero”, ou seja, as consequências advindas dessas ações sexuais passaram a representar a anulação dos direitos das mulheres ao próprio corpo.

A referida pesquisa foi desenvolvida a partir das etapas principais do Método Recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1988), que se fundamenta “na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (AGUIAR, BORDINI, 1988, p.85). Tal método é composto por cinco etapas: determinação do horizonte de expectativa, atendimento do horizonte de expectativa, ruptura do horizonte de expectativa, questionamento do horizonte de expectativa e ampliação do horizonte de expectativa, todavia não as seguimos por completo, pois como bem ressalta ambas as autoras:

[...] aderir a um método não representa uma camisa de força para o ensino- aprendizagem, como a idéia de sistematização poderia conotar, desde que esse método estruture os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativa efetivas e apenas assinale rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas (AGUIAR, BORDINI, 1988, p.42).

Tomando como base as palavras das pesquisadoras, buscamos adaptar o método escolhido por compreendermos que nem sempre a ruptura do horizonte de expectativa do leitor acontecerá, uma vez que essa tarefa “não se viabiliza se não houver uma contrapartida no sujeito, ou seja, se ele não se dispõe a ter seu universo estável abalado de alguma forma e não percebe nesse alargamento a realização de algo desejado ou intuído” (BORDINI, AGUIAR, 1988, p.87).

Dessa forma, desenvolvemos as seguintes atividades a partir das etapas principais do Método Recepcional, a saber: sondagem do horizonte de expectativa- Vídeo sobre a autora Lygia Bojunga; Atendimento do horizonte de expectativa- Leitura integral da obra; Questionamento do horizonte de expectativa- debate envolvendo perguntas sobre a violência sexual e os efeitos psicológicos



deixados na mente da personagem. Escolhemos o debate como procedimento metodológico, porque ele estimula o jovem a refletir sobre a narrativa, a dizer seu ponto de vista, dialogando, assim, não apenas com o texto, mas também com os demais colegas. Além disso, como bem salienta Alves (2013, p.45), “é fundamental pensar procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre autores e obras”. Assim sendo, a dada atividade foi bastante significativa, pois os discentes conseguiram expor seus pontos de vista de maneira clara e coerente. E, por fim, como ampliação do horizonte de expectativa, exibimos o filme *O quarto de Jack*.

3. INTERVENÇÃO DE LEITURA COM A OBRA *O ABRAÇO*, DE LYGIA BOJUNGA

A referida experiência de leitura foi desenvolvida a partir das principais etapas do Método Recepcional. No primeiro momento- *a sondagem do horizonte de expectativa do leitor*, buscamos averiguar se os alunos tinham lido alguma obra de Lygia Bojunga. A grande maioria dos educandos que ali estavam citou apenas *A bolsa amarela*- um clássico bastante conhecido de nossa literatura. Feita essa sondagem, passamos um vídeo, intitulado *Lygia Bojunga-Entrelinhas*, que trata de uma entrevista sobre a vida e a obra da escritora.

Após a entrevista, partimos para a segunda etapa do método- *O atendimento do horizonte de expectativa do leitor*, que se deu a partir da leitura da narrativa. Inicialmente, apresentamos a obra *O abraço*, depois procedemos à leitura, de maneira oral, compartilhada e em círculo, tentando, assim, romper com a velha e tradicional aula de Língua Portuguesa (aulas expositivas que não valorizam a fruição e o ponto de vista do leitor). A leitura da narrativa foi feita no decorrer de dez aulas e, à medida que os discentes iam lendo, envolviam-se cada vez mais com a obra. Inclusive, num determinado fragmento, uma aluna chegou a fazer o seguinte comentário: “Professora, essa história é tão triste”. O trecho era o seguinte:

- É por causa de gente feito você, gente que não tem memória, que perdoa fácil, que esse crime continua sem o castigo que merece. Tá me olhando assim por que, hem? Por quê? Será que você nunca parou pra pensar que o que te aconteceu foi um crime? Crime, sim, crime! Então não é criminoso quem arromba uma casa pra se apossar do que tem dentro? e , se é preso, não é condenado? Não vai pra cadeia? Mil vezes pior é o criminoso que arromba o meu corpo. Meu, meu! A coisa mais minha que existe; a minha morada verdadeira, do primeiro ao último dia da minha vida, o meu território, o meu santuário, o meu imaginário, o meu pão de cada dia, e ele vai e arromba! em disfarça, nem se insinua: entra na marra (BOJUNGA, 2010, p.64).

Neste momento, a leitura foi interrompida e, aproveitando a fala da jovem, perguntamos-lhe o porquê de ela ter achado a narrativa triste. A aluna nos respondeu: “Professora, achei a história triste porque a personagem é estuprada. O texto fala sobre um determinado estupro. Ninguém tem o direito de violar o corpo do outro”. O comentário gerou uma discussão bastante proveitosa sobre a violação do corpo feminino. Além disso, ele nos fez refletir sobre as seguintes palavras de Cosson (2017, p.59), “todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser desprendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode nem deve ser desprezado”.



Concluída a leitura do romance, fomos para a próxima etapa: *o atendimento do horizonte de expectativa do leitor*. Para este momento, propiciamos um debate acerca da narrativa no decorrer de duas aulas. A discussão foi composta pelas seguintes indagações: a) De que trata a obra *O abraço*, de Lygia Bojunga? b) Quais as significações do termo abraço no contexto da obra? c) Qual a relação da capa com a narrativa? d) De que forma a violência sexual contra a mulher é representada?

Tentando responder aos questionamentos mencionados, os alunos apresentaram as seguintes respostas: “A referida obra fala sobre uma menina, que fora estuprada aos oito anos por um homem forte e que vivia em São Pedro d’Aldeia. “O abraço é uma metáfora da violência sexual sofrida por Cristina”. Quanto à relação da capa com a narrativa, eles fizeram o seguinte comentário: “Professora, a capa tem tudo a ver, pois as muitas mãos, envolvendo uma suposta jovem, retratam o abuso sexual que Cristina sofreu quando criança. Foi através de um abraço que o homem da água agarrou Cristina”.

Referindo-se ao último questionamento, os discentes perceberam o estupro como ato de violência diluído no cotidiano de muitas crianças e jovens e que encarcera as vítimas num círculo de medo e vergonha, impossibilitando-os de falar sobre os traumas vividos e modificando seus comportamentos.

O discurso de Cristina sobre o abuso é marcado por reticências, o que comprova a sua dificuldade de narrar o trauma sofrido e a necessidade de permear a sua fala com episódios banais de sua rotina evidenciam as consequências psicológicas correspondentes ao descontrole emocional. É o que se pode ver no fragmento abaixo:

Bom, acho melhor te contar de uma vez que quando eu tinha oito anos eu fui estu...não, pera aí, não: vamos deixar isso pra depois: eu ainda estou tão impressionada com o que aconteceu ontem à noite, que é melhor eu te contar primeiro da festa. Pra ver seu esfrio, sabe, pra ver se eu me acalmo. Depois então eu te conto o resto (BOJUNGA, 2010, p.9-10).

Ao apresentar a fala da narradora-personagem aos alunos, houve comentários sobre a dificuldade de compartilhar fatos da rotina adolescente com os pais. Após uma série de debates acerca do universo de experiências da turma, eles concluíram com as seguintes colocações: “Professora, acho que Cristina não contou o que havia acontecido com ela porque ficou com medo de que sua mãe a julgasse ou colocasse-a de castigo”. Outro aluno disse: “Professora, acho que quando uma pessoa, principalmente uma criança, é abusada sexualmente, ela fica com vergonha de expor o trauma”. Já outra discente fez a seguinte consideração: “Talvez, a protagonista não tenha contado para a sua família que havia sido violentada, porque ficou com medo de o estuprador matar o seu pai, a sua mãe ou até mesmo ela”. Neste último discurso, fica evidente o quanto a vítima tem receio de denunciar os seus agressores. Além disso, por trás deste comentário, fica também claro o quanto a dominação masculina ainda persiste em nossa sociedade, pois conforme Bourdieu (1999), o corpo das mulheres é controlado pelo sujeito masculino e carrega as ideologias sociais.

A cena final da obra, correspondente à morte da protagonista, foi largamente discutida pelos discentes que se revoltaram com o resultado trágico apresentado.

Cristina é arrastada, estuprada e morta pelo agressor sem oferecer o mínimo de reação possível, conforme se pode ver no trecho abaixo:



Quer gritar de novo, mas a gravata cala a boca do grito, e já não adianta o pé querer se fincar no chão nem a mão querer fugir: o Homem domina Cristina e a mão dele vai puxando, o joelho vai empurrando, o pé vai castigando, o corpo todinho dele vai pressionando Cristina pra mata. Derruba ela no chão. Monta nela. O escuro toma conta de tudo. O Homem aperta a gravata na mão feito uma rédea. Com a outra mão vai arrancando, vai rasgando, se livrando de tudo que é pano no caminho. Agora o Homem é todo músculo. Crescendo. Só afrouxa a rédea depois do gozo. Cristina mal consegue tomar fôlego: já sente a gravata solavancando pro pescoço e se enroscando num nó. Que aperta. Aperta mais. Mais (BOJUNGA, 2010, p.81-82).

Na etapa correspondente à ampliação do horizonte de expectativa do leitor, apresentamos o filme *O quarto de Jack*, que narra a história da adolescente Joy e seu filho Jack num quarto isolado, de 10 m². Apesar de ser violentada constantemente, a personagem, através de fantasias, consegue minimizar os efeitos desagradáveis do cativeiro na vida do filho. Depois que sai dessa prisão, a protagonista tem que enfrentar os preconceitos sociais para consigo e com Jack. Após o filme, os educandos ressaltaram o quanto a vítima sofre para refazer a sua vida no meio social e como as disposições interiores podem ajudar a superar os traumas sofridos. Enfim, a experiência de leitura com o texto *O abraço* permitiu discutir a temática da violência e seus efeitos sociais e psicológicos na vítima, bem como analisar o posicionamento da sociedade em relação ao sujeito violentado e aos agressores.

4. RESULTADOS

Essa intervenção de leitura propiciou aos discentes uma experiência significativa com o texto de Lygia Bojunga, devido à linguagem acessível e favorável ao entendimento do enredo, promovendo discussões a respeito das ações e metáforas presentes na história abordada.

A temática da violência não só despertou a curiosidade do aluno, mas também permitiu verificar a diversidade de reações diante da violência e as ideologias que sustentam a dominação masculina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se pela abrangência de questionamentos sobre a violência apontados na obra literária *O abraço* que é possível trabalhar temas contemporâneos e também polêmicos no cotidiano escolar, desde que o docente propicie atividades significativas, capazes de despertar não só a sensibilidade do aluno, mas também a habilidade de pensar, refletir e se posicionar diante dos problemas sociais.

Observou-se que a referente narrativa configura a violência de modo incomum, uma vez que a protagonista da história acaba se apaixonando pelo seu agressor, de forma que o envolvimento afetivo a impede de enxergar o futuro das relações permeadas pela agressividade. Pontilhado de tensões, esse romance permite a visão da criança e do adolescente, não como um sujeito inexperiente e fragilizado, mas como um indivíduo capaz de compreender as relações sociais e se posicionar a respeito delas.

Segundo Petit (2009), a literatura além de promover um efeito catártico também permite ao leitor assumir perspectivas diferenciadas no discurso e rever os modos de pensar e de agir em socie-



dade, pois “não é somente o reconhecimento que a literatura permite, mas uma mudança de ponto de vista, um encontro com a alteridade e talvez uma educação de sentimentos” (PETIT, 2009, p.110).

Mesmo tratando de temas profundos, a autora mergulha no universo do leitor, levando-o a refletir sobre a vulnerabilidade de muitos jovens frente aos enredamentos das relações de abuso sexual que se delineiam na obra. Logo, a experiência de leitura realizada nesta série promoveu não apenas a empatia em relação ao conflito narrado, mas também fomentou a discussão sobre as problemáticas inerentes ao comportamento humano em sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera. Teixeira, BORDINE, M. da Glória. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1988.

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita, Orgs. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BOJUNGA, Lygia. **O abraço**. 5ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.

_____. Entrevista. Entrelinhas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9KKob3AWn-Gk>. Acessado em: 08/10/2019.

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

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

KEFALÁS, Eliana. Letras vivas: leitura literária e performance na formação do leitor. In: OLIVEIRA, Eliana Kefalás; MORAES, Giselly Lima de; Pepe, Cristiane Marcela (organizadoras). **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: edições e leitura crítica; ALB, 2014.

NOGUEIRA, Erich Soares. “Encontrar nas palavras novas coisas de ver”: o texto literário na formação do leitor. In: OLIVEIRA, Eliana Kefalás; MORAES, Giselly Lima de; Pepe, Cristiane Marcela (organizadoras). **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: edições e leitura crítica; ALB, 2014.

O QUARTO DE JACK. Direção de Lenny Abrahamson. Canadá: Universal Pictures, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxqapS6b2wI>. Acessado em: 10/09/2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **A morte metafórica na obra de Lygia Bojunga**. Revista Trama ano 2, n. 3. p. 27-37 jan. 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.





O ESTUDO DAS ORAÇÕES COORDENADAS POR MEIO DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs)

Kaliana Lins de Abreu¹

Francisco Ruan Ferreira Sarmiento²

RESUMO: O presente trabalho pretende abordar o estudo das orações coordenadas trabalhadas com base nas histórias em quadrinhos por meio de uma sequência didática. O estudo apresenta uma proposta diferenciada para o tratamento das orações coordenadas, não mais ancorada na visão tradicional de classificação de conteúdos, mas em estudos semânticos estabelecidos entre proposições em situações interativas de comunicação, já que as HQs têm este requisito, une o prazer ao conhecimento, motivando o leitor ao aprendizado, proporcionando um caminho de leitura leve e atraente. Nesse contexto, objetivamos: a) compreender as orações coordenadas tendo o gênero histórias em quadrinhos como base do processo de ensino e aprendizagem; b) refletir sobre as relações semânticas construídas nos períodos compostos por coordenação; c) desenvolver a leitura, oralidade e escrita; d) classificar os tipos de orações coordenadas; e) explorar a produção textual. A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico e natureza qualitativa. Nessa perspectiva, o quadro teórico advém dos estudos de: Marcuschi (2002); Schenewly e Dolz (2004); Sautchuk (2010); Feijó (1997). Este trabalho de forma geral busca trazer contribuições aos estudos da sintaxe, especificamente através das orações coordenadas encontradas nas histórias em quadrinhos, visto que a gramática normativa apresenta algumas lacunas sobre o assunto debatido.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais, Gramática, Histórias em quadrinhos, Orações coordenadas.

1. INTRODUÇÃO

O atual trabalho intitulado como “*O estudo das orações coordenadas por meio do gênero histórias em quadrinhos (HQ)*”, tem como proposta trabalhar por meio de uma sequência didática as orações coordenadas por meio do gênero textual: histórias em quadrinhos. A escolha do trabalho com HQs foi motivada pela vontade de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas para os alunos.

Esta pesquisa é relevante, pois apresenta uma proposta diferenciada para o tratamento das orações coordenadas, não mais ancorada na visão tradicional de classificação de conteúdos, mas

1 Graduada do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras – PB. E-mail: kalianaabreu@hotmail.com.

2 Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras – PB. E-mail: euruansarmiento@gmail.com

em estudos semânticos estabelecidos entre proposições em situações interativas de comunicação, já que as HQs têm este requisito, une o prazer ao conhecimento, motivando o leitor ao aprendizado, proporcionando um caminho de leitura leve e atraente. O trabalho de forma genérica busca trazer contribuições aos estudos da sintaxe, especificamente através das orações coordenadas encontradas nas histórias em quadrinhos, visto que a gramática normativa apresenta algumas lacunas sobre o assunto debatido.

Quanto à organização, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: nesta primeira parte, elaboramos uma introdução a respeito do tema discutido na pesquisa. No segundo capítulo, abordaremos os conceitos de gêneros textuais e sequência didática. Após essa breve apresentação do gênero e sequência didática, faremos uma apresentação do gênero que será trabalhado no trabalho, e em seguida faremos uma introdução sobre o tema central do estudo que é *as orações coordenadas*. Posteriormente, trataremos, especificamente, da sequência didática que será trabalhada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Por fim, apresentaremos as considerações finais deste trabalho.

2. GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os gêneros textuais/discursivos estão presentes nos mais variados ambientes de nosso dia a dia. Eles surgem, sobretudo, em virtude do dinamismo das relações sociais. O estudo sobre gêneros textuais tem suscitado uma renovação na maneira de desenvolver o ensino de Língua Portuguesa. Diferentes experiências didáticas descrevem a transposição de vários gêneros para a sala de aula e a necessidade de aproximar a linguagem presente neles dos conteúdos que serão estudados em sala, uma vez que isso possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade interativa como leitor e autor. Em relação ao conceito de gêneros, Bakhtin (1997 apud FIORIN, 2006, p.64) afirma que “[...] os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Eles são caracterizados pelo conteúdo temático, estrutura organizacional e estilo. Ao usar a palavra “relativamente”, subentende-se o reconhecimento da importância que jamais podemos considerá-los inalteráveis, pois se renovam a cada dia eles estão sempre vinculados a um domínio de uma atividade humana, apresentando uma intenção sócio comunicativa.

Marcuschi (2002) compreende os gêneros como plásticos, maleáveis, dinâmicos, ou seja, ele não tem uma estrutura acabada, pois, de acordo com os propósitos dos interlocutores, determinado gênero pode ser alterado, seja na sua estrutura superficial, ou em aspectos semânticos. Desse modo, o autor mostra que todo gênero tem uma estrutura composicional, conteúdo e estilo verbal. Esses principais fatores nos levam a avaliar inúmeros outros traços do texto.

Dessa maneira, podemos perceber que os gêneros textuais nunca estão cristalizados em suas formas e funções. Nessas mudanças de função, os gêneros textuais também variam de forma, às vezes, o suficiente para que um novo gênero seja reconhecido e assuma um novo uso. É o caso do gênero textual Histórias em Quadrinhos, que permitiu que se criassem uma variedade de outros gêneros textuais a partir de um inicial, usando de características semelhantes, como as HQs, mostrando outras vertentes, tais como o cartum, a charge, a caricatura, as tiras, as *graphic novels* e as próprias histórias em quadrinhos (HQ é o nome dado ao macro-gênero que contém o subgrupo de histórias em quadrinhos).

Compreendendo que as histórias em quadrinhos podem contribuir para um ensino mais produtivo, em que a interação na e pela linguagem seja, de fato, uma mola propulsora, apresentaremos neste artigo uma proposta de sequência didática que poderá servir como sugestão de trabalho com



esse gênero ao professor. A sequência didática é definida por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p.97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de gênero textual oral ou escrito”. Conforme os autores, elas possibilitam aos alunos o acesso às práticas de linguagens novas ou de difícil domínio. Ademais, uma sequência didática tem precisamente a finalidade de ajudar os alunos a dominar melhor um gênero de texto.

3. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS)

As histórias em quadrinhos formam uma das mais ricas produções textuais. Também conhecidas como HQs, bandas desenhadas, *comix* ou simplesmente *gibis*, são “um dos mais difundidos e populares meios de fabulação visual do planeta” (PATATI; BRAGA, 2006, p. 9). Feijó (1997, p. 7) afirma que não importa o nome sim o espírito da coisa. Para ele, os quadrinhos são uma “imaginação traduzida visualmente para encantar e apaixonar gerações”. Além disso, é um meio de comunicação em massa e têm ampla circulação popular em todo o mundo.

As histórias em quadrinhos ganharam espaço também na educação formal, já que as diretrizes pedagógicas passaram a privilegiar um ensino de língua que trabalha com os mais variados gêneros discursivos. O trabalho com quadrinhos é bastante motivador e traz bons resultados, por ser um gênero que está mais voltado para a realidade do aluno e por ser bastante aceito por eles.

Para os estudantes, as HQs sempre representaram uma leitura não obrigatória, despreocupada, de usufruição, que dava prazer etc. Logo, as histórias em quadrinhos podem ampliar a capacidade interpretativa dos alunos com relação a estes e também a outros textos verbo-visuais.

4. ORAÇÕES COORDENADAS

No período composto por coordenação, há uma independência entre as orações pelo fato de elas apresentarem-se completas, isto é, terem todos os termos sintáticos previstos na relação predicativa (ao contrário das orações complexas ou período composto por subordinação). As orações independentes vêm ligadas pelas conjunções coordenativas, são chamadas *orações coordenadas sindéticas* e classificam-se em:

a) Aditivas: são aquelas que dão uma ideia de soma de fatos.

Exemplo: *telefonou e comunicou sua decisão ao chefe.*

b) Adversativas: são aquelas que se opõem àquilo que se declara na primeira oração, ou seja, o conteúdo da segunda oração se opõe a alguma ideia, fato, argumento etc., explícitos ou não, da primeira:

Exemplo: *a população fez várias passeatas, mas não conseguiu bons resultados.*

c) Alternativas: são aquelas que excluem o conteúdo da outra.

Exemplo: *ou você estuda matemática, ou estuda português.*

d) Conclusivas: quando a segunda oração encerra uma conclusão ou dedução a partir do conteúdo da primeira:

Exemplo: *conseguimos bater a meta, portanto podemos comemorar.*



e) Explicativas: quando, na segunda oração, apresenta-se uma explicação ou uma justificativa daquilo que foi dito na primeira:

Exemplo: não vou sair hoje, *porque vou fazer uma prova importante amanhã*.

É importante deixar claro que não devemos classificar as orações de acordo com o tipo “decorado” de conjunção que as inicia, estaremos, na verdade, fazendo apenas isso, ou seja, decorando nomes de conjunções e orações. Pois, teremos frases em que haverá uma conjunção que dizíamos ser de certa classificação, pois já havíamos “decorado”, mas em certa situação ela será classificada de outra forma, como mostra os exemplos abaixo:

As orações *alternativas* são aquelas que excluem o conteúdo da outra.

Exemplo: *ou* você compra fruta, *ou* compra chocolate.

Nessa oração o par *ou ... ou* apresenta valor *alternativo*. Já na oração abaixo o par *ou.... ou* apresentará valor *condicional*. Vejamos:

Exemplo: *ou* te calas, *ou* te mato. (se não te calares, eu te mato).

Após esses exemplos, fica claro perceber que não é necessário decorar todas as conjunções para classificá-las. Pois, dependendo do contexto, ela poderá ter significados diferentes.

Além das coordenadas *sindéticas* que acabamos de estudar, também temos as orações coordenadas *assindéticas*. Estas não são introduzidas por conjunção, isto é, são colocadas uma ao lado da outra, sem qualquer conectivo entre elas.

Exemplo: *tudo muda, tudo passa, o mundo permanece*.

Em seguida, será apresentada uma descrição das atividades realizadas em sala de aula com base no material didático elaborado:

PRODUZINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Orações coordenadas
DISCIPLINA: Língua Portuguesa
EIXO NORTEADOR: Conceito de gênero e sequência didática; Conceito de orações coordenadas; Produção textual.
INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA: O estudo das orações coordenadas trabalhadas com base nas histórias em quadrinhos apresenta uma proposta diferenciada para o tratamento das orações coordenadas, não mais ancorada na visão tradicional de classificação de conteúdos, mas em estudos semânticos estabelecidos entre proposições em situações interativas de comunicação, já que a HQ tem este requisito, une o prazer ao conhecimento, motivando o leitor ao aprendizado, proporcionando um caminho de leitura leve e atraente.
OBJETIVOS: - Compreender as orações coordenadas tendo o gênero histórias em quadrinhos como base do processo de ensino e aprendizagem; - Refletir sobre as relações semânticas construídas nos períodos compostos por coordenação; - Desenvolver a leitura, oralidade e escrita; - Classificar os tipos de orações coordenadas; - Solucionar exercícios para verificação da aprendizagem; - Explorar a produção textual.



CONTEÚDO:

- Estudo do gênero textual: histórias em quadrinhos (HQ); Estudo das orações coordenadas; Interpretação textual; Análise das orações com base nas HQs.

TEMPO PROGRAMADO:

- 08 (oito) aulas com duração de 45 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS:

- Projetor; Quadro, pincel; Livro didático; Histórias em quadrinhos; Papel ofício; Canetas coloridas.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO:

Este primeiro momento refere-se à primeira aula, no que diz respeito à apresentação do assunto e na compreensão do tema a ser estudado: “O estudo das orações coordenadas em histórias em quadrinhos (HQ)”. Iniciar a aula, sondando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero que será trabalhado, para que a partir dele seja abordado o tema central da aula “orações coordenadas”. Nesse processo de inicialização ao conteúdo é importante instigar os alunos a pensar, tendo sempre a preocupação de não dar o conceito pronto, mas ajudá-los nesse processo de construção. Nesta aula, serão apresentadas algumas HQs, a fim de que os alunos se familiarizem com o gênero. É importante perguntar se eles conhecem os personagens dos quadrinhos e o que sabem sobre elas. Essa conversa inicial é importante para que eles possam compartilhar informações que ajudam na compreensão e interpretação do texto. As HQs apresentadas já contêm a presença das orações coordenadas. Por ser o primeiro contato, não necessariamente já necessite mostrar essas informações gramaticais a eles.

PRODUÇÃO INICIAL:

Nesta etapa, o professor destacará as características principais do gênero textual *histórias em quadrinho*, explicar a sua estrutura, seus meios de vinculação etc. Após isso, levar os alunos até a biblioteca da escola e pedir para que eles realizem uma pesquisa sobre as orações coordenadas. Esta pesquisa possibilita o desenvolvimento da escrita, visto que os alunos irão apresentar o que pesquisaram aos colegas, da oralidade. Feita a pesquisa, começar a socialização do que foi estudado, de modo que os alunos exponham resumidamente o conteúdo que foi pesquisado. O professor poderá ajudá-los nesse processo de construção do conhecimento, fazendo a mediação sobre os conhecimentos prévios apresentados na primeira aula e o que mudou após a realização da pesquisa. Em seguida, o professor fará uma contextualização breve do conteúdo gramatical a ser tratado mais detalhadamente nas próximas aulas. Ou seja, este é o momento de revisar o assunto discutido nas duas primeiras aulas, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e a pesquisa realizada por eles.

MÓDULO 01:

Este é o momento de o professor apresentar suas próprias considerações sobre o conteúdo e explicar para a classe o conceito de orações coordenadas e como elas são classificadas. Explicar que períodos compostos por coordenação são aqueles em que as orações são independentes, isto é, cada uma tem sentido próprio e não funcionam como termos de outra oração. Além disso, é importante dizer que esse tipo de oração pode ou não ser introduzida por uma conjunção. As orações que apresentam conjunção são chamadas de orações coordenadas *sindéticas* e são classificadas em *aditivas*, *alternativas*, *adversativas*, *conclusivas* e *explicativas*; já as que não possuem conjunção são chamadas de orações coordenadas *assindéticas*. É importante que o professor explique o conteúdo utilizando o quadro branco para mostrar exemplos, o que facilita a aprendizagem dos alunos. Em seguida, o professor poderá conduzi-los a discussão tanto do conteúdo gramatical quanto do gênero textual.

ANO:

- 9º Ano do Ensino Fundamental.

MÓDULO 02:

Neste momento, o professor irá exibir algumas histórias em quadrinhos (tirinhas, charges) os quais também podem ser considerados HQs, e pedir para os alunos localizarem as conjunções coordenativas nos quadrinhos e classificá-las. Dessa maneira, segue adiante alguns quadrinhos e suas respectivas orações coordenadas:

Figura 01



Fonte: THAVES, B.; Frank & Ernest. Jornal da Tarde. São Paulo. 17, set. 2002.



Podemos observar que as orações das duas placas são coordenadas e mantêm uma relação de *adição*.

Exemplos:

Cuidado com o cachorro – oração coordenada inicial (assindética),

E não subestime o gato – é coordenada sindética aditiva, pois vem introduzida por uma conjunção coordenativa *aditiva* (**e**).

Figura 02



Fonte: DAVIS, Jim. Garfield. *Folha de S. Paulo*. São Paulo. 10 de out. 1998.

Garfield faz uso de duas orações coordenadas, que são relacionadas, através de uma conjunção adversativa, para expressar sua ironia:

Exemplos:

As luzes estão acesas – oração coordenada inicial (assindética),

Mas não tem ninguém em casa – é uma oração coordenada sindética *adversativa*, pois vem introduzida por uma conjunção coordenativa *adversativa* (**mas**).

Deste modo, a primeira oração, que não apresenta conjunção, é assindética. A segunda, introduzida pela conjunção *adversativa* “mas” é sindética.

Figura 03



Fonte: WALKER, Mort. Recruta zero. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo. 18 de abril de 2002.

No último quadrinho, a pergunta feita pelo Recruta Zero mostra a relação de sentido estabelecida entre as orações coordenadas sindéticas alternativas.

Exemplo:

Vamos voltar – oração coordenada inicial assindética

Ou vamos nos perder? – oração coordenada sindética *alternativa*, pois vem introduzida por uma conjunção sindética alternativa (**ou**).

Figura 04



Fonte: DIK, Hagar. *Folha de S. Paulo*. São Paulo. 6 de março de 1999.

Inicialmente, Hagar se dá conta de que é uma quinta-feira. Provavelmente, ele se lembra de que o cardápio da casa é organizado, assim ele faz a associação de determinados dias a determinados pratos e conclui que na quinta-feira é dia



de comer fígado frito. Podemos observar o raciocínio de Hagar expressando uma reação conclusiva. Então, verifica-se que a segunda oração expressa uma conclusão ou consequência lógica.

Exemplos:

hoje é quinta-feira – é uma oração coordenada assindética, porque não possui conjunção coordenativa.

Então já sei – oração coordenada sindética conclusiva, pois vem introduzida por uma conjunção sindética *conclusiva* (*então*) *que comeremos fígado frito*.

Figura 05



Fonte: SOUZA, Maurício de. Chico Bento. A Tarde, Salvador. 6 de nov de 2006.

No segundo quadrinho, podemos observar que há um período composto por coordenação. Ele é formado por uma oração coordenada assindética e outra sindética explicativa.

Exemplos:

Inda bem, fessora – oração coordenada inicial assindética,

Pruque eu num fiz a lição di casa, hoj! – é uma oração coordenada sindética *explicativa*, pois vem introduzida por uma conjunção sindética *explicativa* (*pruque*).

MÓDULO 03:

Neste módulo, o professor aplicará uma atividade cujo objetivo é auxiliá-lo no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. A atividade irá abordar os tipos das orações coordenadas, o gênero textual histórias em quadrinhos, devendo-se também trabalhar a questão da interpretação textual e contextualização da questão. Concluída a atividade, o professor organizará a sala em círculo, abrindo uma roda de conversa para o debate da atividade.

- 1) Leia os quadrinhos e responda as questões a seguir:



Observe que nos quadrinhos acima temos alguns períodos por coordenação:

a) Qual é a oração coordenada presente no 2º quadrinho?

b) Qual o valor semântico da conjunção em destaque na oração “ou pra mostrar ação”?

2) Analise as cenas abaixo, em seguida, crie um diálogo e escreva dentro dos balões, de modo que as orações coordenadas estejam presentes nesses diálogos.



Figura 01



Fonte: turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/

3) Junte as orações coordenadas com as conjunções adequadas.

- a) Chegou ao local depressa. O suspeito acabara de correr.
- b) Não vá à praia. A água está poluída.
- c) Venderei o carro. Comprarei uma moto.

PRODUÇÃO FINAL:

Por último, será feita a produção final. Neste momento, o professor deverá instruir os alunos a fazer sua própria produção. Eles terão algumas informações básicas de como produzir histórias em quadrinhos. Na produção das HQs, os preenchimentos dos quadrinhos deverão ser feito, de modo que seja incluído todos os tipos de orações coordenadas. Os alunos serão responsáveis por todo o seu texto, desde a escolha dos personagens até a legenda/ mensagem e possíveis efeitos, caracterizações. Depois de construídas as histórias em quadrinhos, cada equipe deverá apresentar suas produções, de modo, que no momento da socialização possam fazer as devidas considerações sobre as orações coordenadas e quais critérios usaram para adequar às devidas conjunções nas orações. Ao final da atividade, quando todos já tiverem ouvido as produções da turma, o professor poderá disponibilizar em uma estante para acesso dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram considerados auxílios teóricos que fundamentam uma proposta de ensino diferenciada dos padrões tradicionais. Ao decorrer do trabalho, buscamos propor uma forma diferenciada de ensino, especificamente, no ensino de orações coordenadas no Ensino Fundamental. O trabalho com HQs e orações coordenadas torna a aula mais dinâmica e interativa, fazendo com que os alunos não se cansam facilmente, pois os quadrinhos têm uma forma própria de contar que lhes é peculiar, os alunos, em geral, reagem positivamente.

Pois, se aguçarmos a curiosidade dos alunos, mais facilmente eles aprenderão o conteúdo, e a transmissão de conhecimento acontecerá com mais intensidade, uma vez que as deficiências no domínio desses assuntos existem por serem observadas isoladamente e amparadas em conceitos que em muitas vezes, não é compreendida na prática. Acredita-se que este trabalho tenha contribuído para uma melhor compreensão do processo de coordenação e, neste sentido, constitua uma



sugestão para a mudança no ensino da sintaxe dessas orações e para a abordagem da gramática de forma geral, visto que a gramática normativa apresenta algumas lacunas sobre o assunto debatido.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FEIJÓ, Mário. **Quadrinhos em ação**: um século de história. São Paulo: Moderna, 1997. FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

MARSCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PATATI, C.; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SAUTCHUK, Inez. Estudo sintático do período composto. In: SAUTCHUK, Inez. **Prática da morfosintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. – 2. Ed. – Barueri, SP: Manole, 2010.





O LEITOR E A LITERATURA NOS CONTEXTOS DAS PRÁTICAS DIGITAIS

Maria Leuziedna Dantas¹
Risonelha de Sousa Lins²

RESUMO: Este trabalho apresenta uma breve discussão sobre as concepções de leitura e de ensino de Literatura de acordo com a Base na Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), diante das novas demandas do texto literário em relação aos contextos multimodais associados às práticas digitais. O questionamento que motivou este debate foi: Como a BNCC direciona o olhar docente para a relação entre Literatura e as práticas digitais amplamente utilizadas através de recursos tecnológicos? Pretendemos entender a configuração proposta por esse documento em relação ao perfil de leitor construído e as mudanças em decorrência da web 2.0. Selecionamos para embasamento teórico não só autores da Literatura e ensino, como também aqueles que discutem a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem como Zilberman (2008), Lajolo (2001), Chartier (1999) e Moran (2013). Com base nesta análise, percebem-se novas relações entre o leitor e os textos literários, indicando que o ensino de Literatura precisa articular-se aos desafios da cultura digital.

PALAVRAS-CHAVE: mídias digitais; BNCC; leitura literária

1. INTRODUÇÃO

Considerando que a educação literária não se limita ao conhecimento de obras ou a mera decodificação da língua, mas diz respeito à capacidade de discernir as vastas questões que permeiam os atos comunicativos empreendidos pelas obras e demais textos, a prática docente deve apostar na participação ativa do sujeito com os contextos de linguagem por meio dos seus diferentes valores, interesses, perfis e modos de ser e de viver.

Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é discutir as concepções de leitura e de ensino de Literatura segundo as orientações da Base na Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) diante

1 Doutoranda em Linguística pela UFPB\PROLING, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e especialização em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2003), professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus Sousa.leuziednadantas@hotmail.com.

2 Doutora em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É especialista na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional e atua na área de Letras, Linguística, Literatura e Artes. Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1992). É professora de Língua e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba Campus Sousa desde 1995. risonelha@gmail.com

das novas demandas que vêm sendo colocadas no momento atual concernentes às relações de linguagem em contextos multimodais associados às práticas digitais. Para embasamento teórico, selecionamos autores da Literatura e Ensino e também aqueles que discutem a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem como Zilberman (2008), Lajolo (2001), Chartier (1999) e Moran (2013).

É inegável que a formação de leitores excede o trabalho em sala de aula. Isso porque a educação não diz respeito apenas à escola, mas a uma série de relações sociais, econômicas e culturais que facilitam o acesso ao livro e o prazer de ler. Por outro lado, como educadores precisamos investir em práticas que colaborem com a formação literária dos alunos e, para tanto, consideramos pertinente questionar: Como esse documento direciona o olhar docente para relação entre Literatura e as práticas digitais amplamente utilizados através de recursos tecnológicos?

Com isso, interessa-nos buscar caminhos que conduzam aos meios democráticos de acesso à cultura letrada o que implica uma necessária utilização de práticas docentes que facilitem o exercício crítico da inteligência, o aprimoramento da sensibilidade e fomentem o desejo de interação sobre os contextos sócio-históricos vivenciados pelos alunos, sobretudo, em relação ao universo digital.

Rocco (1992) ressalta que, devido à grande difusão de imagens no contexto das comunicações, a Literatura foi desprovida da função de transmitir valores, passando a ser vista como uma representação dos mais variados problemas e sentimentos humanos em suas inter-relações. Assim, compreende-se que ao docente cabe facilitar o entrosamento entre leitor e texto, a fim de não apenas efetuar a sua recepção, mas também construir sentidos para a própria realidade e praticar a língua na dinamicidade necessária ao processo de interação com os outros, expondo conhecimentos, experiências e pontos de vista.

Diante da busca de alternativas viáveis para o seu cotidiano, o docente precisa ousar na sua prática em sala de aula, provocando os leitores a uma postura ativa com o texto, o que não corresponde ao desrespeito aos limites significativos de sua construção. Assim, nesta breve discussão, pretendemos entender o nexo entre o uso das tecnologias digitais e as aulas de Literatura como aliadas para aproximar o aluno da leitura em potencial crítico.

2. LITERATURA NA BNCC E A RELAÇÃO COM O DIGITAL

Sabemos que é função precípua da escola como avalista e fiadora do conhecimento, oportunizar a prática da leitura literária, tornando-se espaço de aproximações e de vivências com a cultura letrada (LAJOLO, 2001). Com essa percepção, um ensino proficiente de Literatura deve não apenas conduzir o educando a perceber as intenções dos discursos de outrem e como procede para alcançar seus objetivos, mas também orientá-lo para dialogar com tais construções, captando os sentidos que a eles subjazem e posicionando-se logicamente em relação a eles.

Na mesma linha de raciocínio, Aguiar e Bordini (1996) reforçam que a leitura dinamiza a participação do leitor, uma vez que permite ao sujeito interagir com o seu conteúdo a partir das próprias experiências no contexto coletivo ou individual ou, ainda, vivenciar, pela sensibilidade o drama do outro no tempo contíguo ou em outras épocas e lugares. Logo, a leitura do texto literário ou prosaico constitui-se no exercício da imaginação, da inteligência, da sensibilidade e da capacidade de analisar, criticamente, os problemas sociais e subjetivos.

Pensando nisto, buscamos entender qual a concepção de leitura literária que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo responsável por definir o conjunto



orgânico e progressivo de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assume em seu discurso. Para tanto, vejamos o que a BNCC (2018) diz a respeito disso:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs⁶², têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p.499).

Observa-se que a literatura está situada no eixo central do ensino enquanto campo de atuação dos sujeitos, no qual o texto, artisticamente organizado permite enriquecer a percepção e os modos de ver o mundo, visando à “[...] formação para o exercício da cidadania, que envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo, opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas” (BRASIL, 2018, p. 84).

Sob essa ótica, a BNCC mantém uma aproximação com as obras literárias, uma vez que a estética literária, por meio da liberdade de pensamento, da sensibilidade despertada e pelo exercício da imaginação, permite expandir a experiência de mundo e reconsiderar a condição humana dentro das relações sociais. Rildo Cosson (2017, p.50) enfatiza que, ao esforçar-se para compreender os sentidos do texto pelo desvendamento dos recursos expressivos do literário, o leitor percebe a falta de neutralidade dos discursos e o diálogo com a Literatura e o mundo proporciona o questionamento dos valores do indivíduo e suas relações em sociedade, “desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis”.

Com efeito, a BNCC entende o alcance e a diversidade da produção artística e cultural, bem como os processos de legitimação dessas manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. Sobre isso, o documento base acrescenta:

Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de natureza (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BRASIL, 2018, p. 498).



Aproximando-se do campo artístico-literário, é possível notar que esse documento defende o contato com as manifestações artísticas em sentido amplo, e neste contexto de artes, a literatura aparece como instrumento capaz de mobilizar condições para que o sujeito possa reconhecer e vivenciar os processos de fruição com a palavra. Com isso, o documento sinaliza a importância do texto literário em prol do estímulo de ações democráticas e igualitárias. Sobre isso, afirma Zilberman (2008, p.17):

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê.

Logo, há um direcionamento para a concepção de texto literário para além da historiografia, sugerindo um trabalho com a leitura não como lugar de mero exercício escolar, mas como uma forma de atuação no mundo, questionando suas relações, seus valores e suas estruturas e nisto o docente é desafiado a superar as limitações do espaço da escola pela criatividade e pelo desejo de mudança. Nessa direção, ele tenta planejar suas mediações de modo a conduzir o aluno a perceber a leitura como uma oportunidade para de compartilhar experiências, desejos e opiniões do uso da linguagem como instrumento de interação com os outros.

Destarte, neste momento, trazemos para a discussão os usos tecnológicos e as práticas digitais no trabalho com a literatura, que segundo a BNCC podem ser relacionadas às práticas de pós-leitura. Para tanto, a base apresenta algumas ações possíveis, a exemplo de comentários em redes sociais, seguir escritores, produzir *blogs*, escrever fanfics, *e-books*, videopoemas entre outras possibilidades a serem selecionadas pelo docente com fins pedagógicos, auxiliando o processo de interação do aluno com a leitura literária.

A partir da interatividade proporcionada pelo mundo virtual, os alunos desenvolvem critérios de escolha e preferência e compartilham suas impressões e críticas com outros leitores inseridos no ciberespaço e que estão a todo o momento inaugurando novas práticas de linguagens e letramentos com recursos da web 2.0.

A habilidade de leitura e escrita por meio digital deixou de ser novidade, apontando-se como uma necessidade do indivíduo, pois ao desempenhar suas atividades comunicativas na sociedade tecnológica, ele tem que lidar com novos e variados textos e imagens, necessitando de uma competência digital para interpretá-los ou interagir de modo satisfatório com os discursos produzidos.

Assim, o que defendemos nesta relação entre Literatura e práticas do universo virtual dialoga com o pensamento de Antonio Candido e a função da literatura em contato com novas formas de comunicação. Esse autor apresenta um conceito mais amplo de literatura, envolvendo todas as “criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p.174). E assim a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.



Essa ideia de fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos, porque, para Candido, a literatura é “o sonho acordado da civilização” (2011, p. 112), e assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Por meio da fabulação, a leitura literária também permite que o leitor coloque-se no lugar do outro, tornando-se um sujeito que se emociona com os personagens e identifica-se com as cenas e dramas vivenciados, fazendo-o pessoa mais sensata e em processo de humanização.

Neste universo dos livros impressos às telas, novos suportes são elaborados e, consequentemente, aparecem em cena novas relações entre o leitor, a leitura e seus efeitos produzidos pelas diferenças estruturais entre o texto impresso e o texto virtual (CHARTIER, 1999). Com isso, a BNCC (2018) aborda como habilidade em relação ao que pode ser desenvolvido no trabalhar com o texto literário o desdobramento de conteúdos, definido da seguinte forma:

[...] ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférica marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; (BRASIL, 2018, p. 513-516)

Verifica-se na descrição dessa habilidade uma concepção de literatura para além do cânone e que se ajusta à perspectiva de Lajolo (2001) e Chartier (1999) na questão do fortalecimento das relações dialógicas em que o leitor/navegador trilha seu caminho de leitura no espaço virtual, estabelecendo conexões entre os diversos tipos de textos e gêneros textuais.

É certo que nas escolas este cenário ainda é um desafio porque os estudos da teoria literária e o ensino de literatura ainda perduram pautados em modelos tradicionais, muitas vezes em relação à periodização, aos movimentos históricos literários numa postura ainda escolarizada em que os discentes precisam ler para realizar provas e exercícios de livros didáticos.

Entretanto Kenski (2012, p. 57) sublinha que ao adaptar os conteúdos de sua disciplina ao uso das tecnologias digitais, o professor aproveita a oportunidade para, de modo mais dinâmico e criativo, incentivar a participação do aluno e a troca de conhecimentos, criando “pontes e diálogos que garantam aproximações entre as culturas dos jovens e da escola. Entre o conhecimento racional e contemplativo dos alunos e a ação, a percepção e a emoção. Condições indispensáveis para se propor a ensinar para/em uma nova era.”

Pensemos nas reflexões de Moran (2013) a respeito do papel das tecnologias de comunicação como ferramentas que podem reforçar uma visão conservadora ou progressista, porque depende da forma como docente vê a realidade e que concepção instiga a sua prática. O que se destaca não é a ferramenta propriamente, mas a metodologia como forma para aproximar o leitor e suas relações com a obra.

Por último, destacamos que a Literatura não cria muros, não discrimina leitores. Mesmo que um possível leitor diga “não vou ler tal livro, porque o que ele aborda não combina com o que defendo”, ela o terá tocado pelo viés da subjetividade. Logo, pode-se afirmar que a literatura tem um grande poder de desintegralizar, já que há sempre a possibilidade da desconstrução. Conforme nos diz Barthes, o texto literário é sempre um corpo nu visto por frestas e “não é coexistência de senti-



dos, mas passagem, travessia” (BARTHES, 2004, p. 70), por meio do qual provoca o ser humano a olhar a obra estética como um espelho, o qual reflete a própria condição humana.

É importante registrar que, como os professores, em sua maioria, ainda não dominam o uso dos recursos digitais disponíveis no contexto de comunicação tecnológica, o uso desses mecanismos e suas potencialidades como ferramenta de ensino, ainda representa temor e insegurança. Nesse sentido, Prado e Valente (2003) afirmam que essa prática constitui-se num caminho longo e requer a dedicação e persistência do professor, que vai se apropriando aos poucos dos conhecimentos sobre as mídias digitais como metodologia de trabalho. De acordo com os autores:

É irrealista pensar em primeiro ser um expert em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O melhor é quando conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidade e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. (PRADO; VALENTE, 2003, p. 22).

Assim, diante das considerações apontadas pela BNCC de que, no novo contexto educacional, as tecnologias digitais compõem a rotina da escola e o aluno precisa construir a competência de lidar com tais ferramentas, a fim de exercer papel ativo na construção do próprio conhecimento. Essa habilidade compreende:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.09).

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais à nossa prática cotidiana de ensino tornou-se um imperativo e se quisermos uma ação docente dinâmica e efetiva, precisamos aprender a utilizá-las, adaptá-las às necessidades de ensino-aprendizagem. Logo, a sociedade atual requer um perfil docente que agrega vários saberes, inclusive o uso da tecnologia já que não há possibilidade de separar a ação humana das práticas digitais nos diversos âmbitos sociais, até mesmo na escola.

3. CONCLUSÕES

Decerto, sabemos não há respostas prontas para a prática docente, mas o profissional consciente de sua função de mediar e formar, por meio de um bom planejamento, pode oferecer aos alunos oportunidades de organizar o pensamento como expressão comunicativa satisfatória em relação a outros sujeitos, aperfeiçoando dia a dia a sua capacidade de entender e criticar as articulações comunicativas e ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade de penetrar nas intenções de fala presentes nos textos lidos e ouvidos, examinando os fatores que influenciam o sujeito em posição enunciativa.



Pensando assim, o ensino de literatura precisa articular-se aos desafios da cultura digital, porque na sociedade pós-moderna existem novas relações entre leitores, autores e obras ocasionadas pelas inovações tecnológicas. Nesse sentido, a BNCC (2018) valoriza um Ensino Médio com traços de uma educação híbrida em prol do envolvimento do aluno com a arte literária como um instrumento de integração e de educação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1 Ed., 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2017.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MORAN, José. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papirus, 21 Ed, 2013.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A formação na ação do professor: uma abordagem para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando. (Org.). 1. ed. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura e ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1992.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântida, nº 14. UFRGS, 2009.





O QUILOMBO DOS DANIEL E OS *PONTÕES*: UMA RELAÇÃO DE SOBREVIVÊNCIA DA IDENTIDADE NEGRA NA SOCIEDADE POMBALENSE

Francisco Jarismar de Oliveira
fjarismar@gmail.com (UERN)

Maria da Paz Cavalcante
mariadapazc@yahoo.com.br (UERN)

RESUMO: No presente artigo se objetiva evidenciar a comunidade remanescente quilombola urbana dos Daniel, sua presença cultural no município de Pombal/PB, destacando a contribuição do grupo folclórico *Pontões* como esteio para construção, defesa identitária e afirmação no espaço social local. Para construção do fazer científico, utilizou-se de leitura de obras de autores locais, dentre outras, para a ampliação da exígua literatura sobre os Daniel e seu quilombo. Discorre-se sobre os grupos folclóricos locais, evidenciando os *Pontões* e a presença histórica dos Daniel em sua composição. Nesse percurso, analisa-se aspectos de duas entrevistas realizadas com dois senhores, membros do quilombo dos Daniel e integrantes do grupo *Pontões*, em que se evidencia uma estreita relação familiar, de identidade e emotividade com esse grupo. Reflexão que se abre na perspectiva de ampliar a discussão da identidade quilombola dos Daniel a partir da representatividade por meio do grupo folclórico os *Pontões*.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Negra, Quilombo, Sincretismo Religioso, Grupos Folclóricos Negros.

1. INTRODUÇÃO

Nesta produção textual trabalhamos a temática Identidade Negra dos Daniel. A Comunidade remanescente quilombola dos Daniel está localizada em um bairro periférico do município de Pombal, Estado da Paraíba. A cidade possui três grupos folclóricos de grande expressão dentro do calendário religioso, que são os Congos, o Reisado e os Pontões.

Os Daniel estão presentes como integrantes dos *Pontões* há várias gerações. Ante a escassez de outros campos de expressão social que lhes sirva de espaço de preservação e defesa da identidade negra, abordamos, neste artigo, a importância do grupo folclórico Pontões como território de grande visibilidade social para defesa e preservação da identidade cultural desse quilombo.

A representatividade dos grupos folclóricos junto à Festa do Rosário, maior evento religioso e de histórico destaque no calendário social da cidade, faz dos Pontões um espaço social em que os

atores negros dos quilombos podem viver e reviver sua história, sua cultura e sua identidade sob a proteção do manto folclórico e da devoção dos munícipes a Nossa Senhora do Rosário.

Visitamos obras de escritores locais como “O Velho Arraial de Piranhas”, do autor Wilson-Seixas (1962 e reeditada em 2004); “Um olhar sobre Pombal antiga” (1906 a 1970), do autor Verneck Abrantes de Sousa (2002); “A Irmandade dos Negros do Rosário”, do autor Jerdivan Nóbrega de Araújo (2014). Clássicos da literatura local, mas com mínima referência ao quilombo dos Daniel, o que nos motiva a dar nossa contribuição nesse resgate identitário.

Assim, nesta pesquisa, de cunho bibliográfico e com contribuições orais, evidenciamos a comunidade remanescente quilombo larbanados Daniel, sua presença cultural no município de Pombal/PB, destacando a contribuição do grupo folclórico *Pontões*, como esteio para construção, defesa identitária e afirmação no espaço social local. Adotamos a fala em primeira pessoa de integrantes da comunidade quilombo lar para discorrer sobre a importância desse grupo folclórico na vida, na história e na preservação dos valores e identidade dos Daniel.

2. OS QUILOMBOS, OS MOVIMENTOS E AS IRMANDADES NEGRAS NO BRASIL

No Brasil, os quilombos movimentos e irmandades negras surgiram ainda dentro de uma estrutura social escravocrata, ou seja, dentro de uma ordem social escravagista e racista. As lutas e aspirações por uma integração social, uma legitimação existencial dentro da sociedade escravista brasileira, mesmo que fracionada em vários movimentos, não cessaram desde o Brasil Colônia até a República atual. As primeiras expressões reivindicadoras desse espaço social sede de quilombos, - nos movimentos revolucionários, como o dos “malês”, em 1835 (REI, 2003), dentre outras manifestações e, também, com as irmandades.

Mesmo sem muita visibilidade na academia, a historiografia dos movimentos e suas conquistas se apresentam nos dias atuais com avanços significativos. A Constituição de 1988 e as Leis subsequentes promoveram o “aparecimento” dos quilombos e a “visibilidade” dos seus remanescentes. Nesse cenário, precisamos conceituar academicamente o quilombo. Podemos perceber no conceito de Moura (2006) uma restrição dos quilombos aos espaços geográficos rurais, como sendo:

Comunidade negra rural habitada por descendentes de africanos escravizados, com laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou secularmente ocupada. Valoriza tradições culturais de antepassados (religiosas ou não) e as recria no presente. Possui história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência étnica (MOURA, 2006, p. 330)

Esse conceito é insuficiente diante da existência de comunidades quilombolas urbanas, e que são herdeiras das mesmas trajetórias de resistência e enfrentamento na luta para manutenção da sua identidade pessoal e histórica. Acrescentemos à conceituação de Moura (2006) a definição dada pelo artigo 2º do Decreto 4887/2003, que reza o seguinte:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).



A supremacia católica, nos primeiros séculos da história brasileira, sucumbia qualquer outra expressão religiosa ou cultural que não a comunhão dos seus ritos e dogmas. Portanto, os nativos e os primeiros africanos e seus descendentes foram submetidos aos ditames rigorosos da Igreja e do Estado, tendo suas manifestações e expressões culturais e religiosas impedidas.

Portugal propunha uma unicidade moral e política dos povos da colônia brasileira, e para isso ditava que “[...] o que era preciso é que fosse Católico-Romano ou a quisesse infetasse com água benta da heresia pestífera; que se batizasse; que professasse a fé católica, apostólica romana” (FREYRE, 1990, p. 200). Qualquer outra forma de manifestação religiosa enfrentaria, além da Inquisição, deportações, repressões e outras penalidades, ordenados pelo Tribunal do Santo Ofício.

Esse contexto do Brasil Colonial levou as aspirações sociais da etnia negra a ressignificar muito a sua religiosidade, buscando uma aproximação com os moldes do catolicismo, cultuando os seus orixás por meio das imagens católicas, iniciando, talvez aí, o fenômeno do “sincretismo” religioso brasileiro.

As irmandades controladas pela Igreja Católica foram veículos de conversão de outras etnias ao catolicismo. Desde o século XIII que as confrarias religiosas já eram presentes em Portugal. No Brasil, elas despontam e se proliferam a partir do século XVIII, com o mesmo formato das portuguesas. São regidas por estatutos, seguidos à risca em seus mandamentos e requeriam autorização eclesiástica para seu funcionamento. Em Pombal, todos esses trâmites e protocolos foram observados.

3. PREÂMBULO HISTÓRICO E CULTURAL DO NEGRO EM POMBAL

Segundo o pesquisador Verneck Sousa, Pombal foi o berço, a porta de entrada para civilização sertaneja (SOUSA, 2002, p. 9). A cidade possui vários monumentos históricos, já destacados neste artigo, a exemplo da Igreja de Nossa Senhora. Concluída em 1721, o monumento é patrimônio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba.

Falar do negro em Pombal é falar da *Irmandade do Rosário*, uma congregação de negros que foi instituída por meio de despacho conferido pelo Bispo de Olinda, Dom João Fernandes Tiago Eberardi, em fins do século XIX. O documento foi entregue ao preto e confrade Manoel Antônio de Maria Cachoeira, que saía a pé de Pombal até àquela cidade, como fim de receber a autorização do prelado olindense. De acordo com aquele despacho, firmado em 18 de julho de 1895, pelo escrivão de registro da Comarca Eclesiástica de Olinda e autorizado pelo mesmo bispo, ficava instituída a Irmandade que deu origem à *Festa do Rosário*.

Como em vários outros pontos do Brasil, Pombal consolida a confraria da *Irmandade do Rosário* como um espaço de construção identitária e de ajuda recíproca entre os negros locais, não diferindo de outras confrarias de mesma nomenclatura no Brasil, como nos diz Araújo (2014, p. 10):

Ao contrário do que se pensa, a finalidade original da Confraria não era apenas a organização da Festa do Rosário, mas também a ajuda mútua aos seus “irmãos de devoção”, proporcionando-lhes um espaço de construção da identidade negra; na prestação de auxílio aos confrades, seja na compra de alforrias, na ajuda às famílias desamparadas ou promovendo um enterro digno aos seus associados – irmãos de devoção –, e também o culto ao Rosário do Rosário de Nossa Senhora.

A *Irmandade do Rosário* oportuniza a presença social dos negros de Pombal no evento de maior repercussão do calendário municipal, que é a centenária Festa do Rosário, celebrada no



primeiro domingo de outubro desde a sua criação, em 1895. Neste evento, os grupos folclóricos “negros” dos *Pontões*, do *Reisado* e dos *Congos*, fazem suas apresentações desde 1888 – antes do ofício do Bispo de Olinda.

A *Irmandade do Rosário*, constituída oficiosamente em 1895, representa um espaço de referência e de contínua construção da identidade negra no município. Vem a ser um espaço social onde são revividas expressões culturais da etnia negra, apresentando-se como fator de identificação para os movimentos negros, na atualidade.

Estamos entendendo, aqui, por espaço social, o conceito de localização por referencial de identidade e de capital cultural dentro de um espaço simbólico (PASSERON, 1994). No nosso caso em estudo, esse espaço identitário envolve a *Irmandade do Rosário* e os grupos folclóricos dos *Pontões*, *Reisado* e *Congos*.

Na mesma linha de argumentação, entendemos que as atividades desenvolvidas há séculos por esses grupos já caracterizam um capital social, que na ótica de Pierre Bourdier (1985) representa “[...]o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo”. Esta relação, já institucionalizada pelos séculos de existência, da Festa do Rosário, com as apresentações dos grupos folclóricos negros, dentre eles os *Pontões*, pode vir a ser a pavimentação de uma representatividade negra dentro da sociedade pombalense em um destacado território de grande visibilidade, onde habita a cultura negra local.

Podemos perceber esse esforço em garantir um território de livre manifestação identitária e fugado ao esquecimento cultural em Pombal a partir do esforço dos grupos folclóricos em se manter vivos, geração após geração – embora atualmente a “*amnésia cultural*” venha ganhando espaço nas gerações quilombolas herdeiras e já é visível o branqueamento dos seus integrantes.

Contudo, esse espaço simbólico dos *Pontões*, *Reisado*, *Congos* e da *Irmandade do Rosário* poderá ser o esteio garantidor da longevidade desse capital social e, também, uma das motivações para a discussão da identidade das comunidades negras locais, em nosso caso específico, a dos Daniel.

Por ser um quilombo urbano, os Daniel convivem em condição diversa dos quilombos rurais. Se para estes, a luta pela legalização e propriedade definitiva de suas terras é uma constante, mesmo após o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias determinar que “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988), para aqueles, inseridos no espaço urbano, recai toda a heterogeneidade e complexidade dos problemas próprios desses espaços. Comumente, esses quilombos ocupam locais afastados, as periferias, os bairros segregados ou marginalizados.

O quilombo dos Daniel é uma comunidade remanescente quilombola situada dentro da zona urbana do município de Pombal e é composta por 63 (sessenta e três) famílias. Localiza-se, mais precisamente, em uma rua íngreme conhecida como a “Rua dos Daniel”, mas que nos registros do município consta como rua João Félix de França, bairro Nova Vida.

A trajetória recente da etnia negra no município de Pombal consta de alguns registros. A partir do ano de 1995, o movimento *Raízes de Pombal* trabalha a sensibilização das comunidades quilombolas locais no tocante à sua identidade, fomentando a elevação de sua autoestima e avançando em busca de programas sociais e políticas públicas de valorização do negro. Entre os feitos do movimento está a vinda da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) a



Pombal, no ano de 2005, e o reconhecimento dos Daniel e dos Rufinos como comunidades remanescentes quilombolas junto à Fundação Cultural de Palmares, em 2011.

O quilombo dos Daniel foi certificado como remanescente quilombola pela Fundação Cultural Palmares, em 14 de junho de 2011, constando no Livro de Cadastro Geral nº13 dessa Fundação e registrada sob o número 1.515, fl. 131.

Inseridonaatmosferaurbanadasociedadepombalense,oquilombodosDanielvivencia todas as dificuldades que uma comunidade negra, pobre e com pouca instrução (fincada nos arredores de uma cidade do interior) pode sentir eviver.

Não se percebe, dentre os grandes empresários, comerciantes, representantes de entidades de classe e outros profissionais liberais, ou na classe política, a presença dos negros dos Daniel. A presença desse contraste nos leva a questionar sobre até onde o espaço urbano, conquistado pelos Daniel, reflete-se em representação nos quadros da sociedade pombalense, além da Irmandade do Rosário e do grupo dos Pontões.

4. OS DANIEL E OS PONTÕES NA FESTA DO ROSÁRIO

A cidade de Pombal possui um conjunto de manifestações culturais fundamentadas na cultura negra. Essas manifestações se dão por meio dos grupos folclóricos *Reisado*, *Congos* e *Pontões* compostos por integrantes das comunidades quilombolas locais, dentre elas, o quilombo dos Daniel.

O quilombo tem representatividade nos Pontões, grupo folclórico que se apresenta em dois cordões, o encarnado e o azul. Na cabeça, usam chapéus enfeitados com fitas coloridas, usam de lanças (pontões) com maracás nas extremidades, esses adornados com fitas multicoloridas.

Em seu trajeto, fazem a figuração de uma força militar, um cordão de segurança, a proteger a procissão do Rei, da Rainha e da Irmandade, em seu percurso durante a Festa do Rosário. Mesmo sem cantar, os Pontões exibem suas danças na Festa do Rosário ao som dos seus maracás e acompanhados pela banda Cabaçal, harmonizada por um fole, pífano, prato, caixa, tambor e pandeiros.

Os pombalenses se habituaram a chamar o grupo de “Negros dos Pontões”, embora Câmara Cascudo nos afirme que a denominação correta venha a ser “Os Negros dos Espontões”, em referência as lanças que conduzem e que são herança medieval (ARAUJO, 2014).

A presença dos Daniel no grupo dos Pontões se dá há mais de século e foi sempre marcada pela presença de talentosos quilombolas tocadores de foles, dos quais trazemos para este artigo algumas expressões de uma conversa com o senhor Francisco Ribeiro Neto (Seu Chico) e algumas falas de uma curta entrevista, disponíveis na plataforma do YouTube, com o senhor Elias Daniel (falecido em 2011). O que nos permite apreender que:

A história oral também permite que os sujeitos históricos sejam tratados como sujeitos ativos, na medida em que suas lembranças fornecem informações sobre si mesmos. Nesse sentido, há um reconhecimento da importância de cada indivíduo/depoenteem simesmoesua relaçãocomasociedade naqualestáouesteveintegrado.Cadapessoa é componente específico de um mosaico maior que é a coletividade. (DELGADO, 2006,p.52).

Buscamos com a exposição das falas desses dois quilombolas dos Daniel trazer o relato em primeira pessoa de grandes atores desse espaço de manifestação cultural e identitária. Não faremos a transcrição completa dos depoimentos, porém nos deteremos nas argumentações que



mais retratem o sentimento de identidade com grupo folclórico e o reconhecimento deste como importante veículo de expressão da identidade desse quilombo.

Os laços que unem os Daniel e a Festa do Rosário têm longa história. A presença dos tocadores de fole do quilombo vem acompanhando essa trajetória desde o início, quando os *Pontões* acompanham e fazem a guarda do cortejo do Rosário.

Por ocasião da procissão do Rosário, que se realiza às 8 horas do domingo, reúnem-se os “Congos” e os “Negros Espontões”, vestidos todos espalhafatosamente com roupas de gangas vermelhas e azuis, tendo à frente Reieuma Rainha, que conduz o rosário, de corrente de prata e contas de cristal, da casa que constitui patrimônio de N. Senhora do Rosário para a igreja, acompanhado do vigário da freguesia e de todos os membros da irmandade, além de incalculável multidão de fiéis, [...]. (SEIXAS, 2004. p.151)

Francisco Daniel foi tocador de fole dos *Pontões* e deixou para os filhos, Seu Elias Daniel e Antônio Daniel, a herança do compromisso com o grupo folclórico. O seu Elias Daniel ingressou nos *Pontões* em 1953, já por influência do pai, que tocava e dançava no grupo juntamente a quase toda a família. Na entrevista, ele declara: - “*Eu tenho o maior amor com esse negócio. Em um ano que eu não puder ir, eu fico olhando de fora. De perto. Mas fico*”. Em outro trecho, revela que se tivesse que escolher entre viver mais 40 anos ou interceder em favor dos *Pontões*, não hesitou em responder: “*Eu queria que ela (Nossa Senhora do Rosário) conservasse a negrada dos Pontões*”. A carga emocional dessas palavras pode ser vista no vídeo postado na plataforma do YouTube. Na mesma ocasião, seu Elias toca uma valsa com intensa emoção.

Com a morte de Seu Elias Daniel, aos 82 anos, em 2011, seu Chico o substituiu no compromisso junto ao folgado e passa a fazer dupla com seu tio Antônio Daniel.

Observando o pai forrozeiro e bolinando o fole nas horas de folga, seu Chico aprendeu a tocar o instrumento. Hoje, aos 72 anos, é o atual tocador de fole dos *Pontões*. Em uma conversa que tivemos com este, fica claro o quão inseparáveis são os Daniel dos *Pontões* e da Festa do Rosário. Na ocasião, ele nos relata que seu pai já fora convidado para ser Rei do Rosário, mas recusou. Disse-nos também que ao pé do caixão do seu falecido pai, o próprio Seu Chico fora, por sua vez, convidado a assumir a realeza da irmandade, também vindo a declinar por não se achar preparado para observar todos os protocolos necessários.

Seu Chico é o tocador de fole dos *Pontões* desde o ano de 2012, apresenta-se um homem ainda muito disposto e comprometido com o grupo. Diz que sente muito prazer na arte que representa e tenta transmitir aos filhos a musicalidade, compromisso e identidade com os *Pontões*.

A partir dessa afirmativa do nosso entrevistado, consolidamos nossa afirmativa quanto ao papel fundamental do grupo dos *Pontões* para a transmissão, de geração a geração, dos valores artísticos, culturais e identitários dos quilombolas dos Daniel.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram séculos de escravidão naturalizada na mente da população do nosso país. O espaço do negro ainda não escapou da senzala intelectual a que foi sentenciado. As mídias brasileiras, até recentemente, investiam nos quadros de ridicularização do negro perante o branco. Os personagens de grande vulto e heroísmo sempre foram reservados aos brancos. Fez e se faz necessário



que grupos organizados de resistência e em defesa da identidade negra se façam presentes – nessa história de resistência deflagrada desde os Quilombos.

Mesmo figurando em grande percentual nos quadros de pobreza, nas classes mais desvalidas e desassistidas pelo poder público, com extrema dificuldade de oportunidades e de mobilidade social, as comunidades quilombolas têm, nas manifestações folclóricas, um espaço de atuação social que lhes proporciona a preservação e o desenvolvimento de sua identidade étnica.

As manifestações culturais, por meio de grupos folclóricos como os Pontões, em Pombal, mostra-se um território legítimo para a defesa e tentativa de garantia de direitos, preservação dos costumes e da etnicidade dos remanescentes quilombolas dos Daniel.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jerdivan Nóbrega de. **A Irmandade dos Negros do Rosário em Pombal**. João Pessoa: Editora Imprell, 2014.

BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Art. 68 (ADCT)**. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_12.07.2016/art_68_.asp. Acesso em: 27 maio 2020.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MOURA, G. Quilombos contemporâneos no Brasil. In: CHAVES, R; SECCO, C. & MACÊDO, T. (Orgs.) **Brasil África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006, pp. 327-362.

MUNANGA, K. GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis: Vozes, 1994.

REI, João José. **A Revolta dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTANA, Flávio Carreiro de. **Recriando Espaços, Inventando Lugares: memória e moralidade sobre as transformações urbanas em Pombal (1930-1950)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

SEIXAS, W. N. **O velho Arraial de Piranhas (Pombal)**. 2. ed. João Pessoa: Grafset, 2004.

SEU ELIAS DANIEL tocador de fole dos Pontões de Pombal. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Junior Telmo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-jqS-RPQOU>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUSA. Verneck Abrantes de. **Um olhar sobre Pombal antiga (1906 a 1970)**. João Pessoa: A União, 2002.





ORAÇÕES SIMPLES: DO ESTRUTURALISMO AO GERATIVISMO

Marlysson Aerton de Oliveira

aerton_fiel10@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande

Maria Aparecida Batista Chaves

aparecida-201@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivos analisar a estrutura da oração simples comparando-as entre o viés estruturalista e gerativista, ressaltar nossa capacidade cognitiva acerca do léxico e sua organização mental na construção de frases e expor o desenvolvimento da oração no decorrer da história, destacando sua importância. Para tanto, temos como base a teoria da gramática descritiva de Perini (2002), e da gramática gerativo transformacional de Silva e Koch (2011). Sendo assim, situamos as correntes linguísticas em caráter histórico, observando as diferenças entre ambas de acordo com os fundamentos de Martelotta (2013), com finalidade de reflexão do ensino em sala de aula. A metodologia que aplicada é a bibliográfica e de natureza qualitativa, fundamentada em livros como fontes de pesquisa. Observamos que as correntes abordam as orações simples em modos diferentes, constatando que a estruturalista descreve as orações de forma isolada, analisando a função de cada termo, enquanto que, a teoria gerativista considera a possibilidade de transformações das orações gerando assim outros sentidos.

PALAVRA CHAVE: Orações simples, Estruturalismo, Gerativismo, Sintaxe.

1. INTRODUÇÃO

A sintaxe é a parte da gramática que estuda o comportamento dos termos em uma frase e como eles se relacionam entre si, fazendo com que as palavras estejam em ordem, permitindo assim que o discurso tenha sentido. Contudo, ao expressar algum enunciado, é preciso que o emissor transmita de forma clara e compreensível estando conforme as normas gramaticais em que irão aceitar ou não determinadas construções de orações.

A oração é um tipo de frase que é determinada por uma estrutura interna, caracterizado pelo sujeito e o predicado. Nela, podemos ressaltar o conceito de constituinte imediato, dentro deles são abordadas suas funções no que diz respeito ao sujeito, predicado e objeto direto. Com relação às transformações que as orações sofrem, destacam-se as possibilidades de combinações geradas através de um enunciador resultando sempre em novas orações.

A proposta deste trabalho é descrever a oração simples no decorrer da história desde o Estruturalismo passando também pela corrente Americana até o Gerativismo, analisando as orações simples em caráter estrutural e gerativista, fazendo assim a comparação nessas duas vertentes.

Tomamos como referencial teórico da exposição histórica o *Curso de Linguística Geral*, produzido por Saussure, e o *Manual de Linguística*, de Mário Eduardo Martelotta, e para alguns complementos o livro *Problemas de linguística geral I* do linguista francês Émile Benveniste. Em relação à análise, baseamo-nos na gramática descritiva de Perini, *Gramática descritiva do português*, e na gramática gerativo transformacional de Silva e Koch, *Linguística Aplicada ao Português: Sintaxe*.

Sabemos que no Brasil temos alguns preconceitos a respeito da gramática normativa, que parte muitas vezes de nossas raízes, em dizer que o português não é do brasileiro, como afirma Bagno (2001, p.10): “[...] “brasileiro não sabe português” falamos uma língua “emprestada” que não respeitamos, e que, ao contrário, “abastardamos” o tempo todo [...]”. Os docentes precisam quebrar esses “mitos”, mostrando a grande importância dessa língua não só para formação escolar, mas também para demonstrar que o português não é tão difícil como muitos pensam, chegando assim a um melhor aproveitamento na educação.

Os estudantes desta língua precisam ampliar seus estudos em sala de aula para além da norma-padrão, ou seja, a gramática normativa não é o único objeto de ensino. Então cabe aos professores a transmissão de outros conhecimentos sobre a língua, como declara Bagno (2001, p. 158): “Vamos *acrescentar, aumentar* a bagagem linguística de nossos alunos, e não suprir o que eles já sabem, as regras gramaticais que já dominam e que respondem as suas necessidades de comunicação, expressão e interação”.

Vimos, então, a necessidade de expor um pouco da historicidade que envolve as duas vertentes da linguística sobre as orações simples, revelando como elas foram (e são) tão importantes para o estudo da língua, fazendo com que os alunos reflitam sobre a necessidade de estudarem como esses argumentos surgiram em benefício da humanidade e compreendam a razão de pesquisarmos a respeito de nosso maior meio de comunicação na relação com as orações simples.

Tendo em consideração as análises, procuramos desenvolvê-las de uma maneira mais simples, para que haja um bom entendimento por parte dos alunos como leitores, possibilitando a quebra de alguns desentendimentos que a maioria dos discentes encontra quando partem em direção a gramática. Para tanto, iremos comparar as orações simples dentro das duas linhas linguísticas.

Em uma posição pedagógica, o artigo foi dividido em dois pontos para uma melhor compreensão, no qual o primeiro aborda o percurso histórico da oração simples em caráter estrutural até o gerativo, e no segundo, faz-se uma comparação da mesma no interior de ambas as vertentes, revelando as diferenças que há entre uma e outra. A pesquisa utilizada nesse trabalho é de cunho bibliográfico, com a utilização de instrumentos como: conteúdo estudado, resumos, e artigos.

2. ESTRUTURALISMO E GERATIVISMO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Um dos aspectos que tornam o ser humano diferenciado de outras raças é a linguagem, primordial para a convivência em um meio social, no qual parte da interação com outras pessoas causando relações dos mais diversos tipos, como familiar, cultural, econômico, político, religioso etc. Ela está vinculada a tudo que fazemos, tornando-se assim responsável por nossa compreensão, sendo competente na transmissão desse entendimento a outros indivíduos. É a ferramenta de expressão dos pensamentos, além de ajudar na reorganização dos sentimentos e emoções (AZE-REDO, 1990).



Os estudos sobre a linguagem existem desde os primórdios, entretanto se ganha maior destaque no século XX, através das ideias de um linguista chamado Ferdinand de Saussure, e a publicação de seu livro denominado *Curso de linguística geral* em 1916, trazendo consigo discussões a respeito de distinções entre língua e fala, forma e substância, sincronia e diacronia, paradigma e sintagma e conceitos sobre significante, significado e signo (MARTELOTTA, 2013).

Assim a língua seria um elemento social e a fala um elemento individual da linguagem, sendo impossível conceber um sem o outro; o estudo sincrônico tem como objetivo estudar a estrutura de uma língua em um determinado momento no tempo, e o diacrônico busca comparar uma língua em dois momentos da história, procurando sua evolução, como é anunciado por Saussure (2006, p. 96): “É sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções...”; a respeito do signo, é uma parte da linguística, ou melhor, uma estrutura da língua, em que o mesmo possui dois aspectos inseparáveis, um significante e um significado.

Desta forma o significado é o conceito e o significante a ilustração a que se refere aquela palavra, também conhecida como imagem acústica, exemplo: Em *carro* temos o significado (conceito, ideia) e o significante (a imagem que se forma em nossa cabeça a respeito dessa palavra), ou seja, trata-se da junção entre o significado (conceito) e o significante (representação que caracteriza aquele conceito); o estruturalismo ainda preocupa-se com a forma (estrutura), entendendo que a língua é um sistema, deixando de lado a substância (elemento pela qual ela expressa-se). (MARTELOTTA, 2013).

Existem ainda no estruturalismo as relações sintagmáticas, que por sua vez, trata-se da combinação entre unidades, compondo assim um sintagma. Ex.: *A/ casa/ de/ meu/ amigo/ é/ bonita*. Nesta oração, existem palavras que se combinaram para formar uma frase, além disso, ela deve ser construída por um determinado conjunto de regras, sendo assim, não se aceita que a oração seja pronunciada de qualquer jeito, Ex.: *O menino gosta de bolo* (SN = O menino) + (SV = gosta de bolo), e não “De gosta bolo menino o”. E as relações paradigmáticas, que referem-se à associação mental de uma unidade presente na oração por várias outras de mesma classe, havendo possibilidades de substituições nessa oração, logo há uma ligação entre algum termo presente na oração com outros termos ausentes nela. Ex.: *Gosto de flores*, o termo “flores” pode ser substituído por “rosas” (MARTELOTTA, 2013).

Ainda para Saussure, esta relação de elementos em nossa memória é muito importante na criação de uma frase, por exemplo, podemos trocar um adjetivo por outro, ex.: Ele é *bondoso*/ Ele é *caridoso*/ Ele é *do bem*, ou um substantivo por outro, em *Gostaria de comprar um livro*/ *Gostaria de comprar um computador* (MARTELOTTA, 2013).

Segundo Lopes (1995), em 1929, o termo estrutura foi usada pela primeira vez em um congresso ocorrido em Praga, e no ano anterior alguns russos como Roman Jakobson destacaram ideias a respeito de estrutura, contribuindo para o firmamento do movimento estruturalista, que não desprezava o conteúdo básico de Saussure, nascendo assim o círculo de Praga.

O estruturalismo na Europa surge com o objetivo de ir contra os estudos histórico-comparativos pautados no estudo de uma língua a partir de sua trajetória histórica em comparação com textos escritos, buscando semelhanças entre eles. (BENVENISTE, 1995), mas não o excluindo; como também estudar as relações entre os fonemas, elaborando um método para uma determinada língua a partir deles.

De acordo com os estruturalistas uma palavra deve ser analisada em caráter estrutural a fim de que um indivíduo deseje mudar sua posição no seu léxico. Lutam ainda contra a separação da língua em elementos isolados (BENVENISTE, 1995).



A língua para os estruturalistas é reconhecida como uma estrutura ou sistema, termo usado por Saussure, em que se pesquisava para saber como era dado seu funcionamento (CARVALHO, 1997). Para eles ainda, a estrutura linguística é arbitrário, pois rejeitam a capacidade humana de criação na fala, sendo assim convencional (MARTELOTTA, 2013). Outros aspectos presentes no estruturalismo é o conceito de distribucionais e funcionais utilizados para reconhecer as unidades em uma oração, pois são definidas de acordo com a posição que ocupam numa frase e com a função (dada pela posição), além do pensamento de que na língua as unidades constituintes não possuem sentido de forma isolada, mas apenas por relações que há entre si. Fundamentam-se então em um sistema da língua no qual todas as partes são unidas por uma relação de solidariedade e dependência (BENVENISTE, 1995).

O estruturalismo divide-se em dois pensamentos, o europeu (aqui já destacado) e o norte-americano que é diferenciado pelo método usado por Leonard Bloomfield em seu livro chamado *Language*, o distribucionalismo, expressando que as partes de uma língua não se organizam arbitrariamente, e sim coletivamente, ou seja, relacionando-se umas com as outras. Portando todas as orações de uma língua são formadas por constituintes, construindo assim um método descritivo. Em vista disso, os distribucionalistas usam um processo chamado análise de constituintes imediatos para dividir os enunciados do corpus (conjunto de enunciados), logo uma frase é o resultado de diversas camadas de constituintes. Ex : *O aluno comprou o livro*, temos dois constituintes, “O aluno” = (sintagma nominal) e “comprou o livro” = (sintagma verbal), e eles são formados por outros constituintes, como o determinante “O”, o substantivo “aluno”, o verbo “comprou” e outro sintagma nominal “o livro”. Desta maneira, percebe-se que a análise em questão é um modelo estruturalista como um todo (MARTELOTTA, 2013).

A Linguística gerativa ou ainda *gramática gerativa* é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que teve início nos Estados Unidos, no final da década de 1950, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky, ele publicou seu primeiro livro *Estruturas sintáticas*. A linguística gerativa foi inicialmente formulada como uma espécie de resposta e rejeição ao modelo behaviorista, modelo este que interpretava a linguagem humana como um condicionamento social, algo mecânico fixado pela repetição.

Chomsky chamou atenção para o fato de um indivíduo sempre agir criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo o momento os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas. O que realmente importava para o gerativismo era a criatividade, principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano (MARTELOTTA, 2013).

Nessa direção, houve uma compreensão de que o falante tem a competência linguística, uma disposição inata que ficou conhecida como *faculdade da linguagem*. Portanto, com o gerativismo, as línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado a passarem a ser analisadas como uma faculdade mental natural. A morada da linguagem passa a ser a mente humana (MARTELOTTA, 2013).

A primeira elaboração do modelo gerativista ficou conhecida como *gramática transformacional* consistia em descrever como os constituintes das sentenças eram formados e como tais constituintes transformavam-se em outros por meio de regras. Por exemplo, a sentença, *o estudante leu o livro*, os marcadores poderiam sofrer transformações de modo a formar outras sentenças, como, *o livro foi lido pelo estudante*, ou seja, os gerativistas perceberam que as infinitas orações da língua eram formadas a partir da aplicação de um infinito sistema de regras (a gramática), que transforma um estrutura em outra (MARTELOTTA, 2013).



Inicialmente, uma transformação é formada a partir de outra já existente, mas para que isso ocorra primeiro tem-se a formulação de ideias, chamado de *estrutura profunda*, e a expressão dessa ideia é chamada de *estrutura superficial*, nessa perspectiva a voz ativa é interpretada pela estrutura profunda sobre a qual as regras transformacionais são executadas gerando a voz passiva, a estrutura superficial, como por exemplo: *Menino jogar bola* (estrutura profunda), *O menino joga bola* (estrutura superficial) (MARTELOTTA, 2013).

Com a evolução da linguística gerativa no início dos anos 1980, a ideia da competência linguística como um sistema de regras específicas cedeu o lugar à hipótese da gramática universal (GU), que se entende como um conjunto de propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas (MARTELOTTA, 2013).

Para procurar descrever o funcionamento da gramática universal, os gerativistas formularam uma teoria chamada de *princípios e parâmetros*, essa pesquisa foi desenvolvida na área da sintaxe, pois é nas estruturas sintáticas que encontramos semelhanças em todas as línguas do mundo (MARTELOTTA, 2013).

3. ORAÇÕES SIMPLES: DA GRAMÁTICA DESCRITIVA À GERATIVA

Para a sintaxe descritiva a oração simples se desenvolve em frase oração e período, sendo que a oração é uma frase que tem uma determinada estrutura interna, que inclui sempre um predicado e um sujeito, Perini (2002) faz uma distinção das orações em cinco tipos: imperativas, interrogativas, exclamativas, declarativas e optativas.

A oração possui uma estrutura interna, bem como uma hierarquia dos constituintes, por exemplo: *Meus vizinhos arranjaram um cachorro horrivelmente barulhento*, assim temos [Meus vizinhos] [arranjaram] [um cachorro horrivelmente barulhento] esses são os constituintes imediatos, cada um desses constituintes possui uma função que pode ser de “sujeito, predicado ou objeto direto”, vejamos aí uma complexidade, pois cada constituinte possui um comportamento gramatical próprio. Podemos analisar a seguinte oração: *Esse professor é um neurótico*. Temos três constituintes (Esse professor) como o sujeito, (é) núcleo do predicado, (um neurótico) complemento do predicado. (PERINI, 2002)

Segundo Perini (2002) os sintagmas formam os grandes constituintes da oração, analisando agora a frase anterior vemos que (Esse professor) é um sintagma nominal (um neurótico) também é um sintagma nominal. Perini também trata de outras duas classes de sintagmas o “sintagma adjetival e o adverbial”.

O sintagma adjetival (SAdj) tem a função de modificadores internos e externos, por exemplo: *Vovô é [um homem honesto]*. *Honesto* é o SAdj, em resumo o SAdj é um constituinte que pode ser modificador, complemento do predicado ou predicativo, exemplos: *Papai está (muito satisfeito com a vida)* é o complemento do predicado, e *Nós o consideramos (muito honesto)* é o predicativo. (PERINI, 2002)

O sintagma adverbial (SAdv) ocupa a função de “adverbiais” como em: *Terminamos a pintura (em poucas horas)* seria o SAdv, parece ser simples, mas no nível da oração as funções adverbiais são bem diferentes, correspondem às funções de atributo, adjunto adverbial, adjunto oracional, negação verbal e muitos casos de adjunto circunstancial, um grupo bem heterogêneo. (PERINI, 2002)

Vejamos agora as orações para a sintaxe gerativa transformacional, segundo Koch (2011), a frase é uma estrutura, pois consiste em uma organização de elementos linguísticos agrupados.



No que tange os constituintes oracionais destacamos os sintagmas, a oração tem como estrutura primordial o sintagma nominal e o verbal, por exemplo:

Os garotos /compraram uns brinquedos

SN SV

Além dos elementos obrigatórios também temos os sintagmas preposicionados que são moveis, facultativos, pois sua ausência não interfere na estrutura sintática da oração vejamos o exemplo:

As flores enfeitam os jardins na primavera

SN SV SP

Assim, a gramática transformacional converte a estrutura profunda em superficial, a finalidade é tornar possível inúmeras possibilidades de estruturas, ou seja modifica-las, exemplos:

1 *Que eles apresentem propostas é indispensável*

2 *É indispensável que ele apresentem propostas*

Nessa direção, estudaremos as possibilidades de transformações que são possíveis em frases simples, na linguística gerativa transformacional, temos os tipos obrigatórios de orações que se transformam, chamados: declarativo, exclamativo interrogativo e imperativo. Vejamos alguns exemplos:

João estuda? (interrogativo)

João escreve bem. (declaração)

João estuda. (declaração)

João escreve bem? (interrogativo)

Algumas mudanças podem ocorrer dependendo do sentido, por isso é importante observar para compreensão. Exemplos:

Int. af. *Alguém levar Cristina ao cinema*

Quem levou Cristina ao cinema?

Int. af. *Jorge dizer algo ao meu respeito*

O que disse Jorge ao meu respeito?

Temos também os casos facultativos cujo emprego depende do falante, são eles: passivo (obtido por um sujeito, dotado de força ou movimento, e um verbo de ação) e enfático (reinteração dos fatos, dando ênfase aos elementos). Exemplos:

Passivo 1 *Maria tem cinco filhos*

Passivo 2 *Cinco filhos são tidos por Maria*

Enfático 1 *A mim, você não me engana*

Enfático 2 *As rosas, colhi-as de madrugada*

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a produção deste trabalho, estudamos as orações em um viés histórico dentro das correntes linguísticas, denominada estruturalismo, tendo como seu precursor Saussure e o Gerativismo de Chomsky em que percebemos as diferenças dessas orações em cada uma dessas vertentes, utilizando alguns teóricos e suas posições sobre o assunto abordado. A partir de Saussure e o seu estruturalismo, novas ideias sobre a língua e suas funções foram inseridas nessa área de



estudo, e junto com ele a gramática ganhou um novo ponto de vista, tanto na organização quanto nas relações das unidades da língua. Com o Gerativismo de Chomsky podemos perceber que nossa mente é a responsável por toda nossa bagagem linguística.

Um dos fatos mais interessantes sobre a temática está relacionado com o nosso léxico e sua organização mental na construção não só de frases prontas como também de frases inéditas, dando ênfase à capacidade cognitiva do ser humano, outro ponto que vale resaltar encontra-se no estudo da sintaxe, pois é o elemento central da gramática que permite a relação de indivíduos por meio de uma ordem dos termos do discurso até a compreensão de ambos. Nesta direção podemos perceber a importância desses estudos para a gramática até hoje.

Para melhor compreensão mostramos a oração para sintaxe descritiva e a gerativa transformacional, fazendo sempre exemplificações, dessa forma, no decorrer deste trabalho pudemos observar as duas correntes, suas diferenças e a importância delas para a gramática atual e consequentemente para o ensino em sala de aula.

De acordo com os estudos, pesquisamos a oração simples para a gramática descritiva que se trata do funcionamento da língua descrevendo sua estrutura preocupando-se com as definições de forma isolada como o sujeito, o predicado e o objeto direto, ou seja, observando de fato a construção da oração e como se comporta determinada palavra, em contraposição temos a gramática gerativa transformacional, que se preocupa com a sintaxe da língua, ou seja os aspectos sintáticos que são comuns em todas as línguas do mundo, como também o caráter de transformação das orações pois é possível criar frases novas e inéditas com diferentes sentidos.

Por fim, é interessante ressaltar que um trabalho nunca está concluso, pois sempre há possibilidades de pesquisas e estudos para ser complementado, ou seja nunca estará pronto e acabado, é importante que os estudos sejam contínuos pra que haja de fato a produção do conhecimento.

Reunimos no referido artigo, informações sobre a gramática descritiva e transformacional mediante as orações simples, com o intuito de revelar aos alunos que esses estudos são mais fáceis quando trabalhados de forma correta, quebrando assim algumas barreiras da língua portuguesa no que se refere a pesquisa deste campo, ocasionando até mudanças de ideias ao assunto mencionado por parte dos discentes, levando-os a olhar de um ângulo diferente do tradicional.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola editorial, 2001.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 8 ed. Campinas: Pontes, 1995. CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1995.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, M. Cecília P. de Souza; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. São Paulo: Cortez, 2011.





RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CIDADE DE SOUSA-PB, COMO RECURSO PEDAGÓGICO

José Venâncio Soares VIEIRA

Graduando do curso de Letras- língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, josevenancio5553@gmail.com

Tatiane Silva dos SANTOS

Graduanda do Curso de Letras- língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, tatiane_silvacz@hotmail.com

RESUMO: O presente relato de experiência protende expor os acontecimentos de um minicurso apresentado aos professores do município de Sousa-PB sobre a arte de contar história, resgatando o incentivo à leitura e despertando a imaginação dos mediadores para a construção de estratégias em que a arte de contar histórias é um excelente recurso pedagógico para o desenvolvimento pleno dos alunos. Esse relato está embasado em Lajolo (1981) nos levando a uma das inúmeras definições do que é literatura e seus efeitos imaginários; Zilberman (1994) entre o passeio da palavra infância desde o século XVII até hoje, Coelho (1995) e suas considerações sobre os contos de fadas, Marcuschi (2010) com o método de retextualização de um gênero para o outro e Morais (2004) com metodologias para levar o texto à sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Contar histórias. Literatura. Gênero. Retextualização.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas. Não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e de seus contos característicos. (TAHAN, 1957, p. 25)

A partir de da citação supracitada percebemos o quanto as histórias contadas proporcionam prazer tanto à criança quanto ao adulto, sem discriminação social. Com isso, comecei a indagar porque as escolas não utilizam este recurso para desenvolver a aprendizagem dos alunos, buscando estratégias em relação às metodologias que utilizam a ludicidade para a promoção de aprendi-

zagem. Promovi um minicurso sobre o tema relacionado a contação de história com o intuito de trabalhar a arte da narração de histórias, objetivando entender como acontece a leitura nas escolas com experiências em ouvir histórias e observando o encantamento das pessoas quanto à ação da contação, a forma com que a história chegava ao interlocutor e obviamente à reflexão que a narrativa proporciona.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A falta de expressividade do professor garante-lhe muitas vezes o fracasso na comunicação com os alunos, no estabelecimento da relação afetiva propícia à aprendizagem e outros fatores relevantes para o processo educativo. Diante dessa realidade educativa, que se mostra fragmentada e que pouco favorece a aprendizagem faz-se fundamental buscar novas alternativas metodológicas que possibilitem ao professor ou mediador o desenvolvimento de habilidades e competências para trabalhar com a linguagem oral e através dela garantir o acesso dos seus alunos à cultura, como um bem universal a produção de novos conhecimentos.

Segundo os PCNs:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 2000, p. 24)

Com a citação supracitada percebemos que o uso da linguagem verbal desperta e aproxima as construções entre o social real e ficcionais de uma população. Percebemos que muitos professores precisam levar as histórias para contar aos alunos com expressão e entender primeiro a relação dessas linguagens junto ao contexto. Lajolo chama atenção para essa relação:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1981, p.38)

Partindo do reviver a prática da narração na escola, com o objetivo de aproximar o contato do lúdico com a literatura, essa literatura citada por Candido:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53)



Através do conhecimento da literatura e seu uso, o professor pode conceber a contação de histórias, como a expressão criadora que estabelece um canal de interlocução entre atividades verbais e lúdicas e a leitura, e identificar como a utilização da leitura, através da contação de histórias, pode ser usada como metodologias para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria do desempenho escolar e pessoal, através da ação de contar histórias. Os contos de fadas podem levar esses professores a construir uma imaginação de acordo com o que diz a breve citação de Costa:

(...) A função pedagógica dos Contos de Fadas, quase como regra, era afastar os pequenos dos perigos... além disso, encontra-se em muitos desses contos a defesa de valores como a virtude, o trabalho e a esperteza. (COELHO, 1995, p.31).

Ao contar histórias e ouvir-las por um bom contador podemos nos transportar para vários mundos imaginários. Para isso, os professores podem esquematizar as leituras de acordo com a faixa etária dos alunos e as necessidades dos mesmos, para melhor compreender essa contribuição em relação às crianças citamos Carvalho:

[...] cabe ao professor articular esquemas de leitura e escrita gradualmente complexos e significativos, conforme o grau de entendimentos da criança, direcionados de forma que venha a constituir argumentos em que a própria criança possa buscar novos conhecimentos e conteúdos de seu esquema de leitura, pois cada criança traz consigo sua cultura empírica, seus valores conforme o grupo social no qual está inserida. Então para que o professor possa respeitar as individualidades, é importante que se faça um diagnóstico prévio, partindo do momento em que a criança foi inserida na educação formal. (CARVALHO, 2009, p.277)

E dessa forma, o currículo será contextualizado e interdisciplinado, e as histórias envolverão os conteúdos de acordo com que cada uma fosse contada. A contação de histórias propicia inúmeras possibilidades de desenvolvimento e também gera oportunidade de incentivar a leitura de livro, contribuindo para a interação e a socialização dos mesmos.

Além disso, é importante destacar a ideia de retextualização segundo Marcuschi (2010), como sendo um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. O que significa dizer que não se trata de um processo mecânico ou fácil, visto que não é algo natural, mas, poder-se-ia dizer, naturalizado.

2.2. CONCEPÇÃO TEÓRICA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Durante muito tempo perpetuou-se a ideia de que gênero, na concepção tradicional, era a distinção da tríade clássica entre narração, descrição e argumentação. Desde a época pré-cristã, os sofistas, pensadores gregos, faziam uso da retórica como ferramenta de persuasão. Opondo-se a eles, Aristóteles debruça-se sobre o estudo da retórica, mas com outra finalidade, o filósofo buscava a verdade, essência. Platão foi primeiro autor a sentir a necessidade de categorizar as obras literárias, embora ainda estivesse perante a ótica clássica, onde forma e conteúdo eram dissociá-



veis. Aristóteles, por sua vez, classificou os gêneros literários sob o prisma da estrutura composicional, verso e prosa, e conteúdo temático, lírico, épico e dramático.

Diante deste breve contexto histórico de surgimento, constatamos que, ainda hoje, quando se volta para o ensino e aprendizagem dos gêneros ainda há abordagens clássicas e mecânicas e, por sua vez, os tratam de maneira descontextualizada, com frases soltas e fora do seu contexto de produção. No entanto, este ensino foi encontrando eventos linguísticos não explicáveis no nível da frase. Logo, surge a linguística textual que propõe o ensino de língua portuguesa na perspectiva do texto, e estes passam agora a ser usados como pretexto para o ensino tradicional e, ainda assim, com frases soltas. Por conseguinte, muitos estudiosos e linguistas voltaram-se para o estudo das questões dos gêneros e sua aplicabilidade em sala de aula.

Dessa forma, em 1998, o MEC (Ministério da Educação), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sugere a utilização dos gêneros, neste caso os de língua portuguesa, como objeto de ensino, prática de leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, muitos autores começaram a estudar e entender a complexidade dos gêneros.

Marcuschi (2002, p.19) definiu os gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, ou seja, todas as nossas ações verbais se dão por meio dos gêneros, e ainda acrescenta que eles, os gêneros, “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas”, daí o seu caráter de estabilização e organização.

O autor frisa que embora os gêneros textuais estejam presentes em qualquer contexto discursivo e possuam um “alto poder preditivo e interpretativo”, eles não são estruturas prontas e acabadas, mas como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, uma vez que eles se caracterizam mais por suas funções comunicativas e institucionais do que pelo seu caráter linguístico e composicional.

Para Bakhtin (1997, p. 280), há gêneros primários veiculados às atividades humanas centradas no cotidiano, constituídos em uma comunicação verbal espontânea, por exemplo: bilhete, carta, conversa oral etc., e há ainda os gêneros secundários, compreendem os mais estigmatizados, e presentes nas atividades humanas mais complexas e, conseqüentemente, mais evoluídas, que apreendem a leitura de textos literários, artigos, conferências etc. Dessa forma, o autor concebeu os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados.” Para o autor, apesar da relativa estabilidade dos gêneros, eles estruturam-se em três características básicas: estrutura composicional, estilo verbal e conteúdo temático. Bakhtin também ressalta que há gêneros que seguem regras de produção mais “estereotipadas” e outros que possibilitam o uso criativo de cada escrito, ou seja, refere-se aos gêneros “mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (p. 301).

Diante dessa conjuntura teórica, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que os gêneros, tanto orais quanto escritos, são práticas discursivas que devem ser tratadas de modo sistemático e reflexivo sobre o uso e a estrutura da língua portuguesa, e que, de fato, precisam ser priorizados no âmbito escolar, partindo sempre do pressuposto de que o texto é fruto das interações sociais. Dessa forma, os PCNs, orientam os professores a trabalharem os conteúdos programados com base nos gêneros. Observando a concepção colocada em pauta por este documento, observamos uma concepção bakhtiniana, gêneros do discurso, para os gêneros textuais, como também, não há uma distinção entre os tipos textuais e gêneros textuais, pois como aponta Marcuschi (2002), os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, enquanto os gêneros são incontáveis e compreendem desde um bilhete a leitura de um romance.



Portanto, diante da multiplicidade de gêneros existentes em nossa sociedade, fica evidente a sua importância no contexto escolar, como também, que não há um em especial para o tratamento em sala de aula, como evidencia Marcuschi, em sua belíssima reflexão. Embora os PCNs direcionem o ensino e que este tenha como suporte os gêneros, sabemos que ainda hoje, o tratamento dos mesmos em sala de aula ainda se dá de maneira sistemática, são sempre os mesmos, embora haja uma relativa diversidade dos gêneros presentes nos manuais didáticos. Dessa forma, fica claro que os PCNs entendem, de fato, a importância da interação pela linguagem, tendo em vista que esta abrange a materialização das práticas sociais, o que de fato, dialoga estritamente com as concepções dos gêneros enfatizadas anteriormente.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho se constitui enquanto relato de experiência, que visa descrever formalmente uma vivência que possa contribuir de forma significativa para a área de atuação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, que como tal, segundo Gil (2008, p.28) é “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, o objetivo deste trabalho é descrever a experiência vivenciada com os professores da rede Municipal de Sousa-PB, no dia 21/08/2017.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O minicurso foi planejado no dia 21/08/2017, apresentado com caráter reconhecedor e mediador de conhecimento para professores municipais da zona rural da cidade de Sousa, onde foi uma transferência de criatividade e experiência gigantesca entre mediador e participantes.

Para esse minicurso acontecer houve um planejamento do mediador como cita segundo Vasconcellos (2000, p.79) o conceito de planejar fica claro, pois: “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

O minicurso foi dividido em dois momentos. O primeiro momento conteceu uma dinâmica quebra gelo, levando os professores a falarem seus nomes e quais personagens do mundo dos contos de fada eles queria ser. Logo após, foi debatido o caminho da literatura infantil em determinados séculos e situações de cada época. No segundo momento o mediador levou situações diárias para serem construídas por cima da história contada a chapeuzinho vermelha, levando os participantes a usarem gêneros textuais junto a retextualização na construção de novas histórias partindo da chapeuzinho vermelho.

No início houve um pouco de resistência por parte dos professores participantes do minicurso, os mesmos achavam que a prática de contar histórias já é algo que eles dominavam muito bem. Assim, de acordo com Tahan (1957) o professor deve conhecer em sua plenitude, na multiplicidade de suas faces, a técnica que preside e regula a ação do bom contador de Histórias.

A resistência foi logo quebrada após a dinâmica de conhecimento e a introdução do assunto relacionado ao contar história gerou uma discussão importante. Durante o minicurso houve um engajamento dos professores participantes, assim percebemos que o ato de escutar e de ajudar a construir um material metodológico para contar histórias foram os pontos fortes desse minicurso.

Ao fim das experiências, os professores já interagiam bem no minicurso, a participação era constante e o levantar de mão para opinar sobre determinado assunto era quase que frequente. Os professores mostravam interesse pelo assunto, diferentemente da resistência inicial.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi uma experiência muito enriquecedora no que diz respeito à prática pedagógica como professor em formação do Curso de Letras (UFCG, CZ), tendo a oportunidade de conhecer de perto a realidade dos professores, na experiência de planejar e ajudar sob o desenvolvimento da prática do professor em sala de aula. Assim, percebe-se um sentimento de gratidão dos professores e de crescimento acadêmico do mediador pela oportunidade de conhecer de perto a prática de cada docente.

Contudo, ainda precisa de muita discussão sobre essa prática de contar, visto que ainda é uma prática pouco pensada para ser trabalhada os conhecimentos de mundo dos alunos em relação aos professores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Org.). **Ensino de Língua Materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. Direitos humanos e São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COELHO, N. **A história da história**. In: Ribeiro, R, O patinho Feio. São Paulo: Editora Moderna, 1995. P. 31.
- COSTA, S.R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- COSTA Marta Moraes. **Metodologias do ensino da literatura infantil**/ Marta Moraes Costa, 1º ed._ São Paulo: IBPEX, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social, pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981/ col. Primeiros Passos. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: Atividade de retextualização**. 10º. ed._ São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.194-207.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e de contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**/ Regina Zilberman, 8º. ed. São Paulo: Globo, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político. Pedagógico Cadernos Libertad-1. 7. Ed. São Paulo, 2000.





SERTÃO DE ROSA E ROMANCE DE FORMAÇÃO: VEREDAS PELAS QUAIS O MESTRE DE REPENTE APRENDE

Lígia Regina Calado de Medeiros

ligiacfp@gmail.com - UFCG

RESUMO: O presente artigo busca fazer a leitura do romance *Grande sertão: veredas* tendo em vista os aspectos literários e de constituição, especialmente os que gravitam em torno da aprendizagem. Assim sendo, recorre à teoria do Romance de Formação, para discuti-la conforme proposta por Bolle, mas estendendo o debate à perspectiva da formação com a leitura literária. Pensa-se com isto alcançar o interesse de leitores em geral; e em particular de professores da área de Letras, que já atuam ou estarão em atuação futura de sala de aula, não só com a tarefa de desenvolver habilidades e competências de leitura com a obra de João Guimarães Rosa – circunscrita às exigências de programas escolares – mas principalmente oferecer estímulos à fruição no despertar de interesse pelos assuntos abordados na literatura do escritor mineiro. Para tanto, foram listados os seguintes tópicos de abordagem, considerados para apreciação crítica a partir das sugestões vindas do próprio texto de Rosa: a experiência vivida pelo autor e sua influência na ficcionalidade; o conceito de sertão em sua multiplicidade; a obra enquanto romance de aprendizagem para os heróis, mas igualmente para os leitores e leitoras que nela se aventuram; e, por fim, a importância da sua constituição simbolizada ainda na manifestação dos paratextos rosianos. O percurso de análise, em suma, dá relevância, por intermédio desses tópicos, a elementos textuais que julga merecerem o destaque da narrativa e constituem caminhos ou veredas fundamentais à compreensão do desenvolvimento da obra em sua integralidade.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura, Formação, Romance, *Grande sertão: veredas*.

1. INTRODUÇÃO

Quando escrevo, repito o que já vivi antes.
E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente.
(João Guimarães Rosa)

O romance *Grande sertão: veredas*, de 1956, constitui única obra no gênero entre os contos e novelas já publicados por João Guimarães Rosa. E reconhecemos o quão desafiadora pode parecer a um (a) leitor (a) principiante a universalidade transposta para a narrativa, em especial se o super-regionalismo de Rosa for para ele ou ela uma novidade com a qual se depara, e que obviamente não se esgota na extensão do volume, composto em mais de seiscentas páginas. Pois perceberá, à

medida que se desenvolve o texto narrativo, que há mais profundidade nelas do que pode avaliar uma primeira impressão.

Por outro lado, e estamos aqui pensando na aplicabilidade de sala de aula, para além de um reforço às dificuldades, ou reiteração de um coro de vozes que se esmera em apontar para uma literatura hermética em Rosa, o que terminaria por impedir o acesso daquele (a) leitor (a) à sua obra; gostaríamos de trilhar, por sua vez, algumas veredas de possibilidades em leitura e análise. De fato, a linguagem talvez faça parecer um primeiro empecilho, mas costumamos dizer que, graças a uma fortuna crítica hoje já bastante significativa para o autor, tantos (as) estudiosos (as) outros (as) já procuraram contribuir, neste sentido, que buscamos as fontes de investigação que desse assunto tratam, só autorizam a nos habilitar melhor para o debate aqui proposto.

E certamente o texto da pesquisadora Nilce Sant'anna Martins intitulado *O léxico de Guimarães Rosa* constitui, nesse aspecto, entre outras, uma referência relevante e norteadora para o que concernem “belimbezas” de um lugar linguístico em Rosa. Esse, em sua materialidade, procura mesclar de forma bastante competente as peculiaridades do falar regional do norte de Minas Gerais a elementos eloquentes outros de discurso; e que vão do culto ao arcaico, ao plurilíngue ou ainda à riqueza dos neologismos; estes últimos sem dúvida marcando significativamente o processo criativo do escritor.

Outra abordagem, sempre primando pelas vias de leituras possíveis para o texto rosiano, poderia vir por intermédio de algumas atualizações conceituais, que relacionariam por comparação ou diferenciação os temas, reiterados no romance, como forma de aproximar cada vez mais o(a) leitor(a), se iniciante, do texto em apreciação. Dessa maneira, é de fundamental importância - sobretudo para quem é do interior do Nordeste - que a ideia de sertão de que trata Guimarães Rosa passe pela compreensão de que embora se pareça com o nosso lugar, em alguns aspectos, este não pode ser confundido com o sertão mineiro do autor. Há nuances na geografia dos “gerais” que só na obra se justificam, e com base mesma numa cultura de localidade. De igual maneira, diferenciarmos os tipos por Rosa reinventados. Talvez de quem mais o jagunço se aproxime, por cotejo de óticas, seja do cangaceiro, figura comum na literatura do ciclo das secas, cujo heroísmo também se mistura na cultura nordestina com o banditismo, o misticismo e a religião. Ainda assim, cada qual em seu contexto assumindo caracteres que lhes são bastante próprios.

Naturalmente, precisamos criar intimidade com o texto, e isso só será possível, ainda, com os caminhos que cada leitor (a) vai escolher traçar, por isto valendo adiantar que não há receitas para tanto. É mister descobrirmos os próprios acessos, já que o texto literário generosamente permite essa liberdade. E já na fase da intimidade, ou paralela a ela, irmos frequentando os textos críticos, percebendo em que vai sendo pautado o debate sobre a obra e suas especificidades, e, assim, seguirmos com uma leitura que, de forma consequente, vai se profissionalizando.

A propósito disto, chamarmos a atenção para a perspectiva de Willi Bolle, no livro de ensaio *grandesertão.br*, quando analisa o *Grande sertão: veredas* a partir de aspectos que considera fundantes - envolvendo a crítica de ordens histórica, social e política - para o que concebe designar um Romance de Formação do Brasil. Porém, há em teoria literária, especificamente, um outro conceito de Romance de Formação - nomeado também de Romance de Aprendizagem - que remonta ao Romantismo alemão, se volta para discutir analiticamente a trajetória dos personagens principais e com ela abaliza a evolução heroica de cada um. A esse último sugerimos recorrer, notadamente, quando o tema em discussão gravitar em torno do heroísmo das personagens.



Tradicionalmente de origem masculina, o gênero em sua gênese excluía as mulheres do romance de aventuras, já que a aprendizagem delas se restringia ao universo do doméstico. Essa ausência passa a ser notada tanto quanto mais se desenvolve na contemporaneidade a crítica literária de cunho feminista, a reivindicar representatividade em textos que estejam voltados igualmente para o desenvolvimento pessoal e a busca de identidade delas. Assim sendo, para além da perspectiva de Bolle, o livro *Grande sertão: veredas* pode ser considerado Romance de Formação pelo que representa da trajetória do casal protagonista, marcada por uma sucessão de mudanças de condição e posição, bem como por uma série de conflitos externos e internos que, se de um lado promovem o aprendizado de Riobaldo; por outro permitem ao (à) leitor (a) acompanhar de igual maneira o aprendizado de Diadorim, sendo ela para muitos estudiosos (as), na verdade, o *leitmotiv* da narração.

2. O HOMEM: SUA TERRA, SUA OBRA

Outro caminho de leitura também passa pelo autor do romance, menos pelo interesse de curiosidade na pessoa física, em si; e mais pela história de vida, quase sempre relacionada às influências que podem ter deixado na perspectiva da construção subjetiva das suas obras.

João Guimarães Rosa, o Joãozito, em criança, nasceu em Cordisburgo-MG (1908) e notemos que já nisso há tanta afetividade, tanto coração. Dedicou-se enquanto literato a escrever sobre um Brasil que parte de Minas e ao mesmo tempo parte de nós, porque é de cultura brasileira, no final das contas, que está tratando o tempo todo. Por isto já não será com espanto que o (a) leitor (a) cada vez mais afeito vai se reconhecendo no que ele escreve, e isto já independentemente de região ou de um estilo tão próprio. Tornou-se médico, mas, sensível ao que era, não se esgotou na medicina, desistindo dela, dizem, ao dar assistência no parto da primeira esposa. Não levou a profissão adiante, mas as marcas deixadas por ela foram reconhecidas, por exemplo, nos textos submetidos ao concurso de contos, promovido pela José Olympio Editora, em 1938.

A comissão contava com Graciliano Ramos entre os jurados e fora ele quem apostara esconder-se um médico por trás do pseudônimo Viator, identidade com a qual Rosa concorria ao prêmio. Tanto que mais tarde, dois anos antes da publicação de *Sagarana* (obra que reúne os contos daquele mesmo concurso), e quando finalmente apresentado ao autor, por ocasião de uma festividade da qual participava Rosa, na qualidade de secretário da embaixada, recém chegado da Europa, Ramos não se conteve e rememora isto, num texto escrito em 1946, a propósito mesmo do sucesso do livro de estreia dele na prosa: “- Ah! O senhor é o médico mineiro que andei procurando.” (RAMOS, 2005, p. 355).

Embora em 1929 a revista *O cruzeiro* já tenha publicado alguns contos seus; ele participado vitoriosamente em 1937 do concurso de poesia, promovido pela Academia Brasileira de Letras, resultando, muitos anos após a morte do autor (Rosa faleceu em 1967), na publicação do livro *Magma* (1997), pela Nova Fronteira; é *Sagarana* (1946) de fato a obra que vai tornar Guimarães Rosa conhecido no meio literário. Dez anos seguidos à consagração da antologia de contos vêm, por sua vez, com a diferença de poucos meses de uma para outra, as publicações do romance *Grande sertão: veredas* e do conjunto de novelas sob o título *Corpo de baile*, ambas de 1956. E depois dessas, foram lançadas por fim: *Primeiras estórias* (1962), *Tutaméia – Terceiras estórias* (1967) e *Estas estórias* (1969). *Ave palavra* é publicada, postumamente, em 1970. Sob o aconselhamento do editor, ainda, que apelava para o atrativo comercial, o conjunto de novelas que compõem os dois volumes iniciais de *Corpo de baile* é desmembrado em obras individuais, a partir da terceira



edição, mantendo para tanto os títulos homônimos aos textos novelísticos de origem, e conforme constam à venda nas livrarias até hoje, a saber: *Manuelzão e Miguilim* (1964); *Campo geral* (1964); *No Urubuquaquá, no Pinhém* (1965) e *Noites do sertão* (1965).

Das curiosidades da vida do escritor, por fim, dizemos que foi eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1963, mas somente em 1967 veio a tomar posse, dizendo ele que o adiamento por quatro anos se devia em função de uma urgência maior e movida por um sentimento nutrido de “mau agouro”, pois acreditava que o seu coração não resistiria à emoção do evento. Rosa não apresentava nenhum histórico de doença, no intervalo a que se refere, mas de fato a superstição dele pareceu fazer sentido quando, três dias após a posse, faleceu de infarto, aos 59 anos de idade, no Rio de Janeiro.

3. A EXPERIÊNCIA DE ROSA

Poliglota, Guimarães Rosa dominava conhecimento em oito línguas, além de outras que costumava bisbilhotar. E certamente a sua erudição inclui na bagagem o repertório de experiências vindas do período longo em que exerceu a diplomacia no exterior; cujo exercício, como sabemos, passa primordialmente pela competência da escrita. Embora não se confunda com a parte criativa da obra dele, nem por isto a escrita burocrática de Rosa deixa de ser produtiva e despertar interesses de estudo, o que testemunha, aliás, o livro de Heloísa Araújo (2007), empenhado em perscrutar textos oriundos da carreira diplomática do escritor.

De outra monta, destacamos que uma modalidade de escrita termina por não escapar às influências da outra, como curiosamente parecem sugerir, no conjunto das publicações ficcionais do escritor mineiro, as reiteradas menções de referência a um mês de maio primaveril; quando mais sabidamente estas remontam a um marco temporal advindo da experiência europeia, cuja primavera se estende anualmente de março a junho. No Brasil, sobretudo na região sudeste, para a qual inicialmente se voltam os textos literários de Rosa, o mês de maio - diferente do que aparece neles - comumente marca a saída da estação chuvosa, e celebra, com a chegada do período invernos, uma fase temporal consideravelmente mais fria.

De todo modo, reparemos que nem como médico (formado em 1930) e nem como diplomata (admitido em concurso de 1934) Guimarães Rosa deixou de escrever. Quando retornado ao Brasil de forma definitiva em 1951, Rosa vai chefiar, ainda, como embaixador, de 1956 (ano de publicação do *Grande sertão: veredas*) até morrer, em 1967, a Divisão de Fronteiras do Itamaraty, sede do Rio. A propósito dessa última informação, dizemos ainda do entusiasmo de colegas da sua repartição, à época, ao serem comunicados do esperado lançamento do romance do escritor, previamente anunciado pela José Olympio.

No desenvolvimento de uma escrita literária, ainda, João Guimarães Rosa foi mestre ao beber da cultura que presenciou no norte e noroeste de Minas Gerais, região ora marcada pela aridez do sertão ora repleta de extensas veredas de buritis. Conhecedor dessas campinas, o escritor fazia questão de bater longos papos com a gente simples das gerais, anotando tudo o que era possível: crenças, falas, piadas, cantos, superstições e muitos causos, boa parte registrada numa caderneta “famosa” portada pelo ele; e com esta finalidade, mesma. Vários dos registros, posteriormente isto se confirma, devidamente aproveitados na produção literária do escritor.

Dessa vivência surgiram também muitas das preciosidades figuradas em *Grande Sertão: Veredas*, *Sagarana* e *Corpo de Baile*, obras que procuraram reproduzir a essência do sertanejo de Minas e continuam contribuindo para eternizar, por sua vez, a região de que trata. Entre as andan-



ças do escritor em solo brasileiro, permitiu se voluntariar, vale destacarmos, numa expedição que lhe pareceu definitiva para a representação do vaqueiro, tão comum em sua ficção. De meados do século passado, há registro, inclusive fotográfico, do escritor Guimarães Rosa seguindo uma boiada comandada pelo capataz Manuel Narde, o Manoelzão, a se aventurar com ele por vários dias, em Andrequicé, atual distrito de Três Marias. Indubitavelmente, nada parece ter passado despercebido ao entusiasmado moço, na experiência da tropa, tanto que em anos mais tarde são identificados registros dessa subjetividade no livro *Manoelzão e Miguilim*, e reverberados já no título, como podemos perceber.

4. ERA UMA VEZ UM LUGAR



Desenho de mapa: Poty

Lemos *Grande sertão: veredas* implica entre as possibilidades de acesso à obra, aqui sugeridas, fundamentalmente sabermos que no domínio sobre o imaginário do livro há que se respeitar o direito à fantasia verbal. E assim é que o romance vai se construindo aos olhos do (da) leitor (a), entre as nuances que envolvem o mundo real, porque mais próximo da realidade acontecida, e o mundo imaginado. Não escapando para tanto nem a geografia que do universo rosiano participa.

O autor toma a liberdade de criar sítios e nomes sem a preocupação do respaldo cartográfico *ipsis litteris*. E o crítico Antonio Candido, que nem geógrafo era, percebeu isso claramente numa observação que fez em apontamentos para a Revista *Diálogo*, quando advertiu:

Cautela, todavia. Premido pela curiosidade, o mapa se desarticula e foge. Aqui um vazio; ali uma impossível combinação de lugares; mais longe uma rota misteriosa, nomes irreais. E certos pontos decisivos escapam de todo. Começamos então a sentir que a flora e a topografia obedecem frequentemente à necessidade de composição; que o deserto é sobretudo projeção da alma e as galas vegetais simbolizam traços afetivos. Aos poucos vemos surgir um universo fictício, à medida que a realidade geográfica é recoberta pela natureza convencional.

É de um mapa fictício, portanto, que estamos falando no romance, ainda quando, obedecendo a um princípio de verossimilhança, o texto não perca de tudo o vínculo com a realidade externa. E talvez o exemplo melhor disto venha na representação do Vale do Sussuarão, espaço romanesco inóspito e de um grau impensável de dificuldade de acesso ao trecho a que a narrativa se reporta, mas que vai constituir um dos grandes feitos do personagem Riobaldo: planejar e conseguir fazer



a travessia da tropa comandada por ele, depois de uma primeira tentativa frustrada. O intento se justificando na narrativa por conseguir colocar os jagunços que chefiava em posição de ataque adiantado, frente ao bando rival que iria enfrentar no desenvolvimento do livro.

Contrapondo-se a um sertão até então visto em verdes prados, longilíneos buritizais e abundância de água, o Liso do Sussuarão parece um caso típico da criação rosiana, encravado de forma fictícia no mapa real da região. Uma invenção para refletir talvez um estado de espírito da narração – ora difícil em demasia de ser atravessado, num primeiro momento, ora sem maiores dificuldades – mas como que se colocando dentro de limites lógicos da verossimilhança. O Liso do Sussuarão não é um deserto com oásis de tamareiras, o que seria absurdo de conceber, mas algo que parece tomar de empréstimos elementos do Raso da Catarina ou quem sabe mesmo do Jalapão em sua composição. E se não quisermos sair das cercanias mineiras, muito do que representa, ainda, o Vale do Jequitinhonha, conhecido também por Vale da pobreza, especialmente no que se refere aos altos indicadores de miséria e se comparados, especialmente, ao restante daquela região.

5. O SERTÃO ESTÁ EM TODA PARTE

Convém percebermos que a obra mesma vai se encarregando de elucidar para o (a) leitor (a) alguns conceitos que a subjetividade erige para definir o sertão. Senão vejamos:

1) **lugar de “causos” populares:** a narração de Riobaldo ao seu interlocutor invisível, no início do livro, logo após o esclarecimento sobre os tiros ouvidos e o caso de bezerro “errado” e que “figurava rindo feito pessoa”, “cão de cão”, “era o demo”. Ao que esclarece sobre a morte do mesmo, pelo alarmado povo: “O senhor tolere. Isto é o sertão” (Rosa, 1965, p.9).

2) **de usos de linguagem,** em que da variação linguística também é possível fazer um mapa, já que à complexidade geográfica junta-se também a imprecisão dos limites, em horizontes fugidios segundo a “percepção” dos próprios habitantes. “Enfim, [explica,] cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O Sertão está em toda parte” (Rosa, 1965, p.9).

3) **de percepção de uma geografia física, mas também política,** quando a narração admite estar ligada à sensação interior de isolamento, lugar de refúgio, onde se vive «arredado do arrocho de autoridade». Enfim: «Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar». E completa, ao discorrer ao “visitante” sobre o caráter dos homens e a natureza dos lugares: “o Sertão é onde quem manda é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!” (ROSA, 1965, p. 11).

E vamos ficando nessas passagens, a título de ilustração, para deixar que o (a) interessado (a) também vá colhendo da obra as suas impressões e formando a própria opinião sobre o sertão que das páginas do romance converge. Do ponto de vista da concepção literária, não esquecermos ainda do diálogo possível com outras obras que vieram antes dela. Nesse propósito, recomendamos a leitura de *Grande sertão: veredas*, realizada por Walnice Nogueira Galvão em *As formas do falso* (1972), livro publicado a partir dos originais da tese de doutorado dela e que, num *insight* de matéria, retoma críticos outros, como Antonio Candido, que admitem encontrar no romance de Rosa, estudado, uma reescrita crítica de *Os sertões* (1903), do escritor Euclides da Cunha. Evidentemente que noutra concepção de elaboração e arte. Mas se olharmos com calma, em Guimarães Rosa sequer falta, à perspectiva, o imaginário de um “Grande Sertão”, que se espraia igualmente no texto por uma ótica de construção tripartite; e que, reconduzidas as partes, perfeitamente se distinguiriam pelas competências sugestivas o que no romance do escritor mineiro podem se re-



ferir à Terra (Os gerais), ao Homem (jagunço) e à Luta (desfecho bélico entre os bandos chefiados por Riobaldo e Hermógenes).

6. ROMANCE DE FORMAÇÃO DO BRASIL

Willi Bolle (2004) retoma a perspectiva de Galvão (1972) para apresentar sua leitura do romance rosiano, assimilada ainda por meio do cruzamento de múltiplas perspectivas - apontadas pelo crítico- bem como indicadas em aspectos centrais para a compreensão da obra, tais como: a narração em forma de rede, o discurso submetido ao tribunal da História, o sistema jagunço como retrato da criminalização e o pacto com o Demônio como alegoria de um falso contrato social.

O romance transcorre, ainda, entre sugestivos ritos narrativos que vão do moderno ao medieval. Desta maneira, se retrocedermos à tradição cavaleiresca, vamos perceber que a própria trama discursiva sobre a jagunçagem aparece ligada à narrativa dos cavaleiros andantes, assim como a personagem Diadorim vem assemelhada em vários aspectos aos mitos narrativos sobre a figura da donzela guerreira. Riobaldo, em *Grande sertão: veredas*, diz ter se encantado com o livro *Senclér das Ilhas*, que encontrou em casa do único morador do Currais-do-Padre; e no qual, no deletrear dos seus descansos, “achou outras verdades, muito extraordinárias”. A referência a Gui de Boronha (ROSA, 1965, p.502) testemunha no discurso que o narrador rememora, por sua vez, a permanência sertaneja no interesse das narrativas do *Santo Graal* e dos *Cavaleiros da Távola Redonda*. E quando empresta a Medeiro Vaz a categoria de um “par de França”, vemos aí uma alusão às aventuras de *Carlos Magno e os doze Pares de França*. Ou seja, todas elas figuras heroicas de uma tradição fundante e com a qual o romance de Rosa busca dialogar.

E quando a perspectiva está centrada na nacionalidade brasileira, são diversos os elementos narrativos que se voltam para temática de uma identidade pátria cuja gênese passa por um processo de miscigenação. Há abundância na obra de elementos culturais oriundos de nossa multietnicidade: **as raízes indígenas**, pelas referências (um tanto longínquas) aos “bugres” (ROSA, 1965, p.22-33), mas muitas e próximas, e identificáveis nos lugares e nos costumes da gente sertaneja; bem como **as contribuições africanas**, manifestas na figuração de personagens negras, nas referências às “rezas baianas”, e noutros aspectos do romance. Sem falar no **repertório de herança lusa**, no aporte da língua – seus arcaísmos – e das influências advindas da religião católica, mas igualmente eivadas de africanismos e kardecismos, só para ficar nesses exemplos sincréticos.

7. PRINCÍPIO E FIM



(Google Images)

Para finalizar a nossa proposta de leitura com o romance de Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, chamarmos a atenção ainda para dois paratextos que podem constituir importantes chaves de interpretação do texto, no que encerram de sugestão pelo recurso da metáfora criativa. Uma delas diz respeito à epígrafe do livro, “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”, a estabelecer



conexão com as digressões narrativas do personagem Riobaldo, o herói do romance em suposto pacto com o diabo.

E notemos que esta suspeita resulta nele em comportamentos de transgressão no romance, quando aparece mais firme, mais seguro, e determinado, em suas tomadas de decisão. Após a emocionante e angustiosa vigília nas Veredas Mortas, e ainda que incerto da sua condição de pactuário, Riobaldo faz nascer nele uma coragem renovada em ânimo para chefiar os jagunços e exterminar o Hermógenes. Era a força motriz que somente lhe faltava àquela empreitada, por isto não faltou a aquele encontro marcado com o capiroto:

Ele não existe, e não apareceu nem respondeu – que é um falso imaginado. Mas eu supri que ele tinha me ouvido. Me ouviu a conforme a ciência da noite e o ouvir dos espaços, que medeia. Como que adquire minhas palavras todas; fechou o arrocho do assunto. Ao que eu recebi de volta um adêjo, um gôzo de agarro, daí umas tranqüilidades – de pancada. Lembrei dum rio que viesse adentro a casa de meu pai. (ROSA, 1965, p.398)

Lembrou Riobaldo talvez do rio que é ele próprio, personagem, e que parece carregá-lo já num dos nomes que o batizam. Não esquecer o (a) leitor (a) que narração também é RIO, corrente ou não; é fluxo, influxo; mas também ensejo na tentativa de contornar as dificuldades de travessia em passagens de águas turvas (BALDO). Narrar para RIOBALDO é deixar correr a memória de fatos vividos em detalhes de um equívoco do qual talvez ele mesmo não consiga se perdoar: não ter sido capaz de reconhecer, sob as vestes do jagunço Diadorim, a mulher que amava (seu diabo “loiro e de olhos verdes”). Pior: descobrir isto quando já não havia mais nada que pudesse fazer a respeito. Ela, que sempre foi a sua “neblina”, daí, como poderia ter conseguido enxergar através dela? Eis aí o seu evento dramático. Percebermos, então, que o narrador-personagem talvez conte a sua história a um transeunte, de passagem por ela, no intento de exorcizar culpas, medos, dores, enfim, expurgar o “diabinho” que cada um carrega em sua “garrafa” particular e que vez ou outra toma a forma de redemoinho (que, aliás, tem DEMO no meio do termo), ganhando a rua, num tumulto sem fim.

Do ponto de vista da constituição gráfica, cumprimos atentar para o segundo paratexto ao qual pretendemos dar destaque, por sua vez, e pelo potencial icônico, mesmo, da representatividade do símbolo do infinito ao final do livro. O símbolo parece ter sido uma escolha deliberada do autor do romance, que sempre fazia questão de acompanhar os trabalhos de ilustração das suas obras e conseguiu reunir em torno dele nomes de artistas plásticos de nível considerado como Poty Lazzarotto e Luís Jardim, ilustradores responsáveis pela identidade visual das obras publicadas pela José Olympio entre os anos 1940 e 1970.

Lembrarmos – a propósito dessa lógica que se estabelece entre texto icônico e não-icônico – o início da narração quando Riobaldo apresenta o relato de um jagunço já velho e fazendeiro. Diz ele: “minha velhice já principiou, errei de toda conta. E o reumatismo... Lá como quem diz: nas escorvas. Ahã.” (ROSA, 1965, p. 08). Ao que nos parece, a conversa sugere, na verdade, uma reflexão sobre uma “descoberta” cuja revelação ao leitor (a) é feita, agora, pela mediação de outro, o seu interlocutor. E vista por este prisma, então, a obra praticamente não tem fim. É um eterno retorno, este, que se reinicia depois que tudo acaba. História vivida e história contada se misturam pelo fluxo mnemônico da narração.

Tanto é assim que em determinado momentos, já nas páginas finais do romance, o narrador chega a afirmar por três vezes que a história que conta chegou ao fim; no entanto, não deixa de



seguir com a narração. “Aqui a estória se acabou. Aqui, a estória acabada. Aqui a estória acaba.” (ROSA, 1965, p. 531). E já na última, mesmo – uma conversa que estabelece com o compadre Quelemém – faz merecer o destaque textual da assertiva. “Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras.” (ROSA, 1965, p. 538).

Observemos que a técnica narrativa faz parecer um velho bumerangue, sempre lançado ao passado para nele encontrar o jovem e retornar frustrado, sempre, às mãos do narrador, num sucessivo refazer-se para contar; ou contar para refazer-se, reafirmando com isto a ideia de obra infinita. Por isto mesmo, seja por descuido ou desinformação do editor, faz perder muito em sugestão a retirada da imagem-símbolo, no final do livro, conforme tem ocorrido na impressão dos exemplares de algumas edições mais recentes, como temos visto por aí. Há diálogo nessa combinação e a retirada grotesca dela resulta numa interferência afrontosa ao texto, conforme previamente concebido pelo escritor.

No mais, é ficarmos atentos (as) e percebermos quão generosa tem sido a literatura de Rosa, e em especial do romance posto para apreciação, nos permitindo reiteradamente renovar nela a nossa aprendizagem. Mas é preciso aventurar-nos. Por caminhos conhecidos, sugeridos, e outros mais, à espera de novas trilhas e novas rotas, mas ao encontro sempre do tanto e quanto nos tem a oferecer em sabedoria o velho mestre, o Velho Guima. Não nos furtemos a essa surpreendente aventura. E que também seja crítica a nossa apreciação. Uma boa leitura, por fim, para todos (as) nós!

REFERÊNCIAS

Araújo, Heloísa Vilhena de. **Guimarães Rosa: diplomata**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

BOLLE, Willi. **grandesertão.br: o romance de formação do Brasil**. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2004.

CANDIDO, A. “O sertão e o mundo” In: **Diálogo**. Revista de Cultura n.8 (número Especial sobre Guimarães Rosa). São Paulo: Sociedade Cultural Nova Crítica, nov. 1957, p. 5-18.

CANDIDO, A. “O homem dos avessos” In: **Tese e antítese**. São Paulo: Nacional, 1964, p. 119-140.

CANDIDO, A. “Jagunços mineiros de Cláudio a Guimarães Rosa” In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1970, p. 133-160.

COUTINHO, Eduardo (org.). **Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1983. (Col. Fortuna Crítica, v. 06)

DE FRANCESCHI, Antonio Fernando (Org.). **Cadernos de Literatura Brasileira: João Guimarães Rosa**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 20 e 21, dez., 2006.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. “O espaço iluminado no tempo volteador (Grande sertão: veredas)”. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v. 20, n. 58, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso: 18/09/2016.

FANTINI, Marli. **Guimarães Rosa: fronteiras, margens, passagens**. São Paulo: Ateliê Editorial: Senac, 2003.

GALVÃO, Walnice Nogueira. “Frequência da donzela-guerreira” In: **Gatos de outro saco**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 08-38.

GALVÃO, Walnice Nogueira. “Diadorim e os mitos do feminino em Guimarães Rosa” In: **Gatos de**



outro saco. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 39-51.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **A donzela-guerreira: um estudo de gênero.** São Paulo: Senac, 1998.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **Folha explica Guimarães Rosa.** São Paulo: Publifolha, 2000.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **As formas do falso.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

MARTINS, Nilce sant'anna. **O léxico de Guimarães Rosa.** 2. ed. São Paulo: USP, 2001.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas.** 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1965.





TRADIÇÃO E MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NORDESTE NOS POEMAS DE PATATIVA DO ASSARÉ

Profª. Maria Cliucia Medeiros Bezerra da Silva Sousa
cliuciamedeiros@hotmail.com – IFPB/UEPB

Profª. Jane Sinara Clementino de Andrade
janesinara@hotmail.com IFPB/UFCG

Repare que a minha vida
É deferente da sua.
A sua rima pulida
Nasceu no salão da rua.
Já eu sou bem deferente,
Meu verso é como a simente
Que nasce inriba do chão;
Não tenho estudo nem arte,
A minha rima faz parte
Das obras da criação.
[...]
(Patativa do Assaré, 1986)

RESUMO: A tradição e a modernidade que representam a identidade do Nordeste são observadas nos poemas: “A vida aqui é assim”, “Cante lá que eu canto cá”, “Ingém de ferro” e “A morte de Nanã” da obra poética “Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino” de Patativa do Assaré. Poeta que representa em sua obra a voz não só do sertão nordestino e dos trabalhadores rurais, mas de todos os injustiçados, marginalizados e oprimidos. Em sua obra, ele deixa transparecer o quanto é necessário ter coragem de exigir melhores condições de vida e de educação para o povo, é preciso saber dizer sim ao que vem dando certo e não ao que contraria os interesses populares. Assim, este é um trabalho que tem como objetivo analisar a oscilação frequente entre o apego às tradições - que representa a identidade do povo e da terra nordestina, da modernidade que está sujeita às relações de dominação e também a repulsa às inovações da modernidade apresentadas na visão do Nordeste construídas por Patativa do Assaré nos poemas citados anteriormente. Para a realização deste estudo, utilizamos uma pesquisa bibliográfica, para tanto, fundamentamo-nos em: Albuquerque Jr., na sua obra “A invenção do Nordeste e outras artes” em

que o mesmo aborda aspectos da construção do Nordeste, além de outros autores que apresentam estudos relevantes para a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Patativa do Assaré, tradição, modernidade, identidade.

1. INTRODUÇÃO

A construção da identidade do Nordeste se dá nos poemas de Patativa do Assaré, como forma de preservar uma tradição que está sujeita às relações de dominação da modernidade. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo identificar a oscilação frequente entre o apego às tradições e a repulsa a inovações apresentadas na visão do Nordeste construídas por Patativa do Assaré. Visto que, nos poemas em análise identificou-se dois lados do Nordeste, um relacionado ao tradicional que representa seu maior apego e o outro às margens de uma modernidade que lhe causa repulsa, haja vista que, está representado como o lado que veio para modificar a tradição do povo e da terra sertaneja, tratada pelo poeta como “torrão amado”.

VIDA E OBRA: “CANTA LÁ QUE CANTO CÁ”

Antônio Gonçalves da Silva ou Patativa do Assaré, cantador da existência e cronista das mazelas do mundo é possuidor de uma vida simples no sertão, sua poesia engajada, sua coragem de falar das coisas erradas fizeram dele uma figura muito singular, um cidadão mais atuante. O poeta ensina ao longo de sua obra – “Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino” - que mais parece ser sua trajetória de vida, a não nos calar diante de problemas que dizem respeito às questões sociais. Em sua obra percebemos o quanto é necessário ter a coragem de exigir melhores condições de vida e de educação para o povo, é preciso saber dizer sim ao que vem dando certo e não ao que contraria os interesses populares.

A literatura de Patativa é marcada por denúncias, críticas, revoltas. Ele busca mostrar um Nordeste desconhecido pelo resto do país, apresentando os problemas sociais, políticos, econômicos e principalmente climáticos. Além disso, é possível identificar em seus poemas como a tradição ajuda a fixar a identidade de seu povo. Deixa claro por meio de suas produções dois lados do Brasil, um é o sertão pobre e miserável, mas também com belezas inigualáveis quando a chuva cai trazendo vida ao que se achava estar morto. O outro lado, é composto por uma outra população repleta de modernização e oportunidades e que não conhece de fato este lado do país representado como pobre e sem perspectivas.

Em relação a isto, Albuquerque Jr. fazendo alusão às obras de 30 e que em alguns aspectos podem também ser comparadas aos poemas de Patativa, afirma que estas são:

Obras que querem mostrar o Nordeste como a vítima preferencial do desenvolvimento da sociedade capitalista do país. Querem revelar sua verdade social, mostrar o lado avesso de uma realidade adocicada pelos discursos de quem a dominava. Querem expor suas misérias e contradições; colocar a vida dos nordestinos nas mãos de seus leitores, perturbarem suas consciências, produzirem uma experiência de Nordeste para quem não o conhecia e fazê-los viver a miséria alheia. São obras que querem ser um reclamo, um brado de alerta, às vezes beirando até o panfleto. São



quadros fiéis das angústias que afligiam aquela região e, por extensão, a nação, deixando clara a responsabilidade desta para com aquelas populações. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2006, p. 209).

Com base no autor, pode-se dizer que os poemas de Patativa exercem a função de apresentar a identidade do Nordeste e dos homens que partilham das mesmas angústias, reafirmando esta parte do Brasil para àquela população que não a conhece como uma região original – assim como fez as obras regionalistas de 30 – ou seja, é necessário mostrar a “miséria” crua, “alastada”, “mortífera”, devem-se mostrar os terríveis aleijões políticos que usa esta realidade como “indústria”.

Este lado do país, segundo a visão do poeta pode ser comprovado com o poema “A vida aqui é assim” conforme estrofe do poema:

A VIDA AQUI É ASSIM

Aquele povo que veve
Nas ruas da capitá,
Não sabe o quanto padece
Os trabaia dô de cá.
Esse povo da cidade,
Que só veve de vaidade,
Nunca foi agricultô,
Uma roça não conhece,
Não sabe o quanto padece
O povo do interiô.
(ASSARÉ, 1986, p. 81)

Pode-se finalmente dizer que o “camoleônico” Patativa do Assaré foi e é uma voz não só do sertão nordestino e dos trabalhadores rurais, mas de todos os injustiçados, marginalizados e oprimidos. Como afirma Silva e Nóbrega (2007, p. 637) “... A ave do mato se transforma, literalmente, em poeta do mundo. É a poesia matuta deixando o Nordeste brasileiro para ser (re)conhecida além de suas fronteiras, de seus espaços locais e regionais [...]”. Portanto, sua poesia apesar de enraizada no sertão do Nordeste, pode ser considerada universal e plural por representar o sentimento de uma classe social com a autenticidade de quem é do povo e o conhece.

No poema intitulado: “cante lá que eu canto cá”, irá resumir a visão de um mundo que o sertanejo entendeu ser dividido não só entre cidade e campo, mas também entre duas culturas, uma vinda dos centros urbanos - descrita como a cultura do homem da cidade, que veio invadir todos os espaços já estabelecidos no sertão - e a outra rural. Além disto, Patativa irá apresentar as crenças, os valores e os ideais de uma época e de uma região com seu modo de entender e ver o mundo que o rodeia, como bem podemos perceber no poema abaixo, em que o poeta demonstra sua pretensão de fazer poesia:

CANTÉ LÁ QUE EU CANTO CÁ

Poeta, canto da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.



Você teve indução,
Aprendeu muita ciência,
Mas das coisas do sertão
Não tem boa experiência.
Nunca fez uma paioça,
Nunca trabalhou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.
[...]
Aqui findo esta verdade
Toda cheia de razão:
Fique na sua cidade
Que eu fico no meu sertão.
Já lhe mostrei um ispeio,
Já lhe dei grande conselho
Que você deve toma.
Por favô, não mêxa aqui
Que eu também não mexo aí,
Cante lá que eu canto cá.
(PATATIVA, 1986, p. 25-29).

Assim como faz com o ensinamento moral, as tomadas de posição de Patativa são fundadas, pode-se dizer que, sobre a experiência - aquele que não conhece o sertão na carne, dele não pode falar - a única legitimidade admissível é a de pertencer a seu povo, por isso ele faz questão de expressar seu pensamento quando diz: “Por favô, não mêxa aqui/ Que eu também não mêxo aí/ Cante lá que eu canto cá.”.

Além disso, “Cante lá que eu canto cá”, do ponto de vista do conteúdo, é um marco no sentido de que esboça os elementos com que o poeta vai fornecer imagens para expor a construção da identidade sertaneja, mesmo que seja marcada por oscilações entre um mundo sertanejo dividido entre o campo e as influências da cidade. Seus poemas representam a felicidade, os costumes, a falta de oportunidade, a exclusão social e econômica, o clima ora se constitui desfavorável à vida, ora principal representante da identidade.

Pode-se inferir que a produção de Patativa é composta por poemas que em sua pluralidade, servirão como porta-voz para um mundo sem voz, mundo este que segundo Francisco Salatiel de Alencar - apresentador da obra “Cante lá que eu canto cá” - está “abafado pelas distorções dos prepotentes que pretendem domesticar e manipular a vida a seu bel-prazer”. São versos que irão retratar um espaço contaminado pelo descaso e esquecimento político que historicamente usou e usa a seca como indústria do dinheiro¹.

1 Ver discussão em Albuquerque Jr. Na obra A invenção do Nordeste e outras artes (2006).



1.1 O REPÚDIO AO “LADO DE LÁ”: O SUL MODERNIZADO E MODERNIZANTE.

É perceptível através da obra poética a variedade de temas com que Patativa trabalha para construir a imagem de sua gente, de sua terra e de sua região. Este poeta “camaleônico” aparece formulando pares de opostos, que vão perpassar entre o Norte, entendido como Nordeste e o Sul; e entre o tradicional e o moderno. Estas dualidades estão interligadas, isto é, o Norte está relacionado ao tradicional, e o Sul se relaciona com o moderno. Nos poemas a relação entre a região Sul e a modernidade, é apresentada com repulsa, por ser vista pelo poeta como aquela que desconstrói um Nordeste caricaturado pelo poeta.

Em contrapartida, veremos em outros poemas o apego que Patativa expressa ao se referir a região Norte, vista como aquela da tradição, dos valores, dos festejos, das crenças, como aquele lugar que ele realmente quer para si e para o povo que nele habita.

Com relação à questão da repulsa, observa-se em alguns poemas que isto está relacionado com a cultura urbana, entendida como o Sul modernizado e modernizante, portanto, isto é transmitido em alguns poemas como a região que invade, como diz Plácido Cidade Nuvens² (1986, p.13), “avassaladoramente todos os rincões dos campos e gerando um conflito cultural de conseqüências incalculáveis para a cultura do povo”. Fazendo assim o caboclo aparecer como uma figura desapon-tada com a modernidade, como poderá ser observado no poema:

INGÊM DE FERRO

Ingém de ferro, você
Com seu amigo motô,
Sabe bem desenvolvê,
É munto trabaia dô.
Argúem já me disse até
E afirmô que você é
Progressista em alto grau;
Tem força e tem energia,
Mas não tem a poesia
Que tem o ingém de pau.

O ingém de pau quando canta,
Tudo lhe presta atenção,
Parece que as coisa santa
Chega em nosso coração.
Mas você, ingém de ferro,
Com este horroroso berro,
É como quem qué brigá,
Com a sua grande afronta
Você tá tomando conta
De todos canaviá.

2 Professor da URCA (Universidade Regional do Cariri), um dos apresentadores da obra CANTE LÁ QUE EU CANTO CÁ (1986)



Do bom tempo que se foi
Faz mangofa, zomba, escarra.
Foi quem espursou os boi
Que puxava na manjarra.
Todo suberbo e sisudo,
Qué governá e mandá tudo,
É só quem qué sê ingém,
Você pode te grandeza,
Mas eu não lhe quero bem.
(ASSARÉ, 1986, p. 92-94)

No referido poema é perceptível a descrição do sentimento de saudade que o eu-lírico sente do antigo engenho de pau, “rangedor e bucólico”, e as críticas feitas ao moderno engenho de ferro movido a motor, que trouxe o progresso, porém, para o eu-lírico, esse forma moderna de trabalhar com a cana-de-açúcar veio para substituir o trabalho manual e por isso não é bem-vinda. Expressando dessa forma uma visão desapontada em relação à tomada de espaço do novo que vem substituir o velho. Neste poema pode-se perceber a verdadeira aversão por parte do homem do campo, que estar acostumado com o trabalho manual, às mudanças trazidas pela modernidade

[...] existe uma verdadeira falta de legitimidade social do valor da inovação, das novidades, uma falta de aspiração à mudanças, um acentuado apego ao tradicional, ao antigo, fazendo com que a modernização atue no Nordeste no sentido de mudar o menos possível as relações sociais, de poder e de cultura.[...] (ALBUQUERQUE Júnior, 2006, p. 312):

Entende-se, portanto, que para o poeta, parece que a identidade do sertanejo nordestino, o espaço, a unidade do típico sertanejo com seus valores e crenças, seu modo de ser e ver o mundo deveriam está livre das influências que destrói sua identidade e esta destruição é proporcionada pelo lado urbano do Brasil, que vem para tomar o espaço do homem no campo que lida com a terra para sobreviver.

Conforme Berman (1986), “as experiências de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida — que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo” ele chamou de modernidade:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classes e nacionalidades, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. [...]. (BERMAN, 1986, p. 15)



Partido disto é que talvez se perpetue o medo e a repulsa que Patativa apresenta em seus poemas, pois com a influência da modernidade no campo pode ser que ela “ameace destruir” a identidade do povo nordestino, e é exatamente isto que o poeta parece querer preservar, haja vista, que ser moderno significa fazer parte de um espaço no qual como disse Marx (apud BERMAN, 1986, p.15) ‘tudo que é sólido desmancha no ar’. Sendo assim, entende-se que não há tradição que resista às mudanças do tempo, pois ao que se parece a modernidade surge como uma ameaça radical à história e à tradição.

Com base no poema, mais uma vez pode-se dizer que o poeta ver esta inovação feita pelo homem moderno, que vem da civilização, como ameaçadora para a cultura do homem do campo, tido como tradicional e apegado aos valores passados, por isso o trabalhador do engenho de ferro deseja conservar seu espaço sem alterações feitas pelo meio exterior, pois, parece que o camponês vê o engenho de ferro, a motor, como aquele que veio desenraizar a cultura de um povo que é bastante representativa em seu espaço. Em relação a essa questão de desenraizamento de uma cultura sobre outra Bosi (apud AYALA, 2003, p. 108), afirma que quando duas culturas se defrontam, não como predadora e presa, mas como diferentes formas de existir, “uma é para a outra uma revelação. Mas essa experiência raramente acontece fora dos pólos de submissão – domínio”, ou seja, a cultura dominada perde os meios materiais de expressar sua originalidade.

Dessa forma, ainda fazendo alusão ao poema “Ingém de ferro” vê-se que por mais que o homem estivesse acostumado a trabalhar no engenho manualmente e tenha resistido à chegada do “Ingém de ferro”, isto parece ser inútil, uma vez que, por mais que ele tenha resistido ao novo, este chegou se impôs e se estabilizou na terra, passando por cima do que desejava a gente que naquela terra vivia. Portanto parece, a luz dos poemas de Patativa do Assaré, que as cidades, o progresso, a técnica são acusados de veicular os piores males da civilização: “Mas a civilização faz coisa que eu acho ruim” (O puxadô de roda, p. 340), o nordestino apegado ao passado patriarcal, ao tradicional, mostra-se avesso as inovações, as novidades, mostra falta de aspiração à mudança.

Diante das análises aqui estabelecidas ficam evidentes alguns aspectos que marcam a repulsa de Patativa do Assaré ao moderno, visto que é bastante expressivo nos poemas o desejo do poeta de manter a tradição enraizada não só na memória do povo, mas que ela seja parte essencial e integrante da/na vida de seu povo. Já que é exatamente esta tradição que é a responsável pela construção da identidade dessa gente que aprendeu a viver do trabalho manual; que acostumou-se com a sina de vida; que fez do sofrimento social, climático e econômico um aprendizado; que a fé em Deus e o amor pela natureza os fizeram homens melhores, pois aprenderam e compreenderam que só assim eles seriam capazes de suportar o seu destino, tirando deste os maiores ensinamentos e gosto pela vida. Tradição que fez com que o homem sertanejo transformasse num ser corajoso, lutador, trabalhador. Enfim, foi quem fixou e fortaleceu uma identidade para o povo nordestino e que a modernidade vem para transformá-la.

O APEGO AO “LADO DE CÁ”: O NORDESTE DA TRADIÇÃO

Patativa assim como demonstra repúdio a um lado do país, caracterizado como o lado de lá, ele também faz questão de tratar em alguns poemas o amor e o apego que sente pelo lado de cá, caracterizado como um espaço que valoriza as tradições. São poemas que representa o homem como um ser que é capaz de entender a natureza, que protege os mais fracos, que respeita a família, que ama a sua terra como se fosse parte de sua vida apesar dos males que ela possui como a fome, a sede, a seca, a morte, as doenças, o desprezo.



O apego se dá ainda com base na valorização de uma poesia com rima, com linguagem simples, que expresse a realidade do “torrão amado” que cante os valores culturais – como os festejos juninos, as festas realizadas para os santos, as manifestações culturais e os festejos feitos no período de chuva que chega ao sertão para molhar a dura terra e dá vida às plantações; na apresentação do homem do campo trabalhando com coragem de enfrentar a dura vida em ver as aves cantando; em ver um cantador dedilhar as cordas de uma viola. Enfim, o apego se dá também, no homem sertanejo que apresenta dignidade e honestidade.

Um outro aspecto marcante na obra Cante lá que eu canto cá, é a questão do apego à religiosidade, pois o discurso religioso apresenta-se como uma característica marcante para a construção identitária do sertanejo. A fé incondicional em Deus é a maior riqueza que o homem do sertão nordestino pode apresentar, esta crença torna-se um meio de sobrevivência. Em relação a isto Nascimento afirma que:

[...] Em face de tantas adversidades, o sertanejo apega-se a religião como princípio de ligação com o Divino, fonte de salvação e de superação para todas as dificuldades enfrentadas. Sua religiosidade é uma necessidade de estar protegido e abençoado, sendo possível alcançar todas as graças, ou conseguir ter forças para continuar sua batalha diária. [...] (NASCIMENTO, 2007, p. 941).

Assim, pode-se dizer que Patativa em seus versos também comunga desse discurso religioso, visto que, nos poemas aqui abordados, ele mostra os sertanejos como seres que se identificam com a palavra de Deus, que o temem. São homens que acreditam apenas na justiça do Divino, são seres que esperam pelo momento glorioso de se encontra com Deus, e ainda muitas vezes vê na morte a solução para as angustias terrenas, como poderá ser visto no poema “A morte de Nanã” mostra o apego e a fé em Deus e ao mesmo tempo o desespero de um pai em perder sua filhinha, notar-se-á a crítica feita aos homens de poder, que por causa da falta de sua assistência um inocente morreu:

A MORTE DE NANÃ

Eu vou conta uma história
Que eu não sei como comece,
Pruque meu coração chora,
A dô no meu peito cresce,
Omenta o meu sofrimento
E fico uvindo o lamento
De minha arma dilurida,
Pois é bem triste a sentença,
De quem perdeu na isistença
O que mais amou na vida.
[...]
E, numa noite de agosto,
Noite escura e sem luá,
Eu vi crescê meu desgosto,
Eu vi cresce meu pená.
Naquela noite, a criança



Se achava sem esperança.
E quando vê o rompê
Da linda e risonha orora,
Fartava bem pôcas hora
Pra minha Nanã morrê.
[...]
Morreu no maió matrato
Meu amô lindo e mimoso.
Meu patrão, aquele ingrato,
Foi o maió criminoso,
Foi o maió assarsino.
O meu anjo pequenino
Foi sacudido no fundo
Do mais pobre cimitero
E eu hoje me considero
O mais pobre deste mundo.
[...](grifos meus)
(ASSARÉ, 1986, p. 38-43)

Vê-se então que a população menos privilegiada, porém temente a Deus, acredita que todos os sofrimentos, como já foi referido neste trabalho, é obra de Deus e por isso deve-se aceitar a sina que foi destinada a cada um, pois o divino deve ter planos superiores a todos os sofrimentos vividos em terra, que então será desfrutado após a morte.

Pode-se enfim entender isto como uma questão de apego aos valores e as crenças do homem do sertão, bem como pode ser considerado uma característica que pode identificar o Nordeste como uma região de fé, esperança. Possibilitando assim uma construção da imagem do campo e de seu povo.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, podemos dizer que o que faz a força e o sabor da poesia de Patativa do Assaré, sem dúvida, é sua desenvoltura para tratar de temas plurais, como também é este vínculo indestrutível, que notamos entre o poeta, o sertão e o público. Seu canto nasce do convívio e da repetição do cotidiano, com seu labor, suas alegrias, seus valores e sofrimentos. Um versejar que aparentemente só pode ser compreendido por aqueles que comungam desse cotidiano e dessas mesmas experiências.

Foi possível, com a discussão apresentada, a análise da frequente oscilação entre o apego, aos valores e as crenças que compõe o quadro de tradições da região Nordeste tão almejada pela gente narrada nos poemas; e também a repulsa apresentada contra as transformações trazidas pelas civilizações – Sul- modernas, que foram descritas em vários poemas, como aquela que veio desestabilizar e destruir a identidade tradicional do nordestino.

Com isso, esperamos que este trabalho, desperte em pesquisadores e estudiosos o gosto e o interesse pela literatura popular e de grande representatividade, também que esse tipo de literatura possa ser compreendido de forma a resgatar valores históricos e culturais, principalmente, do povo nordestino, trazido à tona na obra de Patativa do Assaré .



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 3. ed. São Paulo. Ed.Cortez, 2006.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**: Filosofia de um trovador nordestino. Ceará. 6. ed. Ed: Vozes, 1986.

AYALA, Maria Ignez Novais. Aprendendo a apreender a cultura popular. In: PINHEIRO, Helder (org). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Ed. Bagagem, 2003. p. 83-109.

BERMAN, Marshall. **Introdução**: Modernidade Ontem, Hoje e Amanhã. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas de. Memória e identidade: lados da mesma moeda na poesia popular de Patativa do Assaré. In: JOACHIN, Sébastien (org). **II cidadania cultural**: diversidade cultural, linguagens e identidades. 2007, 1. ed. Recife . Livro Rápido: 2007. p. 939-977.

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo; NÓBREGA, Geralda Medeiros. Do Nordeste brasileiro para o mundo: o canto poético de um Patativa intercultural. In: JOACHIN, Sébastien (org.). **II cidadania cultural**: diversidade cultural, linguagens e identidades. 1. ed. Recife. Livro Rápido: 2007. p. 637-647.





UMA ANÁLISE DOS TRAÇOS AUTOFICCIONAIS NO ROMANCE “AS HORAS NUAS” DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Elis Regina Guedes de SOUZA
(IFPB – Sousa)

RESUMO: Nosso estudo tem como objetivo principal analisar as características do gênero autoficcional no romance contemporâneo “*As horas nuas*” (1989) de escritora Lygia Fagundes Telles. Além disso, procuramos destacar algumas considerações de estudiosos sobre o gênero autoficcional, observando ainda as características desse gênero na escrita de Lygia Fagundes Telles, a partir da análise da obra selecionada. Nosso estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual inicialmente apresentamos algumas considerações sobre o gênero autoficcional, como aporte teórico baseando-nos nos estudos de autores como Leão (2014) e Santiago (2008) sobre a autoficção. Em seguida procuramos demonstrar as marcas desse gênero na escrita de Lygia Fagundes Telles, a partir do romance selecionado para nossa análise. Ao finalizarmos nosso trabalho, pudemos constatar que o gênero autoficcional se constitui como uma importante ferramenta para o trabalho com textos literários em sala de aula, e pode ser um aliado para professores e alunos interagirem com as obras da nossa literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Contemporânea; Autoficção; *As horas nuas*.

1. INTRODUÇÃO

A autoficção é um gênero híbrido, uma vez que engloba autobiografia e ficção, no qual o escritor tende a escrever “misturando” episódios reais e fictícios, este é um recurso muito comum na literatura contemporânea que visa novas possibilidades do fazer literário, do ofício de criar. A autobiografia está sempre presente na obra de um escritor, pois a autobiografia possibilita ao escritor traduzir uma postura reflexiva e subjetiva dos fatos reais que condicionam a existência humana. Sendo assim,

[...] o texto híbrido, constituído pela contaminação da autobiografia pela ficção – e da ficção pela autobiografia –, marca a inserção do tosco e requintado material subjetivo meu na tradição literária ocidental e indicia a relativização por esta de seu anárquico potencial criativo. (SANTIAGO, 2008, p. 174).

Desse modo, podemos aferir que as definições desse gênero não são rígidas e fixas, sabemos que se trata dessa mescla entre realidade e ficção, no entanto, suas linhas ainda não estão total-

mente delimitas, pois ainda há conceitos que necessitam serem mais bem esclarecidos e definidos. Por isso no presente estudo, buscamos enfatizar algumas perspectivas apresentadas pela crítica literária sobre o assunto.

Nosso artigo tem como *corpus* de estudo o romance “*As horas nuas*” (1989) da escritora Lygia Fagundes Telles, que além de romancista é também uma grande contista, e de acordo com Wanderley (2011), há muito já é considerada como a Primeira Dama da Literatura Brasileira, ela nasceu na capital paulista em 19 de abril de 1923. A escritora estudou Educação Física, no Instituto de Educação de São Paulo (1939), depois se formou em Direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (1945).

Sobre o romance selecionado apresentamos uma breve explanação do seu enredo, que trata da história de Rosa Ambrósio, uma atriz que ao final da vida resolve contar suas memórias, e teve na sua arte a sua grande paixão. Rosa ao longo da vida fez a opção pela sua carreira, deixando de lado todas as outras questões, porém ao final da vida se sente abandonada pela família, sozinha e infeliz, a atriz se torna alcoólatra, traída pela própria arte, pois, ao envelhecer, não se sente mais apta para atuar, e desse modo, só lhe resta escrever o livro de suas memórias.

A partir desse contexto, definimos como objetivo geral deste artigo: demonstrar como o gênero autoficcional se apresenta no romance contemporâneo “*As horas nuas*” (1989) de escritora Lygia Fagundes Telles, se constituindo como uma importante ferramenta para o trabalho com o texto literário.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- I) Destacar algumas considerações de estudiosos sobre o gênero autoficcional;
- II) Observar as características desse gênero na escrita de Lygia Fagundes Telles, a partir da análise da obra selecionada.

Para atingirmos nosso objetivo, primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica, para obter mais informações a respeito do tema do presente trabalho, pois conforme destaca Fonseca (2002, p. 32) “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. No momento seguinte, foi selecionado o romance “*As horas nuas*” (1989) de Lygia Fagundes Telles, para que pudéssemos realizar uma análise e verificar como a autoficção está presente na obra. Em seguida, iniciamos a leitura e análise do romance escolhido.

2. GÊNERO AUTOFICCIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS

Os estudos sobre o gênero autoficcional tem origem nos estudiosos franceses, mais especificamente a partir do estudo de Serge Doubrovsky, escritor francês que criou o termo “Autoficção” para definir a autobiografia ficcional, em sua obra “*Fils*” (1977), na qual ele relata fatos de sua vida, misturando realidade e ficção. Esse gênero segundo Leão (2014, p. 96) “seria, pois, uma autoficção, ou seja, a ficcionalização de fatos e eventos rigorosamente verdadeiros, escritos em que o nome do personagem principal coincide com o próprio nome do autor”, no que se refere a obra do mencionado escritor francês.

[...] a autoficção é mais que a ficção de fatos e eventos estritamente reais, é também a arte de acomodar os restos do eu no interior da obra através da sintaxe da linguagem, mas escapando das formas do romance tradicional. A autoficção designa a atividade literária de ficcionalização do



eu na literatura, já que o eu diz que o que se diz é verdade ou afirma que se mente ao dizer a verdade ou ainda vice-versa, comprovando, por esse gesto, a impossibilidade de transposição da vida para o universo ficcional, embora o autor se transforme em personagem de seu próprio romance (LEÃO, 2014. p. 96).

Sendo assim, a autoficção pode ser entendida como a possibilidade de acomodação de fragmentos da vida do escritor utilizando recursos linguísticos para transformar-se em ficção. Por essas peculiaridades se torna difícil a definição exata do gênero, visto que tem muito do eu do escritor, como também muito de sua imaginação e criação literária. Portanto,

o conceito de autoficção é contraditório ou até mesmo incompatível e só faz sentido quando se pensa na junção de elementos entre a autobiografia e a ficção no movimento de interação do texto. Dessa forma, deve-se levar em conta que escrever a própria autobiografia é, na verdade, tentar contar a própria história de forma original, autêntica, embora com todas as ressalvas resguardadas quanto à transposição do eu no texto por meio da escrita. (LEÃO, 2014, p. 97).

Além disso, de acordo com Leão (2014) nessa tentativa de contar a própria história de modo real o autor cria um ser imaginário e colabora para a fabulação de si mesmo, e passando a ser ele um elemento ficcional de sua criação.

Dentre algumas tentativas de classificações ou categorias de autoficção Leão (2014) apresenta quatro tipologias dentro desse gênero, criadas por Vicent Colonna (2004). A primeira delas trata-se da *Autoficção Fantástica*, na qual o protagonista apresenta o mesmo nome que o autor da obra, mas os fatos narrados em sua maioria são obra de pura ficção e imaginação do autor, apresentadas de maneira “fantasiosa e inverossímil, o centro da narrativa, mas, ressalte-se que o duplo fictício, caracterizado pela própria ficção, não imita a existência [mundo referente] do autor empírico, se inventa na ficção, na irre realidade em que aquele se inscreve” (LEÃO, 2014, p. 98, grifos da autora). Nessa categoria a ficção predomina ante o real, portanto,

a *Autoficção Fantástica* sugere que o foco de escrita não seja a existência do autor, mas o processo de criação que envolve os desvios e as surpresas entre a ficção e a biografia autoral, já que o mais importante é a ficção em si, ficção que, inclusive, paradoxalmente, só faz contrastar o duplo papel do autor: ser, ao mesmo tempo, o sujeito responsável e o sujeito sujeitado [pela/à] própria criação narrativa. (LEÃO, p. 98, grifos da autora).

A segunda tipologia desenvolvida por Colonna (2004 *apud* LEÃO, 2014), é a *Autoficção Biográfica*, nessa categoria há uma maior mescla entre dados reais e históricos e fictícios, nomes de ficção, porém relacionados a fatos da realidade, segundo Leão (2014, p. 98-99), nessa tipologia o escritor, ao se colocar na obra, “tende a se unificar em torno de si mesmo, em torno da ideia, da imagem proposta literariamente, já que assume a própria história em concordância com o narrador, o personagem principal, o seu homônimo, que é o espelho não só de sua vida como também de seu relato.” Desse modo, o autor enquanto protagonista da obra, reivindica “verdades literárias” ao mencionar dados como datas, nomes, e assim constrói sua ficção alicerçada em fatos verídicos



que conferem maior veracidade a narrativa perante o leitor, no entanto, não se pode esquecer que essas verdades são invenções do autor.

Na terceira classificação temos a *Autoficção Especular*, que consiste em uma realidade textual como fato secundário, pois de acordo com Leão (2014, p. 99) “o autor aparece na história por meio de uma performance, estando mascarado, sombreado, sendo, sobretudo, um personagem enviesado, multiplicado pelo jogo da *mise-en-abyme*”, ou seja, apresentando uma narrativa que contém outras narrativas dentro de si. Sendo assim,

[...] na *Autoficção Especular*, o autor, por não ser mais o centro da narrativa, inclui-se nela por meio de personagens autores, cuja atividade criadora do autor empírico aparece refletida no fazer literário do autor na ficção. Nesse sentido, a verossimilhança decorre da presença do autor incluído no texto, ou seja, o duplo fictício, o autor do autor da narrativa, reflete ao mesmo tempo sobre o processo ficcional e sobre o autor criado na própria ficção, tal qual o “reflexo da metáfora do espelho”, em que o personagem se identifica com o autor através de seu próprio reflexo na obra. (LEÃO, 2014, p. 99).

Portanto, nessa categoria o escritor se distancia do lugar principal dentro da narrativa, projetando-se como num espelho no qual o personagem se vê refletido.

A quarta categoria trata-se da *Autoficção Intrusa ou Autoral*, nela o autor-narrador, não ocupa a centralidade da narrativa permanece como uma “voz solitária e sem corpo, paralela à história e associado ao escritor.” (LEÃO, 2014, p. 99), ainda conforme a estudiosa, nessa classificação, o escritor concebido

é um narrador, um comentador, um breve “autor-narrador”, um “contador de histórias” à margem da trama, que oculta o mecanismo de ato da ficção, mas contamina o autor, convertendo-o em outro em si, si que é uma transformação do escritor, escritor, por sua vez, que não se realiza através de um personagem e não pertence à história em si. (LEÃO, 2014, p. 99).

Assim, a partir dessas categorias podemos notar como a autoficção apresenta uma variedade de especificações e que não pode se limitar apenas a ideia de semelhança com a autobiografia, ou ainda com “falsa” ideia de que trata apenas de fatos reais sobre o autor. Trata-se antes de mais nada, de uma possibilidade do autor ficcionalizar-se através da arte, das palavras e do seu fazer literário. Além disso, segundo Eneida Maria de Souza (2011 *apud* LEÃO, 2014):

A realidade e a ficção são instâncias totalmente indissociáveis, pois não se opõem de forma radical, o que significa dizer que não é prudente, ou também satisfatória à análise literária, verificar, em se tratando de biografia ou autobiografia, se o acontecimento é verídico ou não, tendo em vista que o “próprio acontecimento vivido pelo autor – ou lembrado, imaginado – é incapaz de atingir o nível de escrita se não são processados o mínimo distanciamento e o máximo de invenção”.



Portanto, a obra não pode se reduzir a vida pessoal do autor, como uma demonstração de suas vivências pessoais e únicas. Na escrita autoficcional a que se considerar que a fusão de real e fictício, mas é necessário também entender uma possível incapacidade do sujeito se revelar totalmente através de sua escrita. Ainda conforme Silvano Santiago (2008, p.174) ao trabalho do autor e a obra fictícia deve se agregar

alguma coisa (o discurso autobiográfico) noutra diferente (o discurso ficcional) significa relativizar o poder e os limites de ambas, e significa também admitir outras perspectivas de trabalho para o escritor e oferecer-lhe outras facetas de percepção do objeto literário, que se tornou diferenciado e híbrido. Não contam mais as respectivas purezas centralizadoras da autobiografia e da ficção; são os processos de hibridização do autobiográfico pelo ficcional, e vice-versa, que contam.

Portanto, conforme Leão (2014), o texto autoficcional precisa ser entendido a partir de “performance discursiva” e não por meio de uma ótica convencional dentre os diversos gêneros, visto que a obra de autoficção “rompem as barreiras entre o ‘literário’ e o ‘literal’ e, ao fazer coincidir “os nomes e as biografias do autor, do narrador e do protagonista, o valor operatório da autoficção cria um impasse entre o sentido literal (a referência real da narrativa) e o sentido literário (a referência imaginária)” (LEÃO, 2014, p. 101). São essas algumas das características mais relevantes da autoficção, as quais procuraremos demonstrar no romance de Lygia Fagundes Telles que nos serve como *corpus* analítico.

3. TRAÇOS DO GÊNERO AUTOFICCIONAL DO ROMANCE “AS HORAS NUAS” DE LYGIA FAGUNDES TELLES

O romance “*As horas nuas*” (1989) apresenta uma narrativa em primeira pessoa, a protagonista Rosa Ambrósio, uma atriz em decadência, se propõe a escrever uma biografia de sua vida, as suas memórias, sendo assim logo ao início do texto já temos marcas da autoficção, pois a protagonista, assim com a escritora também é artista, resolve contar sua vida em um livro, ou seja, vai tornar-se escritora também.

[...] fui convidada, aceito, a peça é de Sartre, Reaparecimento de Rosa Ambrósio! Sucesso absoluto, coisa deslumbrante, a salvação pelo trabalho. Em seguida, as minhas memórias, tudo quanto é perna-de-pau já escreveu as suas, por que não eu? Hem?!... *As Horas Nuas*, [...] eu entro nua sem tremor e sem temor (TELLES, 1989, p. 38, grifos nossos).

Na voz da narradora-protagonista notamos, além do desejo de estar novamente nos palcos atuando, ela irá escrever sua história, relatar suas vivências. Um livro de suas memórias, de modo que pudesse se mostrar como era, sem receios nem pudores, despir-se de tudo. Conforme ela explica na escolha do título de suas memórias: “*As Horas Nuas*. Palavras claras, horas claras. Cordélia [a filha de Rosa] avisou que não posso usar esse nome porque é de uma fita italiana lá dos anos cinquenta, descobriu isso numa das revistas de cinema que lê aos montes” (TELLES, 1989, p. 41, acréscimo nosso). Nesse sentido, a partir das palavras da narradora entendemos que a autoficção:



[...] acerca do gênero híbrido, da reinvenção na escrita, do movimento dúbio entre a ficção e o espaço ambíguo da autobiografia. A autoficção aproxima-se, de forma sinonímica, do romance autobiográfico ou da autobiografia ficcional, pois é a própria ficção de acontecimentos reais, a subversão da escrita introspectiva, das fabulações de si. (LEÃO, 2014, p. 102).

Essa hibridização do gênero autoficcional, pode ser observada durante toda a narrativa, pois a narradora constantemente se mistura com as personagens que interpretou, não conseguindo separar a atriz da mulher, não conseguindo separar realidade de ficção: “sou uma artista. Meu nome é Liberdade! bradei numa peça com a roupa da própria” (TELLES, 1989, p. 18).

A partir dessa perspectiva, a escrita de Telles segue nessa mistura de identidades entre personagens e vida real, fato este que pode ser lido pela perspectiva do espelho, na qual uma narrativa está dentro de outra, a autora coloca sua personagem como atriz e escritora ao mesmo tempo. A protagonista abre-nos as cortinas do palco de suas memórias, afirmando que, ao seu modo, foi verdadeira, “assumi minhas curtas verdades, assumi as mentiras compridíssimas, assumi fantasias, sonhos – como sonhei e como sonho ainda! Principalmente assumi o meu medo” (TELLES, 1989, p. 10), portanto, através da fala da personagem entendemos que:

A autoficção é sempre uma representação, um recontar da própria vida que é uma construção narrativa, uma história contada pelo sujeito a partir da própria rememoração: vida e sujeito como “seres de papel”, construídos nos atos de escrita e leitura. A autoficção não somente problematiza, mas, ao mesmo tempo, rompe com a rigidez do binarismo entre fato e ficção, pois a escrita autoficcional não pretende ser o retrato da realidade referente, mas sim a forma articuladora de eventos reais, eventos armazenados na memória e representados no texto por meio de elementos ficcionais e auto-referenciais, isto é, o jogo literário focado em dupla [e paradoxal] perspectiva: a factual e a fictícia. (LEÃO, 2014, p. 103, grifos da autora).

A partir dessa citação notamos como é tênue a linha entre realidade e ficção na obra autoficcional, que adquire duas perspectivas, dando vida à personagem a escritora projeta fatos reais através da ficção.

Desse modo, notamos que semelhanças reais com a vida da autora estão sempre presentes ao longo de todo o romance, como podemos observar no exemplo na seguinte citação, na qual a narradora relata os trabalhos realizados por sua mãe: “a luta da mamãe para manter uma aparência decente. O dinheiro curto, [...] fazendo contas. Contas. Ou mexendo o doce no tacho de cobre, passou a vender a goiabada aos conhecidos do bairro” (TELLES, 1989, p. 182), com a narrativa em primeira pessoa, observamos a relação entre ficção e realidade, portanto, na “autoficção, estabelecem-se fronteiras discursivas entre o eu e o eu imaginado, pois alarga a expressão do eu referencial, duplamente considerado ficção. O eu referencial [autor empírico] e a construção de si [a sua figura que, embora ficcional garante a sua presença no texto]” (LEÃO, 2014, p. 104, grifos da autora).

Na categoria de *Autoficção Biográfica* temos entre uma de suas principais características a possibilidade de se retratar fatos históricos, essa marca se faz presente na narrativa de Lygia Fagundes Telles, através de um fato conhecido historicamente no Brasil: o período da ditadura militar



vivida pelos brasileiros, na obra é relatado a prisão da personagem do marido da protagonista, Gregório, que era um professor de astronomia, e um ativista político que foi preso durante a ditadura militar, conforme narra a protagonista no trecho seguinte:

[...] cassado e torturado pela ditadura, Ah, voltou, mas irreconhecível. Gaguejava de repente, ele que falava tão bem nas suas aulas, conferências. Trôpego, eu ouvia às vezes seus passos e tinha vontade de chorar, mas o que aconteceu, meu Pai! Conta pelo amor de Deus, o que fizeram com você?... Então ele disfarçava, eu disfarçava, nós disfarçávamos (TELLES, 1989, p. 128).

No discurso da narradora notamos que Gregório sempre foi um idealista que pagou caro por defender seus pensamentos, e depois que saiu da prisão ele nunca mais foi o mesmo, sua saúde ficou muito debilitada, ele passou a se isolar também. Assim, conforme Leão (2014, p. 104), “na autoficção, se intenta a reafirmar a própria figura de si, a própria posição do autor, que finge, dentro do texto, ser outros atrás das marcas ficcionais.”, o fato narrado, reflete uma situação vivenciada por muitos brasileiros, inclusive pela própria escritora que viveu esse período de ditadura, acompanhou de perto os acontecimentos e também teve obras censuradas pelos militares.

Ao longo da narrativa a narradora ressalta a importância das primeiras escritoras que enfrentaram os preconceitos, “hostilizam as intelectuais que ousaram a ruptura com a emoção, os olhos cozidos de tanto ler à luz das velas queimando pela noite adentro, os dedos calejados de tanto empunhar a pena de pato. Ou ganso” (TELLES, 1989, p. 38). Interessante observar que no ato da escrita a autora de *As horas nuas* (1989) utiliza do espaço da escrita – o do romance – para ressaltar as dificuldades enfrentadas por ela própria, uma vez que é escritora. É importante destacar que muitas das escritoras pioneiras passavam a noite lendo, muitas delas escondidas para não serem denunciadas por sua ousadia. Percebemos, portanto, como sempre foi árduo esse ofício para as mulheres.

De outra forma, podemos entender ainda que a autoficção se configura por ser aquela prática de escrita em que o autor e o personagem se fundem, extrapolando as fronteiras do que se convencionou a chamar factual e fictício, aliás, estas instâncias se confundem na própria confusão das identidades do autor e do personagem. Por outro lado, há de se considerar que o pacto de leitura sugerido frente da obra autoficcional é aquele que pressupõe as possibilidades ficcionais experimentadas pelo autor dentro da própria ficção, ou seja, a ficcionalização de si mesmo pelo próprio autor. (LEÃO, 2014, p. 103).

Em Telles (1989) a partir do drama da protagonista se cria essa dupla possibilidade, já que não é possível ao leitor saber, de fato, até que ponto sua narradora está representando ou sofrendo de verdade. A atriz pode perfeitamente estar atuando, dramatizando a própria vida. Enquanto leitores não temos como estabelecer essa linha entre o que ela realmente sente, entre o que é real e o que é ficção. É na representação da fase de envelhecimento e solidão do ofício artístico (representação) tal qual a escrita, que a narradora passa a atuar em determinado momento da narração, ela encena/narra o fracasso pessoal e familiar da mulher e da artista.



— Atriz medíocre, mãe egoísta, amante infiel e dona-de-casa descuidada, ela disse hoje para o espelho com expressão de desafio. Bebeu o resto do uísque, triturou entre os dentes um pedaço de gelo e enfiou na boca uma pastilha de hortelã, o olhar duro. Os lábios crispados. Impregnou-se tanto dos papéis que representou que facilmente passa de um papel para outro – fragmentos que vai juntando e emendando nas raízes, dependendo da conveniência (TELLES, 1989, p. 92).

Na protagonista que apesar de boa atriz, mas que não conseguiu representar os papéis sociais tradicionais de esposa e mãe, Lygia Fagundes Telles mostra através da ficção como a realidade está presente em sua obra. A escritora busca fazer um registro de sua vivência em uma sociedade na qual as mulheres ainda são agredidas física e moralmente, sendo deixadas em muitos momentos à margem da história e da sociedade, no entanto, elas continuam lutando para obter o seu espaço no ambiente social e até mesmo doméstico, conforme podemos observar nas palavras da narradora:

A difícil Revolução da mulher sem agressividade, ela [a mulher] que foi tão agredida. Uma revolução sem imitar a linha machista na ansiosa vontade de afirmação e de poder, mas uma luta com maior generosidade, digamos (TELLES, 1989, p. 178, acréscimo nosso).

A partir da citação temos um pensamento que remete a um possível ponto de vista ou ainda uma preocupação da autora com a condição da mulher na sociedade atual, que apesar de todos os avanços ainda se apresenta cheia de preconceitos e machismo contra a mulher. Desse modo,

[...] a autoficção problematiza os personagens da ficção de forma dicotômica. Primeiro, há de se entender que o autor, através de seu autoengendramento, recria a si mesmo, vinculando-se ao personagem construído na ficção. Segundo, o autor, como espectador de sua imagem projetada na narrativa, abre-se em possibilidades literárias de hibridizar fato e ficção, de forma simples ou combinada, sendo, por esse fato, outro, um duplo com natureza fictícia, outro que habita o mundo da ficção e que se mantém apoiado, paradoxalmente, pela realidade referencial, por meio daquele que o reflete. Se entendida assim, logo a autoficção é uma construção narrativa proposta pelo pacto de autenticidade identitária do autor, mas é sempre uma criação literária, atestada pelo caráter de ficção do próprio fazer literário. (LEÃO, 2014, p. 103).

Sendo assim, através da citação acima mencionada, aferimos que o texto autoficcional possibilita entender que por meio de seus personagens a autora se recria na obra, e também se apresenta como expectadora de sua criação, ou seja ele atua nas duas esferas, fictícia e real, ao mesmo tempo.

Portanto, por meio da escrita de Lygia Fagundes Telles notamos como as marcas do gênero autoficcional estão presentes no romance “*As horas nuas*” (1989), pois durante toda a narrativa a protagonista faz remissão a fatos e pontos de vista defendidos pela escritora. Porém, como sabemos esses fatos são apresentados de modo ficcionalizados, e não devem ser tidos como verdades



absolutas, visto que há que se considera a realidade ficcional, que sua escrita se trata de uma obra de autoficção, com dupla possibilidade, de se construir momentos reais e fictícios, conforme a definição desse gênero.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o presente estudo sobre a autoficção no romance “*As horas nuas*” (1989), no qual procuramos destacar alguns aspectos relevantes do gênero autoficcional, percebemos como esta narrativa pode ser uma ferramenta para o trabalho com o texto literário, possibilitando uma outra mirada sobre os textos contemporâneos. E com essa perspectiva de autoficção, na qual sempre é possível encontrar referências do autor ao longo de sua escrita, como pudemos observar no romance de Lygia Fagundes Telles. A escritora em muitos momentos da narrativa se autoficcionaliza, se coloca, se revela dentro do texto, nas palavras da protagonista, nos fatos vivenciados por esta, enfim, em muitos momentos realidade e ficção se mesclam em um discurso híbrido entre autora e narradora.

Nesse sentido, ressaltamos também a importância de trabalhar com esse gênero e também o romance analisado, em sala de aula, nas aulas de literatura principalmente, pois além de possibilitar aos alunos o contato com a obra dessa grande escritora brasileira, eles poderão utilizar a autoficção como ferramenta de análise, não somente para este romance como também para as diversas obras da literatura contemporânea, já que este gênero é predominante na escrita de autores da contemporaneidade. Por isso, acreditamos ser essa uma ótima oportunidade para ler e entender o texto literário pelo viés da autoficção, nessa perspectiva entre realidade e ficção, que dão ao texto literário uma “nova” abordagem sobre autor e obra.

REFERÊNCIAS

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LEÃO, Jaqueline Oliveira. **Prática autoficcional**: tentativas de apreensão de um conceito. In: Dossiê. Belo Horizonte, nº 3, vol. 20, p. 91-106, set./dez. 2014.

SANTIAGO, Silvano. **Meditação sobre o ofício de criar**. In: Revista Aletria, Belo Horizonte, n. 18, p. 173-179, jul./dez. 2008.

TELLES, Lygia Fagundes. **As horas nuas**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1989.

WANDERLEY, Marcia Cavendish. **Mulheres**: prosa de ficção no Brasil 1964-2010. Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, FAPERJ, 2011.





UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA COM AS OBRAS “O RAPTO DAS CEBOLINHAS”, DE MARIA CLARA MACHADO, E “O GÊNIO DO CRIME”, DE JOÃO CARLOS MARINHO

Rian Lucas da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
rian.pd2013@gmail.com

Rodrigo Gabriel Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
rodrigogabrielvieira29@gmail.com

RESUMO: O presente artigo apresenta relações que comparam os dois clássicos brasileiros: o romance de João Carlos Marinho, O gênio do crime, e o texto dramático de Maria Clara Machado, O rapto das cebolinhas. Este trabalho dá ênfase na perspectiva da leitura literária, desconsiderando leituras baseadas no viés historicista, texto como pretexto e fragmentações literárias. Sendo assim, a partir da proposta da leitura integral das duas obras, é apresentado um modelo de sequência didática que exemplifica passo a passo como deve ser desenvolvida em sala de aula os conteúdos ligados à Literatura, tendo em mente que por ser apenas um modelo/exemplo, os professores podem adaptá-lo ao contexto escolar no qual estiverem inseridos, além de apresentar um jogo lúdico que visa ao entretenimento e mostra como a plataforma YouTube pode ser útil no processo de ensino aprendizagem. Logo, todo o trabalho construiu-se amparado no trabalho das autoras do Método Recepcional, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), posto que este método consiste em analisar o fenômeno literário a partir da visão do leitor, promovendo, portanto, uma atitude participativa do aluno com os inúmeros textos literários e não literários.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura brasileira; Sequência didática; Método Recepcional.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de Literatura tem enfrentado diversos problemas ao longo do tempo. Sabe-se que os jovens estão se afastando cada vez mais dos livros em busca de outros recursos mais modernos e atrativos, como os computadores. É justamente nesse cenário que surge o professor como um meio e, sobretudo, como um mediador de leitura, em que precisa atuar com habilidade

de modo que venha desmistificar a leitura literária como desprovida para os jovens que vivem sob a era da informática.

Nesse contexto da tecnologia, faz-se necessário que os agentes literários insiram em suas metodologias motivações suficientes que sejam capazes de ir ao encontro dos objetivos propostos pelos próprios alunos, aliando as tecnologias à sala de aula como meios elucidativos e educativos, permitindo assim, uma nova forma de ensino que não se fundamente em memorizações, mas sim, no real entendimento daquilo que se lê.

Sendo assim, o objeto de estudo deste trabalho se deu com dois livros: O Gênio do Crime, de João Carlos Marinho, um clássico da literatura infantil brasileira e com a peça teatral O Rapto das Cebolinhas, de Maria Clara Machado. Desse modo, a análise ocorreu mediante as semelhanças e divergências entre as duas obras que, primordialmente, mostram-se breves biografias de ambos os autores e logo após, analisa-se de que modo tais conteúdos se correlacionam, seja com fatores internos (imanentes), seja com fatores externos às obras.

Portanto, a principal contribuição deste estudo não foi apenas mostrar e exemplificar as semelhanças e diferenças entre os dois textos, mas, principalmente, de apresentar um modelo de sequência didática com fundamentação teórica no Método Recepcional, mostrando apenas uma das infinitas formas que um professor pode trabalhar a questão da literatura com seus alunos, uma vez que, infelizmente, ainda encontra-se atrelada a fatores historicistas e a métodos eruditos.

O Método Recepcional criado pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) representa um marco bastante significativo no que se refere ao uso de sequências didáticas, tendo em vista que podem ser usadas em sala de aula durante uma leitura, seja ela literária ou não. Esse método, portanto, consiste em cinco etapas as quais vão ao encontro da posição do leitor frente ao texto que será proposto pelo docente.

Além do modelo didático presente neste artigo, também há um jogo lúdico no qual os atuentes e futuros professores podem adotá-lo e segui-lo como um recurso pedagógico em sala de aula, colaborando assim no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

2. MARIA CLARA MACHADO: VIDA E OBRA ¹

Maria Clara Machado nasceu em Belo Horizonte, no dia 03 de abril de 1921, mas foi criada no bairro Ipanema do Rio de Janeiro, onde morreu aos 80 anos, mais especificamente, no dia 30 de abril de 2001. Desde criança, Maria viveu num ambiente de inventar histórias: no qual seu pai, Aníbal Machado, também era escritor. Consequentemente, estava sempre cercada de artistas e intelectuais, amigo dele e, quando cresceu, foi estudar teatro em Paris.

Em 1952, quando retornara ao seu país, abriu uma das mais famosas escolas de atores do Brasil, o famoso Tablado, no Rio de Janeiro, à frente do qual esteve por cinco décadas, no qual ajudou a formar diversos atores. Foi considerada a maior autora de teatro infantil do país, escrevendo quase 30 peças infantis, livros para crianças e três peças para adultos. Além disso, Maria Clara Machado também era atriz, entretanto ficou famosa como dramaturga, posto que encenou e escreveu dezenas de peças de grande sucesso, deixando um legado precioso para as artes cênicas do país.

Como exemplos de suas obras, destacam-se:

¹ Fontes da biografia da autora: <http://otablado.com.br/texto/3/maria-clara-machado-biografia> Acesso: 10 de junho de 2019; <https://onorte.net/cultura/voc%C3%AA-sabe-quem-foi-maria-clara-machado-1.488989> Acesso em: 11 de junho de 2019.



- ☒ Pluft, o fantasminha;
- ☒ O boi e o burro a caminho de Belém;
- ☒ O rapto das cebolinhas;
- ☒ A bruxinha que era boa;
- ☒ O cavalinho azul;
- ☒ A coruja Sofia;
- ☒ A menina e o vento;

3. JOÃO CARLOS MARINHO: VIDA E OBRA²

João Carlos Marinho nasceu no Rio de Janeiro, no dia 25 de setembro de 1935, contudo, mudou-se para Santos, onde cursou o primário no Ateneu Progresso Brasileiro e fez o ginásio em São Paulo no renomado colégio Mackenzie, mudando-se depois para Lausanne, na Suíça. Após retornar ao país, diplomou-se em Direito e uma vez formado, passou a trabalhar em Guarulhos, sendo titular do escritório de advocacia trabalhista J.C. Marinho até 1987, quando voltou a morar em São Paulo e deixou a advocacia, passando a viver exclusivamente de direitos autorais.

Seu sucesso se deu quando em 1969, enquanto ainda advogava, publicou o livro “O Gênio do Crime”, livro esse que inaugurou uma série de livros de aventuras protagonizados por um grupo de pequenos heróis conhecida como: As Aventuras da Turma do Gordo, tornando-se, assim, um clássico da literatura infantil brasileira, já tendo passado a marca das sessenta edições. Por conseguinte, foram surgindo os outros livros da turma do gordo, totalizando o total de treze até hoje. Pelo livro “Sangue Fresco”, o autor recebeu o Prêmio Jabuti e o Grande Prêmio da Crítica (APCA). O livro “Berenice Detetive” também foi agraciado com o Prêmio Mercedes-Benz, um dos mais importantes prêmios já destinados a obras infanto-juvenis no Brasil. Ademais, escreveu ainda quatro livros para adultos.

Seu livro de maior sucesso, “O Gênio do Crime” foi levado para o cinema em 1973, em filme dirigido por Tito Teijido, que levou o nome de “Detetive Bolacha contra o Gênio do Crime”, sendo que foi traduzido para o idioma espanhol com o título de “El Genio del Crimen”. João Carlos Marinho faleceu no dia 17 de março de 2019, deixando um legado inquestionável para a literatura infanto-juvenil, conquistando diversos leitores a cada obra lida e marcando presença entre os diversos escritores de sua época.

Marinho escreveu diversas outras obras não tanto conhecidas, mas de grande valia, como por exemplo:

- Professor Albuquerque e a Vida Eterna (romance)
- Pedro Soldador (romance)
- Conversando de Monteiro Lobato (ensaio)
- Pai Mental e Outras Histórias (contos)
- Anjo de Camisola (poesia)
- O dueto dos gatos (contos)

2 Fonte da biografia do autor: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa459647/joao-carlos-marinho> Acesso em: 12 de junho de 2019.



4. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS OBRAS SUPRACITADAS

É indubitável que a leitura literária se destaca como fator primordial na formação de um indivíduo autônomo e crítico-reflexivo, uma vez que o possibilita a pensar a respeito de sua vida, da sua sociedade e, principalmente, sobre si mesmo. Pensando nisso, quando se lê um texto de caráter literário são estabelecidas manifestações socioculturais no qual ampliam o conhecimento de mundo do indivíduo enquanto sujeito histórico. Sobre isso, Bordini e Aguiar (1993, p. 10) comentam: “O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens”.

Nesse contexto, como já abordado em seções anteriores, as duas obras apresentam em si, particularidades que as tornam únicas, sendo perceptível por meio de suas afinidades e até mesmo, de suas divergências. “O gênio do crime”, por exemplo, caracteriza-se como uma história de detetive, isto é, um gênero popular da literatura desde o início do século XIX.

Nesse romance, todo o seu enredo é construído por meio de suspenses e mistérios, levando o público a se tornar, de fato, um detetive. Eis então, a principal semelhança nas duas obras: a história de detetive. Assim como na primeira, “O rapto das cebolinhas” também apresenta sua estrutura consolidada em uma história que leve o público a questionar quem é o ladrão, tornado assim, detetives do começo ao final do texto. Outra semelhança diz respeito ao fato de que nas duas histórias, ambas são destinadas ao público infantil, sendo constituídas por meio de personagens – em sua maioria, crianças – realçando assim, o protagonismo mirim presente nos dois textos.

No contexto do protagonismo infantil, percebe-se claramente as ideias dos autores ao introduzirem em seus textos objetos que, para os adultos, seriam considerados irrelevantes e desprezíveis, como é o caso das cebolinhas na peça teatral e as figurinhas de álbuns, no romance. Vale destacar também, que nos dois textos há um detetive que guia os personagens rumo à evidencição do enigma apresentado o qual é solucionado ao final da história.

No que se refere às divergências, algumas se tornam mais relevantes do que outras, como por exemplo: no texto dramático de Machado há particularidades do gênero fábula (quando os animais falam e as pessoas entendem), por outro lado, não há essa marca no romance infanto-juvenil de Marinho.

Em relação aos fatores externos, a (forma composicional) no romance apresenta uma narrativa escrita em prosa, enquanto a peça, por sua vez, apresenta um texto predominantemente dialógico, induzindo conversações do início ao fim; diferença relacionada ao lugar, enquanto que no romance a história se dá no meio urbano (São Paulo) e na peça, provavelmente, acontece no meio rural, a julgar pelas características mencionadas na peça, como (horta, cerca, espantalho, entre outros elementos).

5. MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA RESPALDADA NO MÉTODO RECEPCIONAL

O Método Recepcional representa uma inovação no ensino de Literatura, uma vez que traz para o foco da questão a posição do leitor (no caso, o estudante) frente ao texto lido. Noutras palavras, a partir desse método de ensino, priorizam-se as opiniões, impressões do estudante no ato da leitura para, a partir daí, realizarem-se o diálogo e o debate com o professor, sendo dividido em cinco passos que devem ser seguidos sem ultrapassar ou deletar nenhum deles, pois ambos funcionam como uma ponte que liga um ao outro.



» **Público-Alvo:** Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

» **Objetivos:** Promover uma maior aproximação dos textos literário com os alunos; explorar a criatividade e o posicionamento crítico diante das propostas sugeridas; estimular o trabalho coletivo (entrosamento) e discutir a importância da literatura em nosso meio.

» **Determinação do horizonte de expectativas:** (2 horas/aula)

Nesta primeira parte, antes mesmo do professor dizer qual será a obra trabalhada, deve antes de tudo, conhecer os gostos dos seus alunos por meio de uma conversa breve e oral. Caso a turma não tenha o hábito de frequentar a biblioteca, cabe ao mestre efetuar essa visita para que os alunos tenham a liberdade de se familiarizarem com o ambiente e, sobretudo, com as obras literárias, deixando-os livres para manusearem as obras, ler os livros, bem como as biografias de autores, entre outros. Durante a visita, o professor deve fazer perguntas que incitem os alunos a perceberem de que forma a literatura pode mudar conceitos e visões sob o mundo em que vivem. Logo, espera-se ao término desta etapa que o professor já possua um vasto conhecimento do horizonte de expectativas de cada aluno, pois, sabendo isso, terá uma base das condições necessárias que precisará nas etapas subsequentes.

» **Atendimento do horizonte de expectativas:** (4 horas/aula)

Ao supor, por exemplo, que na etapa anterior diversos alunos declararam gostar de teatro, o professor deve atender a esse horizonte e trabalhar, portanto, com um texto dramático. Primordialmente, antes de apresentar o texto à turma, o educando precisa mostrar as características próprias deste gênero e ressaltar que um texto dramático não necessariamente precisa ser encenado, mas que também pode ser lido como qualquer outro tipo de texto, embora deva alertar aos alunos das peculiaridades que devem ser consideradas durante a leitura deste tipo de texto, como as rubricas, por exemplo. Após ter finalizado as ressalvas necessárias, é o momento de o professor apresentar a obra “O rapto das cebolinhas”, de Maria Clara Machado e abordar com um breve comentário sobre o que se trata este texto, no intuito de aguçar a curiosidade dos alunos e deixá-los entusiasmados com a leitura.

Como a peça é relativamente pequena, o professor pode imprimir alguns exemplares e distribuir à turma para que, em primeiro plano, realizem uma vistoria do conteúdo e da forma e realizem uma leitura individual, para que somente depois, ambos se juntem e promovam uma leitura coletiva, com duração de aproximadamente 30 minutos. Após finalizada as leituras, caso alguns alunos demonstrem interesse em encenar o texto e como a peça consta com apenas oito personagens, o professor pode realizar a divisão dos personagens para estes alunos e contando com a participação e ajuda de um professor de artes, desenvolvam uma bela apresentação. Contudo, sabemos que nem todos os alunos gostariam de fazer parte da encenação e, por isso, deve ser sugerido novas funções a eles, como iluminador, diretor, figurinista, maquiador, ou seja, qualquer outra função desde que todos participem, visando à participação de todos no trabalho.

Depois de todo o trabalho prático na peça teatral, o professor pode solicitar que os alunos baixem um aplicativo chamado “Color Note” em qualquer recurso tecnológico, como celulares e tablets, por exemplo, que servirá como um bloco de anotações para os discentes anotarem suas primeiras impressões sobre a leitura, dando ênfase nas maiores dificuldades encontradas. Após terem finalizado seus escritos, todos podem se reunir no pátio da escola e juntos lerem suas anotações uns para os outros, a fim de que percebam as diferenças e semelhanças entre cada um, colaborando significativamente no entrosamento e partilha de experiências. Por fim, como forma de



entretenimento, o professor pode retornar à sala de aula junto com sua turma e usar a ferramenta online “YouTube” para apresentá-los um vídeo da encenação da peça estudada, disponível no link: https://youtu.be/NVscI4z_-Yg

» **Ruptura do horizonte de expectativas: (10 horas/aula)**

Após ter atendimento devidamente o horizonte de expectativas da turma, o professor pode introduzir um novo texto nesta terceira etapa, todavia, este segundo texto deve estar, de alguma forma, interligado com o anterior para que os alunos não rejeitem a nova leitura. Sendo assim, como anteriormente foi trabalhada uma peça que tem enfoque em mistérios envolvendo crianças, o professor pode romper esse horizonte de expectativas com o livro “O Gênio do Crime”, de Joao Carlos Marinho e prosseguir a continuidade das temáticas abordadas nas etapas antecedentes.

Como forma de leitura, tendo em vista que se trata de um texto maior dessa vez, o professor deve levar os alunos à biblioteca para dar início às leituras. Sabendo que o romance é um gênero maior e que, portanto, exige mais tempo, o professor pode dividi-lo e a cada dia ler cinco capítulos, sendo que no total são 40, totalizando oito dias de leitura. Ademais, como todo o percurso de leitura acontecerá na biblioteca, os alunos podem dividir suas leituras e cada um ler um capítulo, visando mais uma vez, a participação coletiva.

Uma medida que pode trazer grandes benefícios à escola e aos próprios alunos, diz respeito à gravação dos capítulos do livro. O educando pode gravar toda a leitura e ao final dela, desenvolverem a criação de um CD, em outras palavras, criar um “audiolivro³” ou como também é chamado, “livro falado”, e deixar a amostra na instituição de ensino com o objetivo de que os futuros alunos conheçam a obra de uma forma diferente e, sobretudo, promover uma maior inclusão para com os deficientes visuais no âmbito da leitura, posto que já que eles não dispõem dessa obra em braile, podem ao menos, ouvir a história em um CD narrado por esses alunos.

» **Questionamento do horizonte de expectativas: (3 horas/aula)**

Neste momento, os discentes devem estar cientes para analisarem todo o trabalho desenvolvido até aqui, refletindo sobre suas maiores dificuldades e sobre suas surpresas ao longo dos dois textos propostos. Pensando nisso, o professor pode utilizar de um jogo lúdico que busque colaborar na reflexão dos alunos e que promova posições críticas ao longo do processo de leitura. Desse modo, o professor deve formar um círculo no meio da sala, com todos sentados no chão e apresentá-los um jogo chamado “O rapto do gênio das cebolinhas” no intuito de que os alunos se perguntem o porquê de ter sido chamado dessa forma e que somente depois percebam que se trata de um jogo que une as duas obras estudadas.

Para o desenvolvimento da brincadeira, é obrigatória a presença de um mestre (que será o professor) devendo estar em pé no meio do círculo com uma caixa média em mãos, contendo dez figurinhas dentro (cinco ligadas ao romance e cinco ligadas à peça) cada uma com sua orientação específica. Vale destacar que é primordial que os alunos percebam a relação das figurinhas dentro da caixa com as figurinhas que foram objeto essencial no romance lido. Essa atividade terá duração de, no máximo, 3h contínuas e para a temática adotada, propõe-se o seguinte roteiro:

3 Audiolivros são simplesmente livros em formato áudio, também chamado de livro falado ou audiobook. É um recurso fundamental para promover a “cultura leitora” em pessoas com deficiência visual ou com dificuldades de leitura.



ROTEIRO PARA O JOGO
“O RAPTO DO GÊNIO DAS CEBOLINHAS”.⁴

1ª PARTE: Cada aluno deve se levantar, ir até o professor e puxar uma figurinha de dentro da caixa e em seguida, retornar ao seu lugar, ler o que está escrito e comentar acerca do que foi solicitado, depois passar essa figurinha a cada um, até que todos tenham, de alguma forma, contribuído na participação. Por conseguinte, outro aluno se levanta e faz todo o processo novamente, até que as dez figurinhas tenham sido retiradas da caixa e respondidas.

» **LISTA DAS FIGURINHAS:**

- **1ª figurinha:** Na peça, o objeto roubado são umas cebolinhas. Se você fosse o autor, que objeto você colocaria no lugar delas?
- **2ª figurinha:** Por que o ladrão queria roubar as cebolinhas?
- **3ª figurinha:** Descreva com suas palavras, a cena mais hilária da peça.
- **4ª figurinha:** Antes de saber quem estava roubando as cebolinhas, quem você achou que fosse o ladrão?
- **5ª figurinha:** Qual foi sua reação quando descobriu quem era o ladrão?
- **6ª figurinha:** No romance lido, qual foi o capítulo mais interessante?
- **7ª figurinha:** Qual a aventura vivida pelos personagens no romance que mais prendeu sua atenção?
- **8ª figurinha:** Como o personagem Bolacha conseguiu entrar na fábrica clandestina?
- **9ª figurinha:** Cite, ao menos, um personagem do romance que você mais se identificou.
- **10ª figurinha:** Mais uma vez, se você fosse o autor, o que mudaria no romance? Criaria novos personagens? Substituiria alguns?

» **Ampliação do horizonte de expectativas: (3 horas/aula)**

Na última etapa, o professor espera que os alunos tomem consciência das aquisições e também das alterações adquiridas da experiência com o texto literário. Logo, o professor pode propor uma produção textual de modo individual, no qual possam registrar suas opiniões, reflexões e críticas sobre percurso de leitura, ora individual, ora coletiva. Diante disso, esse texto servirá como uma forma de avaliação, contudo, não para os discentes, mas sim para o educando, uma vez que ele terá noção dos pontos positivos e negativos, dos prós e contras aplicados na metodologia que pôs em prática.

Por fim, o professor pode solicitar que os alunos escolham uma das obras vistas e após isso, pedir a produção de uma resenha crítica ou construam uma história em quadrinhos com efeito de humor a partir de alguma cena ou capítulo que mais lhe chamaram a atenção, desde que os alunos se mostrem motivados a fazê-las. Por conseguinte, o professor pode recolher os exemplares produ-

4 Jogo lúdico criado através da própria criatividade do autor.



zidos e criar, juntamente com a turma, uma pasta intitulada “Histórias de detetive” e guardar todos os trabalhos produzidos dentro dela, deixando disponível na biblioteca da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto atual, nota-se o grande desafio dos professores de Língua Portuguesa no que concerne à problemática da questão do ensino da Literatura, uma vez que se faz necessário adotar novas práticas metodológicas que despertem não só o gosto pela leitura, mas que também despertem o prazer em ler obras literárias.

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho, constatou-se que as obras, embora pertencentes a gêneros distintos, trazem consigo uma relação de características peculiares e, além disso, semelhantes entre si, tornando-as mais próximas uma da outra.

Assim sendo, o artigo se mostra de grande relevância para o estudo e os métodos da prática leitora, pois colabora diretamente quando apresenta em sua estrutura duas obras mediante um exemplo de sequência didática e um jogo lúdico que a qualquer momento podem ser incorporados e usados no contexto escolar e, principalmente, quando remota às aulas de literatura, tendo em vista que os modelos exibidos partem do viés da leitura literária, ou seja, promovem as leituras integrais das obras.

Outrossim, percebe-se que a fundamentação teórica adotada contribui significativamente para a valorização do leitor enquanto sujeito ativo do processo de recepção do texto literário, posto que toda a sequência é definida e diagnosticada a partir da determinação do horizonte de expectativas de cada discente.

Além disso, o jogo lúdico também presente no artigo se afirma como um novo exemplo de atividade que pode ser posta em sala de aula, visando à participação de todos os alunos e colaborando no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, após a implementação do modelo da sequência presente no artigo, averigua-se que é possível promover e ampliar diversas mudanças na formação de leitores na escola, independente do estado em que a instituição de ensino se encontra. Logo, apesar de todas as dificuldades que cercam a escola pública é imprescindível que o docente continue a responsabilidade de despertar nos alunos um encontro individual, particular e único com a literatura.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. *Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

QUEIROZ, Detetive. Detetive o que significa? Disponível em: <http://detetiveparticularqueiroz20.blogspot.com/2014/02/detetive-o-que-significa.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

EDITORA, Global. João Carlos Marinho. Disponível em: <https://globaleditora.com.br/autores/biografia/?id=245>. Acesso em: 11 jun. 2019.





AMORES ILÍCITOS: A NARRATOLOGIA DO ROMANCE NATURALISTA

Alexandre de Assis Monteiro
mestre, IFPB, Sousa

Maria do Socorro Pereira de Assis
doutora, PUCRS

A leitura literária é, constantemente, parte imprescindível do processo de formação do leitor, dado que o influencia permanentemente. Isto posto cabe pensar que ela pode alcançar também toda a sociedade. Debruçamo-nos sobre o contexto histórico e estético de *O Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha para, com narratólogos e filósofos da linguagem como Gérard Genette e Mikhail Bakhtin, entre outros, experimentarmos o modo como se dá a referida influência. O *narrador* é, portanto, nossa categoria analítica por excelência. O marco teórico que fundamenta este estudo é a narratologia, sobretudo a partir das contribuições citadas que, apesar de não tratarem especificamente da narrativa do *corpus*, auxiliam a compreender os conceitos discutidos, como transtextualidade e hipertexto, além de clarearem categorias como ordem, modo e voz, que podem ser utilizadas num romance ou novela, induzindo ou negligenciando supostas “verdades”.

Todo texto, a depender de sua estrutura, possui realidades dialógicas, nas quais narrador e leitor constroem tecidos para sustentar significados, n’algumas vezes, coincidentes. É o que chamamos de atribuição de sentidos. Esse processo segue normas, ainda que flexíveis, das condições históricas e sociais dos sujeitos leitores, assim diria Hans Robert Jauss (2000).

O romance *O Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, lançado em 1895, é considerado o primeiro romance sobre homossexualidade no Brasil e possibilitou-nos uma rica leitura narratológica, já que se trata de uma história que conta outra história¹. Ou seja, que versa não somente pelas ideias e linguagem postas como narrativa, mas, sobretudo porque conta a história de uma época da sociedade brasileira em que falar desse tema era coisa sujeita à forte repreensão, como a que de fato ocorreu. Não foi à toa que o romance foi apreendido pelas forças armadas por, pelo menos, cinco décadas. Dessa maneira, elementos como tempo, espaço, narrador, narrativa não se relacionam apenas entre si, mas, mais complexamente, se relacionam também com os mesmos elementos, ditos em outras instâncias, institucionais ou não, mas dentro da mesma história, criando uma rica

1 Uma enorme parcela da crítica que fazemos à história contada no livro *O Bom Crioulo* se aplica também ao romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Isso ocorre porque em termos de enredo, de ação, existe uma aproximação relativa entre as narrativas. Essa aproximação se insinua na voz do narrador Bento Santiago que assegura ao leitor e à própria sociedade estar dizendo uma verdade incontestável. Isso significa também uma mudança na estrutura social, advinda do comportamento do leitor. No caso de Machado de Assis, o tema social era o adultério, e cá, em *O Bom Crioulo*, o tema é a homossexualidade/bissexualidade masculina.

teia de possibilidade de leituras e inferências. Esse processo pode ser emancipatório de um povo, como também pode dar notícia de sua ignorância ou ingenuidade.

Na nossa percepção, a narrativa, ao criar diálogos usando um personagem disruptivo no meio social, tende a aproximá-lo ou a afastá-lo dos anseios dos leitores. Um mesmo personagem pode unir, no mesmo espaço, personagens (quicá, reais) que viveram em épocas distintas, quebrando completamente a linha do tempo. Essa linha é totalmente fragmentada em ambos os romances. Para usar os termos propostos por Todorov (1971, p. 236), *Dom Casmurro* e *O Bom Crioulo* são narrativas repletas de *encadeamentos* com justaposições e inclusões de fatos diversos em suas estruturas. Se falarmos em “linha do tempo”, podemos pensar também em uma “linha de espaço” ou na lógica do espaço, que também é quebrada, ao tornar paralelas, contemporâneas ou subversivas ações narrativas que não poderiam convergir para um mesmo tempo/local.

A conveniência do modo de narração (protagonista) de *Dom Casmurro*, por exemplo, além da limitação de sua visão em relação ao narrador-testemunha, também envolve a questão da mimese², pois, além de *contar* a história – modalidade nomeada *narrativa pura* –, ele a *mostra* – utilizando segmentos dialogados. Ou seja, ele não só rememora, como traz à vida novamente os personagens, seus espaços e suas ações, através do discurso direto, “invocando, a seu tempo, ora o cuidado em contar as coisas tais como foram ‘vividas’ no momento, ora tais como são ulteriormente rememoradas” (GENETTE, 1979, p. 155).

De igual modo, os amores furtivos e ilícitos dos personagens de Adolfo Caminha também podem estar envolvidos de modo mais direto com o tempo-local. Em muitas ocasiões do romance, as falas diretas testemunham tal acontecimento.

Os acontecimentos poderão ser refutados ou confirmados em momentos futuros, embora este não seja papel da literatura (existe um?). Fato é que tanto o adultério de Capitu quanto a homossexualidade do ex-escravo e a bissexualidade de Aleixo sucumbiram às estratégias narrativas, caindo para um plano inferior da própria narrativa. Mas provocaram discussões acaloradas nos seus tempos e fora deles. Somente a maturidade dos leitores e sua *expertise* podem fazer distinções, escalonamentos hierárquicos entre ideias e linguagem e, dessa forma, chegar a uma interpretação a bom termo.

Para Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2007), enunciado, enunciação e heteroglossia dizem respeito à concepção de linguagem como prática interativa, dialógica, construída pelos sujeitos por meio da comunicação. Suposto desta forma, a linguagem prescinde destes conceitos. Eles funcionam como construtos que o filósofo russo compreende e relaciona a três ações realizadas pelo leitor: a própria locução (o dito), o processo de inferências permanente e a assimilação de outras vozes, desde que sejam vozes de fato persuasivas, como são comuns bons romances. Vejamos a seguir, um fragmento de *O Bom Crioulo*, ao qual o leitor não deve ficar indiferente:

— [...] Ao pensar nisso transfigurava-se de um modo incrível, sentindo fer-roar-lhe a carne, como a ponta de um agulhão, como espinhos de urtiga brava, esse desejo veemente — uma sede tantálica de gozo proibido, que

2 Genette (1979, p. 162) afirma que a única *mimésis* possível em narrativa é a *ilusão de mimésis*, já que a realidade (mesmo a diegética) passada é intangível e a linguagem apenas supostamente consegue recuperá-la. Preferimos a praticidade do termo *mimésis* em todo o texto, mas se entenda *ilusão de mimésis*. Utilizo o termo em sentido estrito, como pensava Platão alicerçado na ideia de imitação, cena, cópia infiel e simulacro do real e da verdade, em detrimento do sentido lato, em que o termo, independente de o discurso mostrar ou contar, se liga a própria noção de representação poética.



parecia queimar-lhe por dentro as vísceras e os nervos... Não se lembrava de ter amado nunca ou de haver sequer arriscado uma dessas aventuras tão comuns na mocidade, em que entram mulheres fáceis, não: pelo contrário, sempre fora indiferente a certas cousas, preferindo antes a sua pândega entre rapazes a bordo mesmo, longe das intriguinhas e fingimentos de mulher (p 41).

O poder de persuasão do narrador é bastante elevado. A notícia anunciada por ele sobre a homossexualidade do personagem é alvissareira e contundente e dela ninguém duvidará. A sociedade institucional que o diga quando lhe cassou o direito à publicidade. O diálogo não pode se realizar sem que a enunciação se mantenha, o que implica certo nível de compreensão e maturidade dos interlocutores. A estes estão ligadas consciências, conforme pregava Bakhtin, a despeito do número de sujeitos. Em sua análise da obra de Dostoievski, Bakhtin já chamava a atenção para esta questão. As trocas dialógicas ou a enunciação e posicionamento crítico do leitor se darão pela compreensão inicial do discurso, pela elaboração da enunciação e a assimilação das outras vozes.

Embora Bakhtin considere o diálogo entre o eu e o outro como ação responsiva na produção de sentidos, na teoria da enunciação o sentido não é estabelecido nem pelo eu e nem pelo outro, mas no preenchimento que ambos realizam das lacunas deixadas pelo texto. Um texto literário não é essencialmente informativo, portanto, já se parte do princípio de que “nem tudo estará lá”, ademais a própria complexidade do enredo, da narrativa pode desencadear algumas frustrações para leitores pouco experientes. Isso implica que um texto literário carrega sua dose de lacunas. Quando não de sentidos, estas podem ser feitas de ausências; ausência da própria obra. Quando por ocasião do confisco de *O Bom Crioulo*, um enredo imaginário se criou em torno da obra, provocando o desejo pelo texto, como assentia Roland Barthes, em *O prazer do texto* (2002), a ação mobilizou leitores e a própria sociedade na busca por desvendar aquele objeto. A fresta do desejo estava lançada.

Há vazios textuais deixados pelo autor, vazios textuais que os leitores devem preencher. Há ainda vazios mais profundos, como o desaparecimento de uma obra. Neste caso, pode acontecer o desafio de elaborar estratégias de leitura, ainda que sejam leituras do título, da invenção, da criação de enredos paralelos e imaginários: certa mística da obra.

Em todas essas proposições, num primeiro momento, alguém estará sempre implicado: o narrador. Posteriormente, o leitor também sofrerá sanções, pois se obrigará da atribuição de sentidos. As próprias instituições devem respostas à sociedade, ou seja, devem preencher os vazios que a estupidez fomentou. Devem, portanto, desfazer os males que a marginalidade confere a um texto, literário ou não.

Finalmente, o processo interpretativo, a abertura do texto, ou seja, a hermenêutica iniciar-se-á a partir da ação dialógica. Ao pensar nessa ocasião, reafirmamos a necessidade de conceber a abordagem do texto como um fenômeno narratológico, de linguagem e de debate social, operação que um leitor arguto não se furtará de realizar, pacificamente ou em confronto.

Dom Casmurro, de Machado de Assis, é um texto hermético. O narrador impõe seus silêncios, códigos e sua autonomia literária. É papel do leitor enfrentá-los. Ainda que provisoriamente, até que outro o desvende ainda mais, desde o seu lugar no mundo.

[...] procurei mostrar que a noção de uma semiótica ilimitada não leva à conclusão de que a interpretação não tem critérios. Dizer que a interpre-



tação (enquanto característica básica da semiótica) é potencialmente ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria. Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz (ECO, 1997).

Além das referências colocadas no intróito, ressaltamos como aporte teórico, aquilo que Roland Barthes e Umberto Eco propuseram a respeito do processo de leitura e da produção de sentidos. O primeiro atentava para o texto e suas frestas; a noção de prazer e de desejo, algo como uma *jouissance*; o segundo, para as famigeradas lacunas que exigem sempre a presença de um superleitor. Este será capaz de interpretar um texto dentro de um campo plausível de possibilidades. Não é seguro fazer qualquer afirmação sobre um texto literário, este, embora ficcional, possui limites interpretativos. E uma interpretação adequada muitas vezes demora a acontecer.

[...] Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada.” Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira, eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra ideia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescendo, crescidos e sombrios, com tal expressão que...(ASSIS, p 35).

Quando Bento, numa estratégia narrativa meticulosamente pensada, afirma que fora José Dias o autor da frase que alude para o fingimento de Capitu, angaria para si uma testemunha idônea, e nós, seus leitores, fiamos-nos em suas postulações. Ora, isto é o caminho a seguir como parâmetro interpretativo? As enunciações também podem falsear a verdade de um texto. Leituras de hoje atentam para o falso narrador, de “má índole”.

Assim sendo, *Dom Casmurro* é obra que deve ser aberta pelo leitor, sem ingenuidade e a questão “traição de Capitu”, deve ser superada, reelaborada, ou desfeita. Em relação a *O Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha, a obra também esperou pela atualização que o processo de leitura deve compreender. O texto é uma dissolução dos monumentos, portanto ele é marginal e necessita ser incluído.

Numa equação proposta por Bakhtin e Genette, o texto é um enunciado à espera de uma enunciação que assegure uma realidade dialógica, portanto ele implica o confronto de consciências, ou o diálogo autor, texto e leitor. O leitor deve viver seu momento com o texto, reelaborá-lo, reescrevê-lo. Somar sua experiência de mundo à habilidade de desvendar as estratégias do narrador.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Cidades, 2012.

CAMINHA, Adolfo. *O Bom Crioulo*. Porto Alegre: Ed O Globo, 1970.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Problemas da poética de Dostoievski*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *O prazer do texto*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CAUDURO, Flávio Vinicius. *Escrita e différance*. Porto Alegre: FAMECOS, n. 5, p. 63-72, nov., 1996.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa - ensaio de método*. Lisboa: Arcádia, 1979.
- _____. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.
- JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 2000.
- MONTEIRO, Alexandre de Assis. *Capitu: olhares para uma narração oblíqua*. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2013.
- RODRIGUES, Priscila nascimento. *Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista*. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- TZVETAN, Todorov. *Simbolismo e Interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1971.





ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE: COERÊNCIA E COESÃO

Monique Alves Vitorino¹

“Abrir a boca para falar, empunhar um instrumento para grafar o que quer que seja, ativar a memória, raciocinar, sonhar, esquecer... todas essas atividades humanas só se realizam como textos.” (BAGNO, 2010)

O texto tem sido pensado, desde os desenvolvimentos dos estudos da linguística textual, a partir de determinados fatores que o constituem em sua forma e função. Tais fatores, os chamados fatores de textualidade, são características e elementos de análise que, pautados em aspectos interacionais, discursivos e formais, especificam por que um texto (oral ou escrito) não é um mero aglomerado de palavras.

Neste trabalho, discuto a coerência e a coesão, dois importantes conceitos desenvolvidos no âmbito dos estudos da textualidade, a fim de (re)construir alguns caminhos percorridos por produtores e leitores na produção dos efeitos de sentido em dois exemplos de tira de humor. Esses dois fatores de textualidade costumam ser lembrados com frequência como “qualidades” quando se considera a ideia de “texto bem escrito”. Não por acaso, estão, muitas vezes, no centro do ensino de produção textual e figuram como competências a serem avaliadas nas redações dos grandes concursos, como o Enem.

O TEXTO E A TEXTUALIDADE

Ao nos depararmos com o fenômeno chamado texto, é comum percebermos as pessoas tomarem como tal apenas a ideia do artefato (bem) escrito, sem se lembrar de que são textos também as manifestações verbais faladas, ou aquelas multimodais, que combinam semioses diversas, como sons, gestos, imagens e palavras. Assim, para uma possível ampliação da ideia de texto, não podemos deixar de considerar alguns entendimentos que são relevantes para situar nosso ponto de vista teórico acerca desse conceito. Um deles é a compreensão de texto como atividade fruto da interação entre quem ouve/lê e quem fala/escreve. Nessa perspectiva, o texto é situado social e historicamente e se caracteriza por ser um lugar de (re)construção de sentidos a partir da mobilização de recursos disponibilizados pela linguagem. Assim, como aponta Bagno (2010) na epígrafe acima, é na dimensão textual que a nossa relação com o mundo e com a linguagem se realiza: só há linguagem onde há texto.

Pensar o texto assim, de forma ampla, como parte de um evento comunicativo, permite que se considere, para a sua compreensão, o complexo domínio que o constitui. Um desses domínios são os aspectos de sua textualidade, ou seja, os aspectos de sua construção e de seu funcionamento para além do puramente gramatical.

1

Professora substituta do IFPB/Campus Sousa. Doutora em Letras pela UFPE.

Nesse sentido, o conceito de *textualidade* que emerge de uma perspectiva sociointerativa de produção linguística, que pensa a língua em funcionamento, considera que, num texto, as sequências de enunciados não são aleatórias, mas regidas pelos princípios de textualização (Marcuschi, 2008). O que nos permite admitir que, dependendo de *para que* e *para quem* o texto é criado, em que *gênero* será elaborado e em que *esfera circulará*, irão variar as pistas selecionadas por quem o produz, assim como devem ser diversificadas as pistas acionadas pelo leitor/ouvinte para entendê-lo.

Em outros termos, para constituir um texto, uma sequência de enunciados deve apresentar propriedades que se caracterizam como recursos de funcionamento para a construção textual de sentidos. Tais propriedades se efetivam como um conjunto ao qual se deu o nome de textualidade. A textualidade é também um componente da competência textual dos falantes (para produzir e interpretar sentidos). Além disso, na análise textual, ela funciona como critérios centrados ora no usuário da língua: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade; ora no próprio texto: coerência e coesão.

Como já foi dito, é nestes dois últimos conceitos que nos detemos aqui. Todavia, a riqueza do texto em proporcionar atividades sociais e conhecimento, linguístico e de mundo, é enorme. E essa riqueza pode ser explorada por meio dos critérios de textualidade – entendida, conforme aponta Marcuschi (2008), como o resultado de um processo de textualização –, em atividades de leitura e escrita que proporcionem o desvelar dos usos que os interlocutores fazem na sua busca permanente pela produção dos sentidos.

A COERÊNCIA

Um dos critérios de textualidade mais estudados, a *coerência* se dá em torno de elementos que ativam conhecimentos na comunicação. Tais elementos, baseados no sentido, estão centrados nos níveis semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional do uso da língua, e ligados a princípios de interpretação, do que é dito e do que é feito em sociedade. Segundo Marcuschi (2008, p. 121), “a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois, a atividades cognitivas e não ao código apenas”. Ou seja, nomeia-se *coerência* ao processo de compreensão centrado no plano do conteúdo dos textos, que diz respeito à continuidade dos sentidos no/do texto.

Assim, como momento de construção e de acesso a relações de sentido global entre os enunciados, a coerência é produzida entre os interlocutores, ou seja, entre quem fala/escreve e quem ouve/lê. Tais relações não estão imediatamente explícitas no texto, de modo material, mas devem ser concebidas como entidades cognitivas, compartilhadas socialmente.

Como já foi dito, a coerência é uma propriedade interpretativa que se localiza na mente das pessoas engajadas na atividade linguística. Além disso, ela também decorre “do fato de um texto não apresentar contradições internas que não sejam justificadas” (Terra, 2019, p. 153), como pode ser visto no exemplo a seguir, ao qual podemos analisar, do ponto de vista da coerência, a partir da pergunta “onde os sentidos se ancoram?”:





Fonte: LAERTE. Classificados; Livro 1. São Paulo: Devir, 2001. p. 54.

O texto acima está configurado pelo gênero *tira* e, como tal, carrega entre seus propósitos o objetivo de gerar humor. Após sua leitura, pode-se inferir que a interação representada, possivelmente, trate de uma entrevista de emprego. Assim, baseado nos conhecimentos prévios, se espera que o leitor conheça minimamente a dinâmica do evento representado, ou seja, a quem é dado perguntar e a quem é dado responder, o tipo de pergunta que é feito e o tipo de resposta que se espera obter, a postura dos interlocutores, a vestimenta que fazem uso, as atitudes que assumem etc. Nesse sentido, esquemas linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais (Koch; Travaglia, 2013) situam o leitor na interação mostrada e geram, por si só, expectativas e/ou hipóteses sobre o modo como devem se desenvolver as relações entre os participantes representados pela história que é contada.

O tipo de pergunta feito por um homem sentado atrás de uma mesa, lugar tipicamente ocupado por um “chefe/patrão” (a quem é dada a ação de perguntar?, a quem é dada a ação de responder?), orienta o que está do lado oposto a fazer demonstrações de suas “habilidades” com uma ferramenta importante de trabalho. Porém, tomando a polisemia da palavra “mexer” e entendendo-a de modo inusitado, ou seja, não como “manusear” ou “operar” a máquina, mas como “chatear”, “importunar”, como sugere sua atitude, o autor da tira nos leva a suspender um esquema mental prévio ancorado na ideia de “mexer” dita dentro de um contexto específico (a entrevista de emprego). Esse movimento proporciona a típica quebra de expectativa geradora de humor nesse gênero textual.

Neste exemplo, parte da coerência é estabelecida na contraposição de sentidos possíveis para a palavra “mexer”. Isto é, o autor situa a construção do significado no texto na exploração do recurso da polisemia das palavras como estratégia para gerar o humor característico do gênero *tira*. A coerência desse texto depende de o leitor reconhecer os possíveis significados da palavra “mexer”, por exemplo, bem como as convenções sociais que estabelecem o evento de fala representado pela tira, além do propósito comunicativo de gerar o efeito humorístico que constitui, de modo geral, o gênero em questão. Nesse sentido, o que poderia soar como uma contradição ou imprecisão no emprego das palavras, corresponde a um uso estratégico que o produtor do texto lança mão para alcançar um dos propósitos configurado pelo gênero em análise.

A análise da coerência de um texto, como a feita neste exemplo, deve, portanto, perpassar a reconstrução das intenções do autor, dos propósitos do gênero, dos esquemas mentais possíveis de serem acionados pelo leitor etc. Além disso, a articulação de aspectos linguísticos, sociais e



cognitivos constrói a coerência do texto no nível da produção e no nível da recepção também, uma vez que “um texto é uma proposta de sentido e [que] ele só se completa com a participação do seu ouvinte/leitor” (Marcuschi, 2008, p. 94).

A COESÃO

Enquanto a coerência se dá em torno de elementos que se baseiam no sentido para construir a continuidade textual, a coesão está baseada em elementos da forma para o estabelecimento de tal continuidade. A coesão se dá por processos que elaboram a sequência superficial do texto, por meio de recursos linguísticos conectivos ou referenciais, “onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e produzir sentidos com recursos linguísticos” (Marcuschi, 2008, p. 119).

Assim, a coesão é um fator sinalizado no texto por meio de inúmeros recursos linguísticos (lexicais e gramaticais) com os quais os usuários da língua constroem relações entre os elementos de seus textos, com a finalidade de conduzir o trabalho de interpretação do ouvinte/leitor, com foco nos sentidos. Esses recursos são substantivos, pronomes, artigos, conjunções, advérbios etc., bem como repetições, paráfrases, substituições.

Para Antunes (2005), a coesão é uma propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados; a qual se localiza em três blocos de articulação, conforme se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 01. Quadro das relações semânticas responsáveis pela coesão

Relações textuais	
1. Reiteração	ocorre cada vez que se volta a falar do mesmo (retomadas): repetições, pronomes, paráfrases.
2. Associação	ocorre pela associação semântica entre as palavras (coisas relacionadas).
3. Conexão	ocorre pelo uso de conectivos (preposições, conjunções, advérbios).

Fonte: Antunes (2005, p. 55)

As relações semânticas de *reiteração*, *associação* e *conexão* ocorrem porque, apesar de se apresentar na superfície textual, “a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica” (Antunes, 2005, p. 50). Essas relações são construídas pela mobilização de diferentes recursos e procedimentos que podem ser analisados nos diversos textos que circulam socialmente. Vejamos a seguir a leitura de outra tira de humor como exemplo de análise textual nessa perspectiva.





Fonte: Senhor Norberto. <<https://www.facebook.com/senhorNorberto/>>

Na tira de humor costumam ser exploradas estratégias que promovam a quebra de expectativas sobre as diversas situações apresentadas, com o fim de se realizarem os efeitos pretendidos e de gerar risadas. Nessa, o autor explora, principalmente, o recurso da ambiguidade gerada pela dupla retomada que a forma pronominal “las” promove na sequência verbal. Ou seja, a ambiguidade de um dos elementos referenciais está a serviço da construção do efeito de sentido pretendido aqui; não é um defeito do texto.

Antes, contudo, vamos observar a sequência verbal desse texto segundo o quadro de relações da coesão posto anteriormente. No nível da reiteração, temos a retomada de *cartas/pessoas* pela substituição pronominal em “queimá-las”, e de *psicólogo* pelo elemento “ele”, além da repetição da palavra *cartas* no último quadro. A relação de associação é criada pela seleção lexical que situa a unidade temática da tira a partir das palavras usadas no título, e ao longo do texto, como *psicólogo*, *escrever cartas*, *fazer mal*, *queimar cartas* (relação parte/todo, ou seja, a ação de escrever/queimar cartas é interpretada como parte de uma provável medida terapêutica). Já no nível da conexão, temos o uso das conjunções *e* e *mas*, conectivos com a função de relacionar orações e períodos, indicando direções argumentativas específicas. Nesse caso, são estabelecidos elos de adição (*e*) e de oposição (*mas*).

A análise dos recursos e das relações semânticas construídas nos textos permite-nos revelar como a coesão de um texto é feita, por meio de quais elementos linguísticos, e com quais propósitos estes são mobilizados. Agora, acerca da dupla referência do anafórico “las”, em “queimá-las”, esta está proposta na estrutura superficial do texto, mas, possivelmente, não na concepção do leitor até que se chegue ao último quadrinho.



Explico: de acordo com Marcuschi (2008), o imperativo do *princípio da congruência cognitiva* condiciona a resolução da anáfora a determinadas interpretações. Assim, por tal princípio, somos levados a referir elementos cognitivamente relacionados para a determinação do antecedente pronominal em “queimá-las”. Nesse sentido, embora “pessoas” esteja mais próximo do pronome, a inferência gerada pela congruência cognitiva nos leva a acionar “cartas” como seu antecedente referenciado. Esse mecanismo permite ao produtor da tira “brincar” com os significados postos em movimento em seu texto.

Nesse contexto, o enunciado final do personagem reconstrói o referente ligado ao pronome *las*, em “queimá-las”, desfazendo (ou refazendo?) uma possível ambiguidade que, a princípio não se vê tão nitidamente, uma vez que na leitura ativamos um primeiro esquema mental segundo o qual os conselhos de um psicólogo não giram em torno da queima de pessoas. Embora a forma pronominal refira dois elementos recobráveis na superfície do texto, um deles não é proposto pelo esquema mental conhecido socialmente. Assim, a ambiguidade que talvez passasse despercebida, ou fosse facilmente desfeita pelos conhecimentos prévios do leitor, é posta em saliência pelo último quadro da tira, provocando o efeito de humor.

A análise da tira de Senhor Norberto evidencia como coerência e coesão são critérios de textualidade que são separados para fins exclusivamente didáticos. No efetivo funcionamento do texto, entretanto, coerência e coesão são interdependentes. Além disso, os dois exemplos colocados em questão aqui evidenciam que, para o professor, é importante ter uma noção clara de como se organizam e se estabelecem os textos, materializados a partir dos gêneros que circulam em sociedade, já que estes refletem a organização própria das atividades comunicativas que realizam.

O principal da linguagem para quem fala ou escreve é expressar sentidos; para quem ouve ou lê: buscar, encontrar esses sentidos. Neste trabalho, com a finalidade de reconstruir os sentidos que se julgam pretendidos pelos produtores dos textos com os quais nos engajamos (dentro ou fora da sala de aula), buscamos esclarecer as pistas deixadas por quem produziu os exemplos aqui explorados, ou desvendar os nexos em que se ancoram os seus efeitos de sentido. Parte desses nexos, ou nós, são os elos de coerência e de coesão, que apontam para as relações entre partes dos textos, os referentes mobilizados estrategicamente em função de seus propósitos comunicativos, os itens que indicam o assunto abordado, entre outros elementos que atuam nessa construção tão dinâmica chamada texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Lutar com palavra**: coerência e coesão. São Paulo: Parábola, 2005.

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.





ENSINO INCLUSIVO: COMO PROFESSORES DE LÍNGUAS PODEM IMPULSIONAR O DESENVOLVIMENTO DO APRENDIZADO ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Denise Teixeira da Costa¹

Quando nos deparamos com grandes desafios em nossas vidas, vamos de encontro ao desconhecido, aquilo que não nos é familiar. Ao falar de docência, este pensamento se torna ainda mais latente, visto que nos vemos posicionados diante de vários desafios diferentes dentro de uma mesma sala de aula. Salas mistas que se aglomeram com perspectivas e necessidades diferenciadas atrás de um bem em comum: o aprendizado de qualidade; o visionamento de um futuro melhor onde os aprendizados pudessem carregá-los a uma infinita sede de saber.

Porém, as adversidades por vezes, conseguem ser maiores do que nosso próprio limite de desenvolvimento, e é exatamente nesta situação que devemos voltar lá atrás, no início da nossa graduação, da nossa escolha docente, e fazer a reflexão: “Estou aqui para fugir das adversidades ou enfrentá-las? ”Será que fugir delas, me tornará aquela pessoa na qual eu escolhi ser quando optei pelo fazer docente?”.

Os obstáculos são muitos, de fato, entretanto, precisamos entender que a nossa vontade vai muito além de algumas pedras no caminho. Por vezes, essas pedras são aumentadas pelo nosso medo de tentar fazer que algo dê certo, pelo nosso pessimismo de que o nosso melhor, não será o suficiente. Dessa forma, nos esquecemos de como cada dificuldade da vida acadêmica que nos trouxe até o nosso primeiro desafio docente foi difícil e árduo, entretanto nós nunca desistimos, então porque iremos desistir agora?

A oficina que intitula este pequeno artigo, quis exatamente este ideal, de que para ser professor, um docente de qualidade (não só de línguas), precisamos, além de conhecer metodologias e formas facilitadoras do aprendizado, pensar fora da nossa caixa, acreditar na nossa criatividade, querer aprender para além do que nós já sabemos, e o principal, acreditar que conseguimos ir além do que achamos que somos capazes. Ser professor é muito mais do que apenas dar aula, é uma sucessão de aprendizados diários, de compreensão do outro, de entender as necessidades incluídas dentro das mais diversas salas de aula que está inserido, é conseguir ser um ser humano, para outros vários seres humanos.

Nos deparamos com pessoas diferentes com as mais diversas distinções. Em uma sala de aula onde temos que nos desdobrar para dar assistência a mais de 40 alunos, nós escolhemos fazer a diferença na vida dessas pessoas. Em cada situação que nos esforçamos para ajudar, para encontrar iniciativas que potencializam o desenvolvimento de pessoas com mais dificuldades, pen-

1

Professora Substituta do IFPB Campus Sousa/ Graduada em Letras Inglês pela UEPB.

samos para além de nós mesmos, e na maioria das vezes, nossos estudantes precisam de pequenas ações nossas, para que possam, de formas mais inclusivas, estarem dentro do contexto do aprendizado. O professor pode manipular iniciativas em sala de aula que alcancem alunos que precisem de uma maior atenção. Essas iniciativas nos tornam integrantes do desenvolvimento dessas tantas pessoas que passam por nossas mãos todos os dias.

DESMISTIFICANDO O ENSINO INCLUSIVO

Quando falamos de inclusão, nunca devemos nos limitar apenas a atender aquele público de forma diferenciada, e sim fazer com que tal público se sinta atendido diante da mesma demanda onde se encontram inseridos (ARMSTRONG; ARMSTRONG; SPANDAGOU, 2011). O contexto da pessoa com deficiência precisa ser levado em consideração para desenvolver maneiras dentro da própria sala de aula de cooperar para o desenvolvimento daquele indivíduo. A sua inserção deve ser flexível, e o professor precisa estar ciente de que é imprescindível pensar em pequenas iniciativas para impulsionar o desenvolvimento daquele estudante. É fundamental, que o docente compreenda que os estudantes com deficiência, tem a capacidade de desenvolver os conteúdos e tudo aquilo que é proposto dentro de sala de aula de forma igualitária, dentro de seus limites.

DO SEQUENCIAMENTO DE ATIVIDADES A EFETIVAÇÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Muito se fala acerca de aprendizagem, de metodologias que funcionam e maneiras que podem impulsionar ainda mais os estudantes em seu aprender diário. Atualmente, nas salas de aula não cabe mais a postura do professor como centro das atenções, mas sim, aquele docente que se importa com o contexto onde está inserido. A Sequência Didática (SD) possibilita que nós professores tenhamos a consciência que iniciativas docentes que estejam diretamente ligadas aos interesses dos alunos, proporcionarão aos estudantes motivos que os façam enxergar o conteúdo ensinado dentro do seu próprio cotidiano. Ao atrelar essa ideia a linearidade de conteúdos, conseguimos enxergar a construção de conhecimento através de uma espécie de pirâmide que, através do sequenciamento de atividades, consegue construir o conhecimento com solidez.

Segundo Cristovão (2009), o processo de ensino aprendizagem é uma tarefa constante, e o professor não deve achar que o aluno aprende tudo de forma imediata. Além disso, a autora corrobora que o professor deve desenvolver as atividades de acordo com o contexto dos alunos. Possuir uma formação inicial e continuada voltada a utilização do conhecimento do contexto dos estudantes dentro de sala de aula, é crucial para uma docência bem-sucedida. Professores que sabem lidar com assuntos do cotidiano do aluno, trazendo o que eles já conhecem para o planejamento consciente das aulas, se mostram mais preparados para o desenvolvimento da prática docente.

COMO TODAS ESSAS INFORMAÇÕES CAMINHAM PARA UM ENSINO DE FATO INCLUSIVO?

Professores que se preocupam com a construção consciente de conhecimento, passam a se importar automaticamente com todo o contexto no qual está inserido. Se, em tal contexto, o docente reconhece que se terá desafios, ele não se esconde e nem desiste, pois se aprimora e começa a buscar conhecimentos para desenvolver de forma mais satisfatória tal dificuldade encontrada. Esses profissionais começam a compreender que pequenas ações, humildes preocupações se tornam importantes quando se trata de desenvolver um planejamento consciente e inclusivo. Esse



processo culmina quando entendemos que para incluir não precisa de muito, necessita apenas de vontade e coragem de testar e entender o que por vezes, pode não dar certo, mas você como professor preocupado com o contexto onde está inserido está fazendo o seu melhor para alcançar patamares melhores de desenvolvimento discente. Ser professor é isso; é se inovar, é aprender que tudo se modifica, e nós como estamos nessa linha de frente, necessitamos nos tornar curiosos, conscientes, e o melhor: corajosos.

VISIONAMENTOS DA DOCÊNCIA EM MEIO AS REFLEXÕES DO CAMINHO

Ao me inspirar para realizar esta oficina, imaginei minha primeira experiência com um estudante que precisava de meu auxílio para além de mediadora do conhecimento. Porém vi um grande desafio em minha frente, e uma pergunta me pairava a cabeça: “Como farei com que este estudante aprenda e se desenvolva em sala de aula se eu não fui preparada para isso? ”. Parei e refleti. Nesses pensamentos, vislumbrei iniciativas, aquelas que estavam ao meu alcance na época e me demonstraram que mesmo sem recursos, ou até sem a devida qualificação, conseguiria colocar em prática alguma iniciativa que proporcionasse aquele aluno, um ensino de qualidade. Não direi que minhas ideias funcionaram de imediato, porém me ensinaram que eu deveria continuar, pois em algum momento iria conseguir o meu objetivo, que era exatamente potencializar, de alguma forma, o aprendizado daquele estudante com deficiência.

Dessa forma, meu intuito com esta oficina foi demonstrar em teoria e prática aos participantes, que somos capazes de desenvolver maneiras de impulsionar o aprendizado do estudante que necessite de uma atenção particular. Porém, sempre importante lembrar que isso não significa segregá-lo do contexto, e sim através dessa inclusão contextual dentro da sala de aula, torná-lo de fato ser constituinte no que é proposto nas práticas docentes. Ser professor vai muito além de apenas ministrar aulas, incluí também a vontade de aceitar os novos desafios que nos aparecem e, além de entendê-los, solucioná-los com nossa coragem e criatividade.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Derrick; ARMSTRONG, Ann Cheryl; SPANDAGOU, Ilektra. **Inclusion: by choice or by chance?** In: International Journal of Inclusive Education. Sidney, 2011. Vol. 15, No. 1. p. 29-39.

CRISTOVÃO, V. L. **Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas.** In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.





JACKSON DO PANDEIRO, O MAIS “CARIOCA” DOS NORDESTINOS: FORROZEIRO OU SAMBISTA?

Edvaldo Lacerda Cavalcanti¹

No Brasil os estudos acadêmicos sobre a música popular e seus atores tem crescido bastante, porém esse boom deu-se somente a partir do final dos anos 80 (Napolitano, 2004), quando a produção de dissertações, teses, livros e ensaios mostrou-se sempre em ascensão. É a nova história procurando caminhos diversos e abrindo perspectivas para a apreciação de fatos socioculturais, órfãos da historiografia ultrapassada que privilegiava somente os grandes feitos, os grandes heróis, as grandes batalhas.

Segundo Napolitano (2004) “A história, no seu frenesi contemporâneo por novos objetos e novas fontes, tem se debruçado sobre o fenômeno da música popular”. Esse pensamento reforça a busca por novos atores sociais, novas formas de observar os movimentos da sociedade com seus conflitos e tensões, mas também seus festejos, suas formas de confraternizar, de celebrar e de conhecer personagens que “dormiam” nas prateleiras da memória e da história social e cultural do país.

É bastante pertinente a afirmação de Napolitano (2004) quando ele aponta que “A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”. O Brasil e sua multiculturalidade é palco para diversas formas de expressões artísticas em virtude de sua imensa área continental e da diversidade do seu povo. E essa característica está presente também na música brasileira.

A Região Nordeste sempre mereceu destaque com seu imenso celeiro de intelectuais e artistas em todos os segmentos. Seja na literatura, nas artes plásticas, no teatro, no cinema, enfim, em todos os quadrantes acadêmicos, artísticos e culturais. Na música não poderia ser diferente. E a história reservou para um nordestino um lugar de destaque na música popular brasileira, não só no cantar, no compor, mas também na desenvoltura na forma de dividir os versos cantados e não cair nas armadilhas do ritmo. Seu nome: José Gomes Filho, Zé Jack, Jack do Pandeiro, Jackson do Pandeiro.

Aclamado por todos os artistas brasileiros, inspiração para vários cantores e bandas, a figura de Jackson do Pandeiro reveste-se de quase unanimidade em termos de inovação em torno do seu cantar, do modo como ele “passeia” com os versos, como ele dribla os tempos da música, seja avançando ou retardando, mas sem perder-se no final. Várias celebridades da música como Gilberto Gil, João Bosco, Alceu Valença, Elba Ramalho e tantos outros, afirmam que aprenderam a fazer a divisão dos versos² nas músicas observando Jackson cantar.

1 Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba

2 Métrica, em música, é a divisão de uma linha musical em compassos marcados por tempos fortes e fracos.

Jackson do Pandeiro transitou por todos os ritmos e sua principal característica foi não se assombrar com os versos nem com ritmos. O jornalista e biógrafo da obra de Jackson, Fernando Moura, afirma em entrevista à Revista Digital Menelick, em tom espantado, que

“Esse artista tinha uma característica de divisão métrica dentro da música que é inato. Nem ele conseguia explicar. Pegava uma frase melódica, com tempo e marcação definidos e saía quebrando isso o tempo todo. Às vezes adiantando, às vezes atrasando, mas sempre ao final coincidindo com os acordes da música. Essa brincadeira que o Jackson fazia com a voz e com as músicas é algo realmente impressionante. O grau de sofisticação, a técnica que ele usava e ao mesmo tempo a intuição, que é aquela coisa natural que vinha espontaneamente e nunca se repetiu e provavelmente nunca se repetirá porque dificilmente surgirá outro como ele”. (MOURA; VICENTE, 2010)

É unanimidade entre todos os que conhecem a obra e gravaram com ele que aquele homem franzino, com jeito humilde e analfabeto até metade da idade adulta, iria deixar no chão tantos artistas afeitos ao swing, ao balanço e a malemolência³ como Jorge Ben, Bezerra da Silva, Toni Tornado, entre outros.

Vários artistas depõem sobre sua capacidade de brincar com a música e fragmentá-la. Alceu Valença que o resgatou nos anos 70 e o levou novamente aos palcos diz “Jackson do Pandeiro pra mim foi uma lição de vida, foi uma lição de divisão. Eu nunca na minha vida vi um camarada, é...dividir tanto daquele jeito, né ?! Me ensinou tudo! O sambista e mpbista João Bosco, também endossa “Jackson sobrava “

O frevo pernambucano também sofreu a influência do grande virtuosismo de Jackson quando ele gravou a música Micróbio do Frevo. Ele impôs um ritmo mais veloz ao frevo dando-lhe mais vibração e energia. Numa entrevista concedida à Revista Digital Menelick, em maio de 2010, o pernambucano, Carlos Fernando, que é produtor musical e compositor de frevo, diz “Foi ele quem acelerou a música. O frevo era um pouco mais lento, depois que ele gravou o álbum Micróbio do Frevo, o ritmo tomou um novo caminho”.

Rodrigo Faour, crítico musical, jornalista, produtor musical e historiador de música popular brasileira, também corrobora com essas conclusões e declara “Ele tinha um ritmo não só na divisão dele cantando, os arranjos que ele bolava pras músicas é um negócio realmente sensacional ! Essas afirmações vindas de um crítico musical e carioca demonstram o imprescindível valor da obra jacksoniana para a música brasileira, porque não dizer universal.

Nascido a 31 de agosto de 1919 em Alagoa Grande-PB e batizado com o nome de José Gomes Filho, numa família de poucos recursos, o menino teve uma infância atarefada acompanhando a mãe, Dona Flora, às feiras populares da região, onde ela cantava coco e tentava ganhar alguns trocados para ajudar o marido nas despesas de casa. O aprendizado de José Gomes Filho começava aí...

Quando não acompanhava Dona Flora, às feiras, passava o dia a brincar de “artista” de filmes de faroeste com os colegas vizinhos, além de outras brincadeiras comuns à meninada. Por ser fã do ator americano Jack Perry⁴, Zé Gomes menino “adotou” o nome Jack e passou a ser chamado pelos colegas de Zé Jack.

3 ritmo gingado

4 Ator estadunidense que destacou-se em westerns, gênero de filme comum no cinema americano.



Com pouco mais de 11 anos de idade, o menino Zé Jack perde o pai e as coisas ficam muito complicadas para a família. As cantorias de coco nas feiras não davam o sustento necessário para a família, agora sem o seu principal provedor naqueles tempos. Dona Flora reuniu os filhos – Zé, Severina e João – e saiu em direção à Campina Grande, cidade que fica a mais de 50 kms de Alagoa Grande. Fizeram o percurso a pé e demoraram cerca de 4 dias até alcançar o destino. Chegaram. E ficaram.

Entre os anos 20 e 40, Campina Grande vivia o auge do comércio e exportação do “ouro branco”, o algodão. Campina Grande era a segunda maior exportadora desse produto no mundo e chegou a ser chamada de “Liverpool brasileira” numa comparação com a cidade inglesa que era a primeira nesse mercado. Esse foi um dos motivos que fez Dona Flora procurar a cidade em busca de uma melhor vida para a família. Foi bom para a família, melhor para a cultura...

O menino Zé passou a trabalhar de engraxate, depois como ajudante de padaria e à noite tocava acompanhando artistas no Casino Eldorado, ponto obrigatório das noites boêmias da cidade. A casa era frequentada pela elite campinense e suas atrações eram muito variadas contando até com apresentações de bigbands que tocavam jazz, blues, twist, entre outros ritmos importados. O historiador Fabiano Badu de Souza assim define o Casino Eldorado:

“O Eldorado foi um importante espaço de glamour, palco para o exibicionismo e a teatralização dos valores burgueses, presentes em uma elite agrária que se concentrava em Campina Grande entre os anos de 1937 a 1941. Além de figurar como um significativo “espaço de sociabilidade” para os chamados “barões do ouro branco”. SOUZA, 2012)

E foi na convivência quase diária nas noites campinenses do Casino Eldorado, aliada ao contato com cantadores de viola e coquistas na feira popular de Campina Grande, que o agora Zé Jack despertou cada vez mais a sua sensibilidade musical. Então, nessa mistura de sons e ritmos, percussões e gingas, formou-se o futuro Rei do Ritmo.

Figura 1. Jackson toca na Orquestra Guarapary



Fonte. Sandro Dupan

Abandonou o trabalho de entregador de pães e passou a dedicar-se somente a acompanhar os “regionais” que apresentavam-se nas boates campinenses, principalmente no Casino Eldorado. Começou tocando tamborim, depois foi mostrar sua habilidade na bateria, mas não gostava. Ele diz numa entrevista que “não dei certo na bateria porque não gostava de tocar música estrangeira. Eu só gostava de tocar o que era brasileiro: samba, choro, frevo...Eu gostava era daquelas coisas lá das minhas bandas, do coco “.



O convívio sonoro com vários ritmos universais como o jazz, o blues, o chorinho, a rumba e o samba foi de vital importância para a formação rítmica e sua posterior versatilidade em cantar, tocar e compor. Essa performance musical ficará bastante evidente quando de sua chegada ao Rio de Janeiro em 1955 levando na bagagem os sucessos de Sebastiana e Forró em Limoeiro.

Através do cunhado José Lacerda, um pandeirista conhecido na cidade, ele envereda pelos caminhos do instrumento que iria lhe dar o reconhecimento nacional como um ótimo ritmista. Já havia entre ele e o instrumento uma certa cumplicidade desde os tempos em que acompanhava sua genitora nas rodas de coco. Passa a tirar o melhor que pode na percussão do pandeiro e rapidamente torna-se reconhecido na cidade. Numa de suas falas ele ressalta “eu não queria ser um pandeirista de meia tigela”. E assim eu cheguei até aqui”. O apelido ficou e tornou-se conhecido como Jack do Pandeiro.

Com o fito de melhorar de vida muda-se para a capital paraibana e passa a trabalhar como ritmista na orquestra da Rádio Tabajara e a tocar seu pandeiro em bares e cabarés da cidade. Quando, em 1948, a Rádio Jornal do Comércio do Recife contrata o maestro Nozinho da rádio pessoense, Jack do Pandeiro é convidado a acompanhá-lo para trabalhar na emissora pernambucana. Um dos diretores da rádio não gosta do seu nome, acha que não é bom para um artista. Então, passa a chamá-lo de Jackson do Pandeiro. O batismo ganhou sonoridade.

Em sua nova casa de trabalho, entre as apresentações de artistas já renomados, Jackson do Pandeiro cantava algumas canções, principalmente frevos e sambas. Até que numa “revista carnavalesca”⁵ ele canta “Sebastiana” e o auditório vai ao delírio com as “umbigadas” trocadas entre ele e uma moça que participava do coro do “*a, e i, o u..ypsilone*”. Foi um grande sucesso e ele viu-se obrigado a cantar Sebastiana durante um mês durante os programas de auditório. No entanto, o sucesso era apenas regional, mas sempre crescente.

Porém, Jackson só grava o seu primeiro disco em 1953 e alcança grande sucesso nacional com as músicas “Sebastiana” e o rojão “Forró em Limoeiro”. O nome do artista paraibano alcançava terras distantes e em 1955 muda-se para o Rio de Janeiro, a capital federal, o centro de todas as atenções artísticas naquele momento. O samba, já consolidado como o autêntico gênero identitário nacional, ganhava um dos seus maiores intérpretes e o Jackson “carioquizou-se”, porém, sem perder suas referências nordestinas. E as primeiras canções gravadas pelo artista paraibano demonstravam a que veio, não ficou só em samba, outros ritmos foram apresentados aos cariocas e bem acolhidos.

JACKSON GANHA O RIO E SAMBA

O samba surgiu como um gênero que sofreu influências de vários toques e batuques africanos e europeus, sendo posteriormente adaptado com outros ritmos que já existiam no final do século XIX. Inicialmente era muito preso ao maxixe (Tinhorão, 2013). Como tem uma presença em todo o território brasileiro, o gênero samba assume diversos nomes como samba de roda, samba-coco, samba-sincopado, entre muitas outras denominações. O local de origem do samba é controversa, mas com a chegada de escravos e trabalhadores baianos ao Rio de Janeiro é a alternativa mais plausível.

O samba foi uma “necessidade” para o carnaval das classes subalternas, posto que ansiavam desvincular-se das marchinhas que imperavam nos bailes de salão com suas músicas dolentes,

5 Programa de auditório com músicas ao vivo apresentado nas rádios nos anos 30 e 40.



enquanto a gente de classe baixa desejava os batuques mais assanhados (Tinhorão, 2013). E dos encontros e festejos de vários músicos na casa da baiana Tia Ciata, nasceu aquele que seria considerado o primeiro samba: Pelo Telefone. De autoria contestada, foi gravado em 1917 por Donga, um dos autores.

Durante muito tempo o samba foi relegado e seus praticantes eram vistos como desordeiros e desocupados. Entretanto, o advento do rádio e a política repressiva empregada por Getúlio Vargas, durante a ditadura do Estado Novo, fez com que os sambistas ideologizassem suas composições exaltando o trabalho e o operário. Dessa forma, o malandro, considerado marginal, passa a ser visto com bons olhos ao aliar-se à ideologia do governo varguista. E o samba ganha status de identidade cultural brasileira.

Faz-se mister entender que, antes do samba ganhar esse “presente” por parte da propaganda governista, a classe dominante não aceitava com naturalidade aquele tipo de música, ou seja, “pois era uma demanda de boa parte das elites letradas” (NAPOLITANO, 2007, p. 49) não aceitarem músicas de “desocupados”. A censura evidenciava-se na própria sociedade dominante, ancorada nas famílias “letradas” que enxergava o samba como pertencente a uma cultura inferior.

O preconceito social, leia-se luta de classes, evidencia-se também na percepção das classes dominantes do que é cultura e do que não é. As classes dominantes tentam impor seu modo de visão de cultura em detrimento das classes ditas inferiores. Ramos (2012) assevera que

[...] o saber erudito, a partir da perspectiva da polarização entre ele e o saber popular, tendia, por vezes, a compreender as manifestações populares como algo inferior, ultrapassado, e que precisa ser superado, leia-se “modernizado”. De tal modo, a cultura popular, tida como atrasada, foi e é, muitas vezes, tomada como uma forma de expressão menor em relação à cultura erudita [...].(RAMOS, 2012, p.17)

Portanto, vencer essas barreiras preconceituosas advindas das classes consideradas superiores economicamente, constituía-se como mais um dos vários obstáculos a serem transpostos pelo paraibano Jackson do Pandeiro, não obstante o samba já ser considerado um patrimônio rítmico da nossa cultura nacional.

Buscava-se também um padrão de qualidade que representasse um vínculo sólido com esse nacionalismo governamental, além de um modelo de qualidade que atendesse a essa ideia de brasilidade. É o que aponta Napolitano ao referir-se ao samba como fruto do modelo nacionalista de música:

É preciso reconhecer que o nacionalismo na música popular, principalmente a partir de uma parte do samba e do Carnaval não era produto apenas do controle e da instrumentalização do Estado Novo, materializado através da ação do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda. Também correspondia a uma estratégia de buscar reconhecimento do samba como paradigma de música popular de “bom gosto”, símbolo e síntese da brasilidade musical desenvolvida tanto por jornalistas entusiastas do Carnaval e da música popular como pelos próprios sambistas, principalmente aqueles ligados às escolas (NAPOLITANO, 2007, p. 38).



O sucesso obtido por Luiz Gonzaga no final do anos 40 foi de fundamental importância, mesmo que indiretamente, para a aceitação do público em relação a Jackson do Pandeiro. Com o advento do rádio houve uma maior propagação da música dita regional para outros recantos do país. É o que pontua Napolitano(2005), ao declarar que “No final dessa década, o Baião de Luiz Gonzaga se nacionalizou, via rádio, consagrando definitivamente a música nordestina nos meios de comunicação e no mercado do disco do “sul maravilha” (2005, p. 39).

Apesar de fazer um tipo de música com temáticas diferentes das de Luiz Gonzaga, Jackson se afirmou como grande cantor, compositor e ritmista no “sul maravilha”. Enquanto o pernambucano Gonzaga cantava a aridez, o sol inclemente e os dramas da fome e da seca, numa perspectiva mais rural, o paraibano Jackson fazia um percurso urbano com seus personagens envolvidos em brigas, ciúmes, capoeira, carnaval e os humores do dia a dia. Há na obra do Rei do Baião uma identidade mais regional, bucólica; enquanto na obra do Rei do Ritmo uma identidade urbana e cosmopolita, mesmo que marcada por gêneros regionais.

Jackson cantava, também, as agruras do clima nordestino e seus dramas, mas suas músicas não carregavam o tom sentimentalista de sofrimento e desalento causados por condições climáticas desfavoráveis e o descaso governamental, muito presente na obra gonzaguiana. O ritmo dançante na maioria de suas canções e o humor presente nas letras, favoreceram também essa aceitação por parte dos “sulistas”. Adjunto a essas virtudes musicais, Jackson enveredou pelo samba, frevo, coco, rojão e forró, que são ritmos “pra cima”, que mexem rapidamente com o público nos primeiros acordes.

Jackson ao chegar ao Rio de Janeiro já trazia na bagagem, além de Almira Castilho, sua futura companheira, a experiência dos cabarés e boates, dos cocos- acompanhando a mãe, Dona Flora Mourão - da ginga, do bailado, calejado por muitos anos nos palcos, trajetória que vinha desde os 17 anos quando assumiu de vez a música. Portanto, o Rio de Janeiro seria apenas mais um palco a necessitar do seu gingado, o samba ganharia novas divisões com o jeito peculiar do cantor paraibano.

A versatilidade adquirida ao longo dos anos e a capacidade de cantar em vários ritmos, foi o propulsor de seu rápido sucesso na capital carioca. Ao unir samba e futebol, dois monumentos culturais do Rio de Janeiro, ele diz a que veio. Logo no primeiro disco, ele emplaca a músicas Um a Um. Nesta canção ele exalta o time pelo qual torce e não aceita o resultado do jogo. Muito comum em qualquer roda de conversa após um domingo de futebol. Jackson gravou frevos, sambas, forrós com essa temática do futebol e, claro, ganhou a torcida.

Ao incorporar o samba de uma forma peculiar, seja na vestimenta, seja no ritmo, incorporou também a figura do malandro carioca, mas adicionou também a do nordestino cantador de coco, cujos traços musicais e o gingado assemelham-se. Emerge aí a figura do malandro nordestino. Não obstante ser reconhecido como um forrozeiro, em quase todos os seus discos há pelo menos um samba, seja ele “puro”, amaxiado, samba de roda, samba-coco, samba-rock, etc.

Em algumas capas de seus discos, nota-se a imensa ligação com o malandro e por conseguinte com o samba. Nos discos “é Batucada e Ritmo, Melodia e a personalidade de Jackson do Pandeiro” fica bem evidente a incorporação do samba em seus primeiros trabalhos e a forte ligação com a preferência musical do povo carioca. Elba Ramalho, que gravou algumas de suas músicas, também reforça essa afirmação: “Chegando no Rio de Janeiro ele absorveu bastante o samba, porque também o povo do Nordeste gosta de samba”.

O jornalista Fernando Moura, autor de uma biografia sobre Jackson aponta a versatilidade do artista paraibano ao constatar que “A sua penetração na cultura carioca também se deu através



de uma expressão cultural tornada tradicional e, institucionalizada na década de 1930: o carnaval. E acrescenta “Ele foi considerado um excelente sambista na época dele, respeitado pelos grandes sambistas do Rio de Janeiro. (Revista O Menelick 2º Ato./maio/2010).

A indústria fonográfica valeu-se da enorme versatilidade rítmica de Jackson e o lançou em vários estilos. E ele aprovou em todos. É o que afirma RAMOS (2012)

A sua penetração na cultura carioca também se deu através de uma expressão cultural tornada tradicional e, institucionalizada na década de 1930: o carnaval. Jackson gravou e também compôs inúmeras marchas, sambas e frevos para o carnaval. Ele utilizou-se da fórmula da produção musical popular, que dividia as músicas em carnavalescas e as do resto do ano (TATIT, 2004) (RAMOS, 2012, p. 103)

E Jackson não perdeu tempo e reforçou a simpatia pelo Rio de Janeiro ao gravar o Xote de Copacabana, cuja letra remete à saudade da Cidade Maravilhosa e suas belezas. Eis um trecho: “Eu vou voltar/eu não aguento/ o Rio de Janeiro não me sai do pensamento”. Ao citar a praia de Copacabana, enaltece um dos principais símbolos da cidade e afaga os corações cariocas.

O pesquisador e ativista cultural paraibano Jocelino Tomaz fez um levantamento das músicas de Jackson e desse trabalho constam 113 sambas, mais 11 sambas de roda, 5 sambas de latada, 2 sambas rock e 1 samba jazz. 39 marchas carnavalescas e 9 frevos.. Esse trabalho foi feito em conjunto com Fernando Moura, biógrafo de Jackson e Sandro Dupan, ambos curadores do Museu dos Três Pandeiros⁶, na época. A contribuição dada por Jocelino aos curadores elevou o total de músicas do acervo a 440 músicas. Como diz o Jocelino: “Jackson, é o verdadeiro Rei do Ritmo!” Sendo assim, uma grande parte da obra jacksoniana é de samba, subgêneros e de ritmos congêneres.

Com o surgimento do rock e da bossa nova que recebia algumas influências musicais estrangeiras, Jackson gravou em 1959 o samba Chiclete com Banana. O samba era uma advertência e um recado às produções estrangeiras. De forma cômica, porém não menos crítica, ele lança um desafio aos americanos a cantarem como os brasileiros. Ou seja, para Jackson o brasileiro canta em qualquer ritmo, coisa que os americanos não conseguiriam. Mas está evidente também a preocupação com a “invasão cultural dos EUA no Brasil (RAMOS, 2012). Este samba fez enorme sucesso e consagrou Jackson definitivamente no circuito nacional da música. Eis a letra:

Eu só ponho bebop no meu samba/quando Tio Sam tocar um tamborim/
Quando ele pegar no pandeiro/ e no zabumba/quando ele entender que
O samba não é rumba/ Aí eu vou misturar Miami com Copacabana
Chiclete eu misturo com banana/ e o meu samba vai ficar assim
Burururu bopbebopbebop/ bopbebopbebop
Eu quero ver a confusão/ É o samba-Rock, meu irmão !
Mas em compensação eu quero ver o boogie-woogie
De pandeiro e violão/ quero ver o Tio Sam de frigideira
Numa batucada brasileira..!

Foram muitos os sambas que se tornaram sucesso gravados por Jackson do Pandeiro – além de outros ritmos - apresentá-los todos demandaria um livro, porém este não é o objetivo a que

6 O Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP), também conhecido como Museu dos Três Pandeiros, está localizado às margens do Açude Velho na cidade de Campina Grande, estado da Paraíba.



se propõe esse breve artigo, mas apenas mostrar como o convívio do cantor paraibano no Rio de Janeiro foi importante também na sua carreira de músico. De forma inversa, a presença dele na cultura carioca foi fundamental para a música brasileira ao abrir novas perspectivas rítmicas para novos artistas, além de reescrever uma nova composição para os palcos do samba.

Jackson foi um artista multimidiático em seus 29 anos de carreira, transitou por rádio, tv e cinema sempre atrelado à música e o ritmo que o consagrou. Participou de festivais, atuou em mais de uma dezena de filmes, fez programas de rádio e tv e virou referência para músicos de todas as gerações. Vários artistas da MPB gravaram e regravam músicas do Jackson, até o ícone Chico Buarque gravou a música Lágrimas de autoria do rei do Ritmo.

Jackson do Pandeiro morreu no palco em 1982, mas sua obra permanece viva e latente, ditando os ritmos, o gingado, carioquizando-se, na sua melhor essência, e firmando um legado que dissemina-se por artistas, intelectuais, pesquisadores e o povo que afirma sua cultura sem perder de vista sua brasilidade. Jackson não pertence à Paraíba, ao Rio de Janeiro, Jackson pertence ao mundo do ritmo e dele é o Rei!

REFERÊNCIAS

MOURA, Fernando; VICENTE, Antonio. Jackson do Pandeiro: o rei do ritmo. São Paulo: Editora 34, 2001

NAPOLITANO, Marcos. História & Música: História Cultural da Música Popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A síncope das ideias: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007

RAMOS, Manuela Fonsêca. Na levada do pandeiro: a música de Jackson do Pandeiro entre 1953 e 1967. 2012. 144 fls. (Dissertação (Mestrado em História) – UFPB/CCHLA

TINHORÃO, José Ramos. Pequena História da Música Popular: São Paulo: Editora 34, 2013

JACKSON DO PANDEIRO: Em algum lugar do passado. Rio de Janeiro: TVE, 1992, Programa de TV

JACKSON DO PANDEIRO: MPB Especial com Jackson do Pandeiro.. São Paulo. TV Cultura, 1972. Programa de TV

JACKSON DO PANDEIRO: DOCUMENTÁRIO. - TV ASSEMBLEIA PARAÍBA - 2019

JACKSON DO PANDEIRO, O REI DO RITMO. Canal do Rodrigo Faour. Youtube - 2017

JACKSON DO PANDEIRO: Othelo e os cantores. Rio de Janeiro. TVE, (entre 1968 e 1982) Programa de TV

Fonte Oral: JOCELINO TOMAZ, PESQUISADOR E COLECIONADOR DA OBRA DE JACKSON DO PANDEIRO E ATIVISTA CULTURAL PARAIBANO.





BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Marcley da Luz Marques

A discussão para uma educação que atenda as necessidades dos escolares começou a ganhar força, a partir dos documentos: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) abordam mudanças no sistema educacional para que se tenha uma educação inclusiva. Então, a escola precisa passar por mudanças, dentre elas, tornar um ambiente acessível, em que o ensino-aprendizagem fosse para todos.

A Declaração de Salamanca (1994) um documento mundial de grande representatividade em defesa a escola inclusiva e com o princípio de que todos têm o direito à educação, independente a sua condição física, psíquica, cognitiva, social, aborda uma proposta de pedagogia centrada na criança, jovem ou adulto, respeitando suas limitações. Mas, principalmente um ensino que foque a potencialidade do estudante, esclarece que a educação precisa atender a todas as pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem. O documento pontua as necessidades de as escolas serem projetadas com adaptações na edificação, como também, formação de professores voltada para a inclusão.

No Brasil, começou a sistematizar esse modelo de educação, baseado nesses documentos norteadores, então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 tem um capítulo específico para a Educação Especial. No artigo 58 trata-se da definição da Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular e ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

O artigo 59 descreve as obrigatoriedades necessárias nos sistemas de ensino para ter uma Educação Especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. [...] (BRASIL, 1996).

Para fomentar essa ideia, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com intuito de fazer um panorama histórico da educação especial no Brasil, trazendo orientações políticas aliadas à legislação atual do Brasil. Esse documento destaca que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a).

Mas, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.14) restringe essa oferta e o Atendimento Educacional Especializado a “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Apesar de que há uma ressalva nesse documento a essas definições do público-alvo, quando afirma levar em consideração o contexto inserido.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aprovado em Decreto nº 6.571/08 e revogado pelo Decreto nº 7.611/11 torna seu oferecimento obrigatório, preferencialmente em um espaço próprio na instituição escolar/acadêmica, caso não seja possível, então, em uma instituição sem fins lucrativos com atuação na educação especial, logo, serão espaços com objetivo em desenvolver estratégias pedagógicas adaptáveis a realidade do estudante, os atendimentos acontecem de forma complementar ou suplementar a formação do estudante, o profissional do AEE em parceria com os professores da sala regular têm a incumbência de desenvolver uma metodologia acessível para que os escolares adquiram o conhecimento, levando em considerações suas potencialidades, prevalecendo os aspectos qualitativos, os atendimentos acontecem no horário oposto ao ensino regular do estudante assistido.

Não há um modelo pronto de atendimento, então o docente através de uma sondagem e no dia a dia com o estudante construirá um plano individual pedagógico para atender as necessidades do discente, porque independente das características do estudante, uma educação inclusiva deve considerar não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades cognitivas, sociais, sensoriais, emocionais e motoras de todos os escolares (SILVA, 2010).

Atualmente, o fortalecimento dos princípios da dignidade da pessoa humana está respaldado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, o documento pontua a acessibilidade, tecnologia assistiva, quebra de barreiras: urbanistas, arquitetônicas, locomoção, atitudinais e de comunicação, e o compromisso da sociedade em garantir inclusão social e a cidadania.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago.2019.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 29 ago. 2019.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acessado em 28 ago. 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008b.

_____. Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado. **Decreto nº 6571/11**, Brasília, 2008c.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm
Acesso em: 16 jan.2020.

SILVA, M. O. **Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral**. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca 1994**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 28 ago. 20019.





O SURGIMENTO DE NOVOS AUTORES NO SERTÃO PARAIBANO

Miguel Wanderley de Andrade¹

Josemar Alves Soares²

Por meio da literatura, é permitido ao ser humano assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, através das lições que ele aprende pelos olhos de quem escreve. Para Machado (2002), ler literatura é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios. Alguns livros acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências.

De acordo com Silva (2003), a literatura tem significados e objetivos técnicos, sendo capaz de promover aprendizagem, desenvolver capacidades de escrita, competências de leitura, e com efeito, quando seus leitores se identificam com os personagens, lidam com situações das mais diferentes, o que lhes faz atribuir significados às suas vidas; desenvolvem a capacidade de lidar com situações da vida real pelas quais já foram afetados ou não, ocasionando novas vivências. Segundo Fernandes (2009), os textos literários permitem que as gerações se encontrem, pois a partir deles, a geração contemporânea tem a oportunidade de conhecer as anteriores, com suas diversidades sociais e culturais.

O Brasil possui uma vasta dimensão territorial, tendo sido povoado por diferentes culturas. Com toda esta riqueza cultural, diversos autores começaram a traduzir as peculiaridades regionais em suas obras. No limite, toda obra literária seria regionalista, enquanto com maiores ou menores mediações, de modo mais ou menos explícito ou mais ou menos mascarado, expressa seu momento e lugar. (MEDEIROS, 2015). Há uma frase de Ariano Suassuna que expressa bem este pensamento: “Acredito que toda arte é local, antes de ser regional, mas, se prestar, será contemporânea e universal”.

Conforme Carlos e Lopes, (2012), na literatura, o sertão nordestino passa a ganhar destaque a partir do momento em que os autores enxergam nesse ambiente e em seu povo características que melhor representam a nacionalidade brasileira. O sertanismo é compreendido por um conjunto de obras regionalistas que trouxe o sertão como ambiente em que se passam as ações, e mais que isso, um ambiente que influencia tais ações e o desenrolar da trama. Do mesmo modo, Cardoso (2013) reconhece o Nordeste como um fértil celeiro da mais autêntica cultura popular regional.

Gilberto Freyre afirma: “Não se pode ser universal, sem antes de ser regional”. Com base nesta reflexão, haveremos de concordar com Leon Tolstoi quando diz: “Fale de sua aldeia e estará

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Sousa - Servidor público. E-mail: miguelgorbe@yahoo.com.br;

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Sousa - Servidor público. E-mail: josemar21@hotmail.com

falando ao mundo”. Isto faz referência que a literatura possibilita visões múltiplas do mundo, e aquilo que ocorre em nível local interessa a outros homens, vivendo em realidades diferentes.

Somos, então, levados a defender uma literatura que apresente importância vertical, que tenha início nos grandes clássicos, mas que valorize a literatura local, cujo interesse é promover o encontro do conterrâneo com os escritores de sua cidade, pois se a literatura revela-se como uma arma política, capaz de fazer o leitor compreender e recriar realidades, imaginem quando esse mesmo leitor se depara com autores que se debruçam sobre a sua vivência e rotina. Ao perceber que aspectos culturais de seu entorno estão representados nos textos literários, os sujeitos identificam-se com a literatura a ponto de se sentirem representados culturalmente, estabelecendo uma empatia e interesse pelo texto.

Quais os aspectos que devemos considerar para que o sertão paraibano venha a ser um ambiente fértil para o nascimento de novas representações dentro da literatura?

O surgimento de escritores locais no sertão paraibano não é um fenômeno recente. Um texto escrito por Tavares (1910) já traz a citação da região de Sousa como um celeiro de autores de importância: “Souza que foi outr’ora um importante centro intelectual, hoje, pela força das circunstâncias, em virtude da crise econômica que a tem assoberbado neste último lustro, está abandonada de seus filhos mais ilustres nas letras”(Sic).

Segundo Sousa (2016), a inserção de “Letras do Sertão” deu-se em 02 de novembro de 1951. Nomes como Sérgio Fontes, Albert Xavier e Deusdedit Leitão cogitaram a possibilidade de fundarem na cidade de Sousa uma revista, aventurando-se na imprensa sertaneja. Tinha o objetivo de publicar os trabalhos dos intelectuais da região, dando oportunidade para divulgarem seus trabalhos, como também para informar aos leitores as principais notícias do sertão. Durante seu período de circulação, o periódico teve 31 edições. Em março de 1967, a revista passou por uma roupagem, mas sem perder a base literária.

Devemos destacar a criação da Academia Sousense de Poesia, fundada em 2002. Nesse período, a literatura local limitava-se à poesia, por ser um gênero mais simples de composição. Além disso, visava reunir maior número de membros. Uma das primeiras ações foi incentivar projetos de leitura, dando ênfase aos poetas locais, que teriam seus textos publicados em paredes-murais nas ruas, onde poderiam ser lidos pelos pedestres. Esta ideia teve ação efêmera, e não se ampliou, de modo a favorecer outros poetas e embelezar outros muros. Mesmo sendo reconhecida pela Câmara Municipal de Sousa, como um órgão de utilidade pública, podendo receber aporte de recursos, não vimos mais projetos por parte da Academia Sousense para nossos escritores.

Não devemos esquecer a criação, em 1993, do FESERP (Festival Sertanejo de Poesia), dentro das atividades da Acauã Produções Culturais, de Aparecida-PB. O evento presta homenagem ao poeta paraibano Augusto dos Anjos, e se tornou conhecido nacionalmente, chegando a contar com participantes inscritos do Japão, Alemanha, Cuba e Portugal. Tendo como marca principal a escolha de grandes nomes da cultura nacional para composição da comissão julgadora, o festival coleciona nomes como Ariano Suassuna, Vital Farias, Elomar Figueira, Oliveira de Pannels, Bráulio Tavares, dentre vários outros.

Dentro do sertão paraibano, desde Patos até Cajazeiras, sempre houve a realização de festivais de música, como forma de evidenciar talentos regionais, podendo ser citados o Festival Acauã de Música Popular, Festival de Música da Paraíba. Representa fator importante para o surgimento de obras de cunho literário a associação do gênero poema com música, ou seja, a composição artística.



Durante esta fase, outras obras estavam sendo idealizadas e escritas, contemplando diversos gêneros. Posteriormente, com financiamento próprio, vão surgir romances de ficção, memória, e também aqueles baseados em fatos reais, além de livros que buscam o resgate histórico de importantes localidades regionais. Com o acesso a cursos de pós-graduação nesta região, muitas dissertações e teses foram transformadas em livros.

Com a criação do Centro Cultural Banco do Nordeste em Sousa, no ano de 2007, houve uma incipiente melhoria da divulgação dos escritores locais. Lançaram-se projetos como o Clube do Leitor, Literatura em Revista e o lançamento do programa Abril para a Cultura, que incentivava o concurso de poesias e contos para, no final, lançar um livro com autores regionais.

Ao longo dos anos, a educação preocupou-se em contribuir para a formação de indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade, entretanto, esta preocupação é uma meta que a escola não está atingindo (CARVALHO, 2015). Fica muito evidente, para Abreu (2011), que a escola brasileira não tem cumprido sua função de ensinar a ler, no sentido lato do termo e, também não tem ensinado a escrever. Sendo a escola um dos lugares onde a literatura deveria ser uma base sólida, é muitas vezes excluída da sua formação.

A literatura é prática educadora e o investimento em sua propagação é necessário. O papel da escola na divulgação dos escritores locais pode ser um dos agentes de incentivo para o surgimento de literatos.

A projeção da identidade dos leitores num texto literário pode se tornar mais evidente quando estes são produzidos por escritores que compartilham os mesmos espaços, crenças e valores dos seus leitores. Sabemos que os escritores locais nem sempre são valorizados, especialmente pela escola. A literatura produzida por esses escritores geralmente não aparece nos livros didáticos e nem sempre está acessível para as pessoas da comunidade... Alguns estados brasileiros já conseguiram avançar nesse sentido, criando leis específicas para regulamentar a inserção da literatura local nas escolas, como Tocantins, Piauí, Mato Grosso e Ceará. Além da criação de leis, é fundamental que se ofereçam subsídios para que os professores tenham condições de adequar suas práticas pedagógicas, com a disponibilidade de material para que esse ensino tenha uma aplicabilidade eficaz. (SOUZA e BARREIROS, 2015, p. 72)

O mercado de livros encontrou um momento difícil para os escritores regionais. O autor, por sua vez, adquiriu um estágio de autonomia jamais visto anteriormente, podendo se relacionar de forma direta com o público-alvo, além de escrever, publicar e propagar sua obra na internet sem custo algum. Já o editor, que era responsável por ditar o que seria publicado, passou por um processo de desconstrução e teve o seu poder enfraquecido, mas, mesmo assim, continua sendo uma figura importante no setor editorial. (ALMEIDA, 2015). Se antes eram as editoras que estavam distantes e, portanto, inacessíveis, hoje já temos dentro do mercado a ascensão das mídias digitais, na forma E-book. Porém, para Mota, (2019) este formato para leitura não representa uma fatia considerável de vendas e são pouco citados como suporte viável no mercado editorial. Por outro lado, somente o crescimento de sites acessíveis à produção e distribuição de seus trabalhos, não é condição necessária para que os escritores disponham de recursos na execução de novos projetos ou venham a se manter, enquanto atividade laboral. Vale lembrar que não surgiram por parte de



instituições bancárias, incentivos, financiamentos para a publicação e divulgação de livros impressos de obras locais, que ainda é a forma mais procurada pelos leitores.

De acordo com Navarro (2019), uma reflexão sobre o mercado editorial brasileiro encontra fundamento em Eduardo Villela, assessor dedicado a autores em processo de escrita e de publicação, cujos percalços econômicos de empresas, consideradas gigantes do setor estão afetando diretamente a cadeia editorial, e até mesmo leitores. Um ponto fundamental nessa história é a correspondência com o fato de que o hábito do brasileiro está em construção. Ainda deve-se destacar o crescimento dos índices de desemprego no Brasil, como um dos obstáculos do segmento, pois isto impacta profundamente o consumo de bens e serviços culturais e educacionais, os quais não são considerados por significativa parte dos brasileiros como prioritários.

Um alento nos é dado para novos escritores: há uma pluralidade de editoras surgindo nesse mercado turbulento, assim como novos espaços híbridos e as lojas vêm regredindo em metragem e impessoalidade e progredindo na ocupação do espaço público e na procura de um relacionamento mais próximo dos seus leitores. Assistimos a novo deslocamento: se nos anos 1990, fomos em massa das ruas para as grandes lojas de shopping centers, agora voltamos para as boas e novas livrarias de rua. Diferentemente do que muitos profetas chegaram a anunciar, temos ainda uma predominância do papel em relação ao livro digital. Assiste-se, em determinados nichos, a uma grande valorização da materialidade dos livros, com o investimento em formatos, papéis e acabamentos diferentes associado a uma preocupação com conteúdos mais inventivos. (VERANO, 2019).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. C. **O livro digital como processo hipermediático: a reconfiguração dos papéis do leitor, autor e editor no contexto dos usos e práticas editoriais.** UFPB. Dissertação, João Pessoa, 2015.

CARDOSO, José Romero Araújo. **Textos vivos e reverenciados de um imortal nordestino.** João Pessoa: Ideia, 2013.

CARLOS, L. A. M.; LOPES, L. C. V. Do mítico ao lutador bem-humorado: o sertanejo na literatura brasileira, **Odisseia**, UFRN, n. 9, p. 59-78, Natal, 2012.

CARVALHO, D. M. A importância da leitura literária para o ensino. **Rev. Entreletras**, v. 6, n. 1, p. 6-21, Araguaína-TO, 2015.

FERNANDES, C. S. **Literatura e identidade: a recepção do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá-PR**, 115 f. Dissertação, UEM, Maringá, 2009.

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

MEDEIROS, A. M. **Regionalismo: estudo literário, artístico, histórico e de crítica social.** Disponível em: www.sabedoriapolitica.com.br, 2015.

MOTA, J. **Por que o e-book não vingou no mercado editorial?** Disponível em: www.cbl.org.br, 2019.

NAVARRO, V. **Em queda, mercado editorial brasileiro tenta virar página.** Disponível em: www.meio-emensagem.com.br, 2019.



SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais** do Evento PG Letras, 30 anos, v. 1, nº 1, 514-527, 2003

SOUSA, D. S. **Letras do sertão**: representações do feminino na imprensa sertaneja (Sousa, 1951-1969). UFCG, Cajazeiras, 2016.

SOUZA, W. C.; BARREIROS, P. N. Inserção da literatura local nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com a literatura de Juazeiro-BA. **Rev. A Cor das Letras**, v. 16, p. 70-90, 2015

TAVARES, João Lyra. **Apontamentos para a história territorial da Parahyba**. Imprensa Oficial, 1910.

VERANO, P. **O mercado editorial brasileiro em tempos ambivalentes**, Jornal da USP. Disponível em: www.jornal.usp.br/artigos, 2019.





QUESTÕES DE GÊNERO EM JACKSON DO PANDEIRO: ENTRE O RURAL E O URBANO

Virna Lúcia Cunha deFarias

Dr^a em Letras e graduada em História

O cantor e pandeirista paraibano, José Gomes Filho (1919 – 1982), artisticamente conhecido como Jackson do Pandeiro, ficou conhecido nacionalmente pela diversidade de ritmos e de temas abordados em sua obra. Nome respeitado na historiografia da música popular brasileira tem sempre servido como referência para vários artistas consagrados da nossa música, seja por citações em canções ou por regravações de suas músicas por artistas que possuem grande capital simbólico na cultura nacional, como Lenine, Chico Buarque de Holanda, João Bosco, Elba Ramalho, Gal Costa e outros o que se configura como a permanência do artista paraibano entre os nomes de prestígio do nosso cânonemusical.

Em 2019, o nome de Jackson do Pandeiro circulou com maior força no meio cultural nacional e regional por este ser o ano em que se comemora o centenário do seu nascimento. Além de homenagens e notas em vários meios de comunicação nacionais, no seu estado de origem, o Governo da Paraíba publicou o decreto nº 38.694 de 02 de outubro de 2018 que instituiu o ano de 2019 como ano Cultural Jackson do Pandeiro. Entre as iniciativas concernentes à institucionalização do ano estavam:

A Secretaria de Estado da Educação realizará atividades culturais e sócio- esportivas no âmbito escolar, mobilizando alunos, professores, servidores e a comunidade circunvizinha da escola em homenagens e produção cultural acerca da vida e obra de Jackson do Pandeiro. Parágrafo único. As atividades alusivas ao Ano Cultural Jackson do Pandeiro devem primar pela interdisciplinaridade, sem prejuízo do conteúdo regular, cabendo à direção da escola, senecessário, adotar providências para compatibilizar a carga horária. Art. 3º Nos eventos promovidos pelo Governo, como shows, concertos, seminários, festivais, salões de artesanato e exposições, sempre que conveniente, deverá ser oportunizado ao público conhecer a obra de Jackson do Pandeiro, através de ações das secretarias e órgãos. § 1º Sob chancela da Secretaria de Estado da Comunicação Institucional, as ações de divulgação dos órgãos e secretarias estaduais em anúncios de jornais, cartazes, folders, outdoors, e sites, dentre outras, sempre que possível, farão referência ao “ANO CULTURAL JACKSON DOPANDEIRO”.
<http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/10/Diario-Oficial-03.10.2018>.

A partir dessa medida, a obra do artista passou então a ser revisitada por professores e estudantes da rede estadual da Paraíba e por vários projetos e manifestações culturais, como exposi-

ções, shows, tributos e outros eventos que lembravam o nome do artista. Também nas academias, houve eventos e homenagens em que a obra de Jackson era discutida em várias perspectivas. As retomadas do nome e da obra do artista colaboraram para que o legado deixado por Jackson do Pandeiro viesse cada vez mais a nossa memória.

Nas reflexões que faremos aqui – fruto de uma mesa – redonda na I Semana de Letras do IFPB, campus Sousa, evento em que o artista era um dos homenageados – buscamos empreender uma discussão do gênero em algumas canções de Jackson do Pandeiro. Partimos da ideia de que, por Jackson do Pandeiro ser uma figura limítrofe que sempre está entre o rural o urbano, o regional e o nacional, o moderno e o tradicional (Altieri de Campos, 2017), a forma como as questões referentes a gênero aparecem na música dele também estão dentro do limítrofe, já que oscila entre campos opostos.

Para a nossa análise, selecionamos três canções do artista: *Sebastiana* (1953), *A mulher do Aníbal* (1954), *A mulher que virou homem* (1961). A escolha das três canções citadas se deu por elas apresentarem um conteúdo que oscila entre uma mulher que age, que, de certa forma, mostra-se empoderada e uma mulher cujo respeito se dá em nome da defesa da moral do homem, algo que na sociedade da época do auge do cantor em discussão deveria ser preservada, ou a mulher que cede às estratégias de dominação de poder do homem, o que se configuraria como a violência simbólica (Bourdieu,2018).

Jackson do Pandeiro teve uma carreira longa e sólida que se estendeu por três décadas, entre anos de 1950 e 1980. Nessa trajetória, o artista paraibano nascido no município de Alagoa Grande se apresentou em rádios, TVs, participou de filmes e conseguiu destaque por sempre se apresentar como um artista híbrido cantando vários gêneros musicais , como samba, forró, coco, rojão, marchas de carnaval e outros relacionados à cultura popular (Altieri de Campos,2017).

Para Altieri de Campos, Jackson do Pandeiro aparece no cenário musical como uma figura limítrofe por sempre transitar entre limites que vão do regional ao nacional, do urbano ao rural, do folião a oforrozeiro, do matuto ao malandro carioca, sendo posicionado num entre lugares aparentemente opostos dentro da produção cultural do país. Para estudar o músico e cantor paraibano dentro do que o estudioso chama de condição liminar / liminóide, ele usa os postulados de Turner. Na nossa discussão, usaremos também a ideia deste estudioso ao tratarmos da posição de pessoas que carregam em sua produção atributos de liminaridade. Turner afirma:

Os atributos de liminaridade, ou de personae (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial. Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos, naquelas várias sociedades que ritualizam as transições sociais e culturais. (TURNER, 2013, p. 98 – apud Altieri de Campos,2017).

Assim, trazendo o pensamento do antropólogo acima citado para a nossa reflexão, José Gomes Filho, o Jackson do Pandeiro, foge totalmente ao uma classificação simples de cantor de música regional nordestina, pois mesmo o artista tendo gravado coco, forró, baião e outros ritmos



comuns ao Nordeste brasileiro, ritmos que poderiam situá-lo como cantor regional, Jackson também gravava marchas carnavalescas e, principalmente, samba, ritmo que mais esteve presente na discografia jacksoniana.

A historiadora Manuela Fonseca Ramos, em sua dissertação de mestrado concluída em 2012, defende a ideia de que, no segundo momento da produção do artista, as experiências no Sudeste do país e a adesão à cultura popular daquela região, sem, no entanto, abandonar suas raízes nordestinas, transformaram Jackson do Pandeiro num artista híbrido da nossa cultura. Ramos denomina de segundo momento da carreira de Jackson a produção que vai de 1953, ano que lança *Sebastiana*, a 1967, ano em que o paraibano já se firmou como um artista nacional. Para Ramos, essa fase termina com o afastamento do cantor da cena artística em virtude de um acidente automobilístico que sofreu. A pesquisadora lembra que, nesse período, o músico já havia produzido a maior parte de sua obra. Estão aí incluídos nove LPs, alguns compactos, programas de rádio e tv e a participação em várias chanchadas.

Sobre o caráter híbrido do artista em questão, a historiadora afirma que “o hibridismo parece ser a chave para se compreender a música popular de Jackson do Pandeiro” (2012). Ela acredita que a hibridação cultural interessa tanto aos setores hegemônicos como aos populares, pois estes querem apropriar-se dos benefícios da modernidade. A partir disso, ela passa a analisar esse processo na produção de Jackson, levando em conta que os movimentos de migração vividos pelo artista contribuíram para que ele fosse firmando um perfil de um artista híbrido. Lembramos que Jackson migrou de sua terra natal, Alagoa Grande, para Campina Grande, onde começou a se apresentar em cassinos e começou a ter contato com vários artistas do meio cultural campinense. Depois migra para o Recife, um centro cultural bem maior e que oferece maior notoriedade ao artista. Lá, participa de programas de rádios de grande alcance, começa a gravar os primeiros sucessos e depois parte para o Rio de Janeiro.

A estudiosa destaca que lá, através do carnaval, festa popular, Jackson do Pandeiro se tornou nacional e ainda se firmou como cantor popular. A assimilação da cultura do outro torna o imigrante aceitável em um espaço em que ele é visto como o outro, o inferior. Neste momento, o artista paraibano torna-se carioca no ritmo, na figura que se aproxima do malandro, nos temas presentes no cancionário: futebol, bairros nobres do Rio, como Copacabana, Botafogo, as favelas do Rio com os problemas que lá se encontram. É um cronista do mundo urbano, sem que se negue, nas misturas de seus ritmos, o caráter rural que herdou de suas origens.

Pode-se observar que Jackson, partindo do regional de onde veio a base artística dele, tornou-se uma figura nacional ao adotar o samba como o principal ritmo de sua longa carreira. O hibridismo do artista em discussão também é destacado no modo de se vestir e de se portar no palco. Ora apresenta-se com uma postura rítmica variada, ora por uma postura marcada pela irreverência que se aproxima da carnavalização (Altieri de Campos, 2017). A partir da ideia de entremeio, de lugares assumidos pelo artista Jackson do Pandeiro, posição limítrofe e híbrida, vamos mostrar a questão de gênero representada na música citada do artista brasileiro, vendo que há também a ambiguidade presente nas letras das canções cantadas por Jackson, quanto ao lugar da mulher na época de maior sucesso do artista.

1. SEBASTIANA – 1953

A primeira música que vamos discutir, *Sebastiana* (1953), composição de Rosil Cavalcante, é considerado um dos maiores sucessos de Jackson do Pandeiro. Gravado quando o artista ainda



estava no Recife, como apresentador da Rádio Jornal do Comércio daquela cidade, o coco Sebastiana, gravado em compacto simples junto com Forró do limoeiro, deu projeção nacional ao artista paraibano, viabilizando a ida dele para a capital do país, Rio de Janeiro. Graças ao sucesso do compacto, Jackson passa a gravar na Copacabana, gravadora de grande prestígio na época (Severiano, 2013). A música conta uma história simples, vejamos a letra:

Convidei a comadre Sebastiana	Já cansada no meio da brincadeira
Pra dançar e xaxar na Paraíba	E dançando fora do compasso
Ela veio com uma dança diferente	Segurei Sebastiana pelo braço
E pulava que só uma guariba	E gritei, não faça sujeira
E gritava: A, E, I, O, U, Y	O xaxado esquentou na gafeira
	E Sebastiana não deu mais fracasso E gritava: A, E, I, O, U, Y

No início da canção, o narrador fala num convite que fez a Sebastiana: dançar e xaxar na Paraíba. Imagina-se então que Sebastião não se encontra no território da Paraíba ou que talvez ela nem seja do estado, já que ela não tem noção do xaxado ou se tem, não quis dançar esse ritmo. Apesar do tom brincalhão, percebe-se um jogo de tensões de gênero presente na história contada. Sebastiana é convidada a dançar xaxado na Paraíba, dança rural que geralmente se dança separado, um do frente para o outro. No entanto, ela não aceita a imposição do eu que a convida e, simplesmente, dança outra coisa. O eu representado por uma figura masculina, intervém na cena, toma uma posição de mando, agarra a mulher pelo braço, adverte-a e passa a dançar gafeira. Esta segunda dança se caracteriza por ser urbana e considerada ousada para a época. Não se tratava de uma prática aconselhável para as mulheres consideradas de bem. Nos passos da dança, o homem conduz a mulher pelo salão, como se fosse a apresentando ao público. Assim é apresentada a gafeira:

A coreografia é acompanhada de música em compasso binário e ritmo sincopado. Uma das principais características a ser observadas no estilo Samba de Gafeira, é a atitude do bailarino frente a sua dama: malandragem, proteção, exposição à elegância e ritmo. No momento da dança o homem conduz a sua dama e nunca o contrário. Dançando, o citado “malandro” sempre protege a dama, dá a ela espaço, exibindo-a ao salão e ao mesmo tempo impedindo que outro homem venha tirá-la para dançar. <http://www.gentequedanca.com/ritmos/samba-de-gafeira>.

As mulheres do período em que a canção foi composta e gravada costumavam a seguir o alinhamento imposto pela tradição patriarcal: elas nasciam sob o domínio do masculino e suas vidas eram dirigidas por esse domínio. Na canção, a mulher contraria o desejo do homem, já que não quer dançar xaxado. O homem então tenta tomar as rédeas da situação “*e o xaxado esquentou na gafeira*”. Há um choque de gênero presente na canção, já que o casal compete entre si sobre o que quer dançar. Talvez o desejo de Sebastiana fosse dançar a gafeira, dança urbana em que a



sensualidade da mulher é destacada, mesmo ela estando sendo conduzida pelo homem no salão. O eu masculino preferia inseri-la num meio de uma cultura rural onde o alinhamento do pensamento patriarcal é mais forte. Assim, há na canção a presença de duas tensões: masculino/feminino urbano/rural.

2. A MULHER DO ANÍBAL

A segunda música que vamos discutir, *A Mulher do Aníbal*, junto com o rojão *Um a um*, foi o primeiro sucesso de Jackson do Pandeiro pela Copacabana. Gravado em compacto no ano de 1954, composição de Genival Macedo e Nestor de Paula, a canção conta de, forma bem humorada, uma briga entre a esposa de Aníbal e de um sujeito chamado de Zé do Angá. Vejamos a letra:

Que briga é aquela que tem acolá?
É a mulher do Aníbal e o Zé do Angá.
Que briga é aquela que tem acolá?
É a mulher do Aníbal e o Zé do Angá.

Numa brincadeira lá no Brejo Velho,
a mulher do Aníbal foi prá lá dançar.
Você não sabe o que aconteceu,
o Zé “Enxerido” quiz lhe conquistar.

De madrugada o terminar da festa,
era gente a bessa a se retirar.
No meio da escada o “pau tava comendo”,
era a mulher do Aníbal e o Zé do Angá.

Que briga é aquela que tem acolá?
É a mulher do Aníbal e o Zé do Angá.
Que briga é aquela que tem acolá?
É a mulher do Aníbal e o Zé do Angá.

Perguntei porque brigam vocês dois agora,
ela disse: Esse “cabra” quer me conquistar.
Então fui obrigada a quebrar-lhe a cara,
pra mulher de homem saber respeitar.

O Dr. Chumara, sub-delegado,
veio “vexado” ver o ocorrido.
Quando chegou ao local da luta,
o Zé do Angá havia morrido.

Que briga é aquela que tem acolá?
É a mulher do Aníbal e o Zé do Angá.
Que briga é aquela que tem acolá?
É a mulher do Aníbal e o Zé do Angá.

A história cantada na música se passa numa festa possivelmente em meio rural. Alguns pontos apresentados na letra podem levar-nos a pensar em uma situação de empoderamento da mulher. Primeiro, ela está em uma festa sem que Aníbal, o marido, esteja. Segundo, não precisa ninguém defendê-la, a princípio, ela mesma começa a bater em Zé do Angá por ele ter a assediado. Mas se pensarmos melhor, há todo um alinhamento ao discurso patriarcal presente na letra da canção. Primeiro, a mulher não tem nome, é a mulher do Aníbal. Segundo, ao assediar a mulher, o desrespeito de Zé do Angá não seria contra ela, mas contra o marido, já que, como afirma Bourdieu, a virgindade antes do casamento, a fidelidade, o recato representam atributos que a mulher leva para o casamento, e eles somam um capital simbólico para o homem, já que qualquer não alinhamento a esses valores na cultura patriarcal atenta contra a moral do homem (Bourdieu, 2018). Entende-se então, porque a mulher diz que quebrou a “cara de Zé do Angá para ele aprender a respeitar mulher de homem”. Em seguida, entende-se que todos lavam “a honra de do Aníbal” batendo em Zé do Angá até a morte, já que quando o subdelegado chega, ele já está morto. Há então a presença



do predomínio da cultura machista na letra, mesmo que, à primeira impressão, pensemos em uma relativa autonomia da mulher. Mas percebe-se ela deve ser respeitada não por ela, mas por ser a mulher do Aníbal.

3. A MULHER QUE VIROU HOMEM

Meu pai me disse: meu filho tá muito cedo
Eu tenho medo que você se case tão moço
Eu me casei e veja o resultado
Eu tô atolado até o pescoço
Minha mulher apressar de ter saúde
Foi pra Hollywood, fez uma operação
Agora veio com uma nova bossa
Uma voz grossa que nem um trovão
Quando eu pergunto: o que é isso, Joana?
Ela responde: você se engana

Eu era a Joana antes da operação
Mas de hoje em diante meu nome é João
Não se confunda nem troque meu nome
Fale comigo de homem pra homem
Fique sabendo mais de uma vez
Que você me paga tudo que me fez
Agora eu ando todo encabulado
E essa mágua é que me consome
Por onde eu passo todo mundo diz
Aquele é o marido da mulher que virou homem

A canção acima faz parte do LP *Ritmos... Melodias* e a personalidade de Jackson do Pandeiro, a música *Mulher que virou homem* foi composto por Jackson do Pandeiro e Elias Soares em 1961. A letra, conforme visto acima, trata de uma mulher que viaja para os EUA para fazer tornar sua voz grossa e assim poder falar grosso com o seu marido: “fale comigo de homem prá homem”. Por mais que pareça um tom de brincadeira e de carnavalização nos moldes de Backtin (2013), para quem a vida na cultura popular se constrói a partir de um avesso, percebe-se que há uma discussão forte sobre a questão de gênero na canção.

A mulher não está pensando em terminar a relação, nem na letra há menção disso. Entende-se que ela quer apenas um lugar de fala, quer ser ouvida. Não podemos esquecer o dito popular que existe na cultura patriarcal: aqui quem fala grosso sou eu. Ou seja, é o homem quem tem poder de mando e lugar de fala. A mulher então buscava condição de igualdade e isso só era possível falando grosso. A mulher queria também se vingar das situações de abuso: “*fique sabendo mais de uma vez que você me paga tudo o que me fez*”.

Ramos (2012) lembra que mesmo havendo algumas discrepâncias históricas na letra da canção, por exemplo, neste período nos EUA ainda não havia esse tipo de cirurgia citada na letra, a menção aos EUA funciona como uma fábrica de sonhos, onde tudo pode se tornar possível. Quanto aos cancionários de Jackson, essa letra representa a ligação dele mais com o nacional, o urbano, o moderno, apesar de sua origem na Paraíba e sua verve também regional/nordestina.

A partir das letras das discussões empreendidas aqui sobre o entrelugar de José Gomes Filho, o Jackson do Pandeiro, na nossa cultura, observa-se que ele, mesmo partindo das tradições regionais de sua terra, construiu uma obra mais com características nacionais a partir da junção de temas, ritmos e performance. A mistura de ritmos, a performance do artista, o figurino, tudo o encaminha para um artista híbrido, limítrofe, acompanhado de binômios como rural/urbano, moderno/arcaico, malando/matuto. Talvez impulsionado pelas ideias de construção de uma nacionalidade vinda desde o Estado Novo, Jackson do Pandeiro encontrou na marcha – carnavalesca e no



samba uma forma de ser inserido simultaneamente nas culturas nacionais sem, contudo, deixar de fora suas raízes populares urbanas oriundas de sua terra.

Os temas presentes nas canções do artista também o encaminham para o nacional, já que tratam de assuntos comuns ao Rio de Janeiro, cidade tomada como símbolo da nacionalidade. Assim, o carnaval, o samba, o futebol, bairros do Rio de Janeiro, o malandro são presenças constantes em boa parte das músicas de Jackson do Pandeiro. Por outro lado, como figura limítrofe, híbrida, temas relacionados à sua região também podem ser notados em sua obra. Veio da sua terra a variedade de ritmos que o fez cantar de uma forma até então nunca experimentada por ninguém. A o hibridismo de ritmos e a forma de cantar peculiar, tornaram-no o rei dos ritmos da Música Popular Brasileira e garantiram a ele a sua permanência no nosso cânone musical.

REFERÊNCIAS

BACKTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina – A condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro, Edições Bestbolso, 2018.

CAMPOS, Claudio Henrique Altieri de. Jackson do Pandeiro e a música popular brasileira : liminaridade, música e mediação. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. 322.p.

RAMOS, Manuela Fonsêca. Na levada do pandeiro: a música de Jackson do Pandeiro entre 1953 e 1967. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. 145.p

SEVERIANO, Jairo. Uma história da música popular brasileira – da origem à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2013l.



