

SOLANGE SANTANA GUIMARÃES MORAIS  
LÍGIA VANESSA PENHA OLIVEIRA

ORGANIZAÇÃO

# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Discursos literários e linguísticos*



Ensino de Língua Portuguesa:  
*Discursos literários e linguísticos ampliando  
práticas leitoras*

V.1

Solange Santana Guimarães Morais e Ligia Vanessa Penha Oliveira  
Organizadoras

E59 Ensino de língua portuguesa: discursos literários e  
linguísticos ampliando práticas leitoras / Solange Santana  
Guimarães Moraes, Ligia Vanessa Penha Oliveira (Org.). –  
Maranhão: UEMA, 2022.

236 p.: il; pdf

ISBN: 978-85-8227-284-8 (volume 1)

1 Linguística 2 Literatura 3 Linguagem – ensino  
I Título II Universidade Estadual do Maranhão III Moraes,  
Solange Santana Guimarães IV Oliveira, Vanessa Penha.

CDD 410

Arlete Ferreira da Silva – Bibliotecária / CRB 1493

## **CONSELHO EDITORIAL**

### **DIVISÃO DE EDITORAÇÃO**

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

### **EDITOR RESPONSÁVEL**

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

### **CONSELHO EDITORIAL**

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Emanoel Gomes de Moura

Fabíola Oliveira Aguiar

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcelo Cheche Galves

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

### **ARTE DA CAPA**

@clarocaos

### **DIAGRAMAÇÃO E FORMATAÇÃO**

Ligia Vanessa Penha Oliveira

Oriel Wandrass Costa da Silva

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	6
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	8
<b>A CINDERELA NEGRA: FORMANDO IDENTIDADES LEITORAS E IDENTIDADES NEGRAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL</b> .....	13
<i>Sílvia Oliveira Cunha Moura</i>	
<i>Solange Santana Guimarães Morais</i>	
<b>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	26
<i>Dedinaldo da Conceição da Costa</i>	
<i>Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim</i>	
<b>MORANGOS MOFADOS: UMA DE LEITURA DAS IDENTIDADES HOMOAFETIVAS NOS CONTOS <i>AQUELES DOIS</i> E <i>TERÇA-FEIRA GORDA</i>, DE CAIO FERNANDO ABREU</b> .....	40
<i>Jefferson Carlos Sousa Marques</i>	
<i>Emanoel Pires</i>	
<b>ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ESTIMULADORAS DA LEITURA E ESCRITA</b> .....	55
<i>Luzenir dos Santos Silva</i>	
<i>Francisca Maria de Figuerêdo Lima</i>	
<b>LITERATURA DE CORDEL: ANÁLISE DOS ASPECTOS MEMORIALISTAS NO ROMANCE DE CORDEL AVENTURA MALDITA</b> .....	71
<i>Lorrayne de Sousa Macedo</i>	
<i>Mariângela Santana Guimarães Santos</i>	
<b>A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DO PROTAGONISMO NEGRO: UMA ANÁLISE DA OBRA <i>BETINA</i>, DE NILMA LINO GOMES</b> .....	82
<i>Lígia Emanuela Costa Alves</i>	
<i>Lígia Vanessa Penha Oliveira</i>	
<b>A LINGUAGEM POÉTICA DE MARIA FIRMINA DOS REIS: A NATUREZA EM CANTOS À BEIRA-MAR</b> .....	100
<i>Priscila de Sousa Lima</i>	
<i>Emanoel Pires</i>	
<b>O USO METODOLÓGICO DA LEITURA IMAGÉTICA COMO INSTRUMENTO DINAMIZADOR DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	119
<i>Simone Gomes Queirós</i>	
<i>Elizeu Arruda de Sousa</i>	
<b>O USO METODOLÓGICO DA MÚSICA PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	135
<i>Juliana da Conceição Brito</i>	
<i>Francisca Maria de Figuerêdo Lima</i>	
<b>ENTRE LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL: UM OLHAR SOBRE AS MEMÓRIAS DAS “MULHERES DE CONFORTO”</b> .....	150
<i>Alanessa Nikole Carvalho da Silva</i>	
<i>Solange Santana Guimarães Morais</i>	
<b>O ENSINO DE LÍNGUA SOB PERSPECTIVA ESTILÍSTICA: UM OLHAR SOBRE FIGURAS DE LINGUAGEM NA OBRA CLARA DOS ANJOS, DE LIMA BARRETO</b> .....	165
<i>Naira Regina da Silva Ribeiro</i>	

*Elizeu Arruda de Sousa*

<b>A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO ACERCA DA INFÂNCIA NO CONTO "NEGRINHA" DE MONTEIRO LOBATO .....</b>	<b>181</b>
---	------------

*Maria José Lima*

*Antônio Luiz Alencar Miranda*

<b>A REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO FEMININO: UM OLHAR SOBRE MADALENA, NO ROMANCE SÃO BERNARDO DE GRACILIANO RAMOS (1934) .....</b>	<b>199</b>
--	------------

*Leiliane de Sousa Conceição*

*Antonia Miramar Alves Silva Almada Lima*

<b>A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: UM ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR NA ESCOLA DE ENSINO PÚBLICO NA ESFERA MUNICIPAL .....</b>	<b>217</b>
---	------------

*Suzele Torres do Nascimento*

*Layana Kelly Pereira de Holanda*

<b>OS AUTORES .....</b>	<b>232</b>
-------------------------	------------

<b>A ORGANIZAÇÃO .....</b>	<b>236</b>
----------------------------	------------



## PREFÁCIO

A Universidade Estadual do Maranhão-UEMA tem procurado firmar-se como um Centro regional de excelência universitária. Desde o início do seu processo de interiorização nos idos da década de 1990, com a criação de novos Centros e a subsequente ampliação dos processos de informatização, o que se tem verificado é uma expansão sem que a qualidade da produção acadêmica fosse comprometida. Todos os novos Centros e os já consolidados se integram no esforço sistêmico-institucional de fazer valer a tríade universitária Ensino, Pesquisa e Extensão. Registre-se que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação-PPG-UEMA tem mediado estas transformações institucionais. Neste mesmo sentido têm se voltado os planejamentos e as **ações** do Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC/UEMA, com seus Departamentos e Cursos.

O corpo docente do Departamento de Letras do CESC vem, ao longo das últimas décadas, buscando promover **ações** que expressem o potencial dos alunos e ex-alunos da instituição. Dentre tais **ações**, evidenciam-se os eventos acadêmicos, as produções científicas, como também as pesquisas, as quais, muitas delas, resultam em projetos para ingresso dos discentes na pós-graduação. Pensando em promover aos egressos a continuidade dos estudos, instalou-se, em 2001, a primeira turma de especialização na área de Letras em Caxias, expandindo-se, posteriormente, para os Centros de Presidente Dutra e Codó, a fim de atender a uma demanda reprimida da região e que, possivelmente, na ocasião, não teria possibilidade de deslocamento. Dessa forma, o CESC/UEMA, por meio do Departamento de Letras, vem cumprindo, entre várias, mais uma das suas funções sociais: socializar o saber, tornando-o mais próximo da comunidade.

O curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, instalado no início de 2020, tornou-se um desafio para todos os envolvidos, uma vez que, com o advento da *Covid-19*, todos precisaram se adaptar a modalidade de ensino *online*, o que foi possível, graças ao engajamento de alunos e professores, fato observado pelas pesquisas inseridas nesta obra, produções resultantes dos estudos dos alunos. Obra essa que traz uma variedade de discussões sobre práticas pedagógicas, análises literárias, linguagem e ensino, textos que enriquecem o debate no meio acadêmico dado a multiplicidade de artigos produzidos que, ao se encontrarem organizados neste *e-book*, tornam-se de domínio público e a serviço da comunidade escolar.

A título de reconhecimento há que se registrar os nomes dos professores e das professoras, sem os/as quais os curso e este *e-book* não teriam se concretizados: Prof. Dr. Antônio Luiz Alencar Miranda, Profa. Esp. Antonia Miramar Alves Silva Almada Lima, Prof. Dr. Emanuel César Pires de Assis, Prof. Dr. Elizeu Arruda de Sousa, Profa. Me. Erlinda Maria Bittencourt, Profa. Me. Francisca Maria de Figuerêdo Lima, Profa. Me. Kerleiane de Sousa Oliveira, Profa. Me. Layana Kelly Pereira de Holanda, Profa. Me. Lúgia Vanessa Penha Oliveira (Organizadora do *e-book*), Profa. Dra. Marinalva Aguiar Teixeira Rocha, Profa. Dra. Mariangela Santana Guimarães Santos, Profa. Dra. Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim e Profa. Dra. Solange Santana Guimarães Morais (Coordenadora do Curso e Organizadora do *e-book*).

Organizado sob a perspectiva de valorizar as contribuições dos egressos do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, este livro serve como material que reforça a esperança de que a Pesquisa é a força que sustenta o Ensino, ilumina o corpo docente e discente, alimenta a alma e, sobretudo, diversifica e propaga o saber científico.

Prof. Me. Francinaldo de Jesus Morais (SEDUC-MA)  
Profa. Dra. Marinalva Aguiar Teixeira Rocha (CESC-UEMA)



## APRESENTAÇÃO

O volume 1 do E-book *Ensino de Língua Portuguesa: Discursos literários e linguísticos ampliando práticas leitoras*, contém 14 (catorze) textos, dentro dos quais múltiplas facetas circundantes ao processo de ensino de língua portuguesa se fazem presentes. Nesse ínterim, o curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, vinculado ao Departamento de Letras do CESC-UEMA, apresenta aos leitores e leitoras diversos textos que trazem à tona pensamentos e reflexões, tais como, por exemplo a formação de leitores e identidades pelo viés da literatura destinada ao público infantil, de cordel, o letramento literário, estratégias de leitura e escrita, usos didático-metodológicos da música, da leitura de imagens, dentre outros aspectos que se fizeram objetos de discussão ao longo dos artigos produzidos pelos alunos que, agora se materializa em capítulos desta obra de suma relevância para futuros pesquisadores e agraciadores do Ensino de Língua Portuguesa e seus desdobramentos. Nesse sentido, os parágrafos seguintes constituem uma síntese de cada artigo que integra este livro.

O primeiro a compor este volume intitula-se: *A Cinderela Negra: formando identidades leitoras e identidades negras através da Literatura Infantil*, autoria de Sílvia Oliveira Cunha Moura e Solange Santana Guimarães Morais. Na oportunidade, as autoras objetivam analisar, através da obra *A Cinderela Negra*, de Orlando Nilha, como a literatura infantil contribui para o processo de formação identitária negra e leitora de crianças racializadas. As pesquisadoras defendem, ainda, a prática de leitura e a literatura como os caminhos a serem trilhados no decurso da formação humana e intelectual desses infantes, tornando-os sujeitos conscientes e críticos frente aos problemas que assolam a sociedade na qual estão inseridos.

Dedinaldo da Conceição Costa e Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim, em *Concepções de linguagem: reflexão acerca do Ensino de Língua Portuguesa*, buscam, via discussões teórico-críticas, compreender a importância da linguagem e suas concepções para a formação sociocomunicativa dos alunos, além da interação entre professor e aluno, ambos integrantes dos processos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa. Os autores partem do princípio de que o ensino e a aprendizagem da língua materna devem estar atrelados a usos didáticos e metodológicos que ampliem os conhecimentos dos alunos e os integrem a contextos diversos em que suas vivências são construídas, e apontam como caminhos, dentro da ambiência escolar, o uso de gêneros textuais diversos

por meio dos quais as diferentes concepções de linguagem possam ser apresentadas e apreendidas.

O terceiro artigo, cuja autoria é de Jefferson Carlos Sousa Marques e Emanuel César Pires de Assis, intitulado *Morangos mofados: Uma leitura das identidades homoafetivas nos contos “Aqueles Dois” e “Terça-feira gorda, de Caio Fernando Abreu*, apresenta discussões a despeito da Teoria *Queer*, bem como de seus conceitos no tocante a gênero e sexualidade, por exemplo, com vistas a analisar os processos que demarcam a busca pela construção identitária das personagens homoafetivas presentes nos contos em tela, além de questões como a homofobia, o homoerotismo e o preconceito. Segundo os autores, essas identidades encontram-se, ainda, marginalizadas frente aos padrões heteronormativos que estruturam a sociedade, delegando aos sujeitos que não se enquadram nessa normatividade, a marginalidade e invisibilidade.

Abordando uma temática diferente, todavia de igual importância quanto a anterior dentro da ambiência que envolve o ensino de Língua Portuguesa, as articulistas Luzenir dos Santos Silva e Francisca Maria de Figuerêdo Lima, em *Estratégias didáticas estimuladoras da leitura e escrita*, discorrem acerca do hábito de leitura pouco desenvolvido e adquirido no/pelo alunado. Para as pesquisadoras, é necessário que práticas didático-pedagógicas voltadas ao estímulo da leitura e, conseqüentemente, da escrita sejam adotadas pelos docentes, desde o planejamento até a execução de ações com foco nos alunos e no processo de ensino e de aprendizagem, para que tal processo tenha êxito ao final, propiciando a formação de discentes críticos e participativos, conscientes de seu papel enquanto integrantes da comunidade onde vivem.

No texto *Literatura de Cordel: análise dos aspectos memorialistas no romance de cordel Aventura Maldita*, as pesquisadoras Lorrayne de Sousa Macedo e Mariângela Santana Guimarães Santos tecem reflexões teóricas e críticas a despeito da memória inscrita na literatura e como esta contribui para a compreensão de acontecimentos passados no tempo presente, ressignificando, dessa forma, as experiências vivenciadas. Assim, na obra romanesca da professora e cordelista Josefina Ferreira, as articulistas buscam descrever os elementos que demarcam a construção da memória decorrente de narrativas, também, transmitidas por meio da oralidade.

Tomado como *corpus* analítico um livro infanto-juvenil, em *A formação de leitores a partir do protagonismo negro: uma análise da obra Betina*, de Nilma Lino Gomes, as autoras Lígia Emanuela Costa Alves e Lígia Vanessa Penha Oliveira analisam a importância do uso de obras afrocentradas como recurso didático para a compreensão do

protagonismo de personagens e autores/as negros/as, bem como para a formação de leitores críticos e participativos. Para as pesquisadoras, é necessário que se busque, dentro do espaço escolar, a ampliação da oferta para crianças e jovens, de obras de autoria negra, de maneira a possibilitar o processo de reconhecimento e identificação leitora com as personagens negras e suas vivências, haja vista que, no texto literário considerado canônico isso não é possível, pois as personagens, em sua maioria, são brancas.

Em *A linguagem poética de Maria Firmina dos Reis: a natureza em Cantos à beira-mar*, os autores Priscila de Sousa Lima e Emanuel Cesar Pires de Assis analisam a obra poética *Cantos à beira-mar*, da escritora maranhense, Maria Firmina dos Reis, com o intuito de verificar como os elementos da natureza são arrolados enquanto constitutivos do texto poético firminiano. Para os pesquisadores, o texto poético, enquanto expressão íntima e subjetiva dos sentimentos do homem coaduna valores capazes de torná-lo mais consciente e conhecedor da realidade que o cerca. É nessa esteira, que os achados da pesquisa evidenciam que os elementos na natureza presentes no texto em tela da autora de Úrsula contempla os sabores e dissabores que constituem a existência humana, conforme salientam Lima e Assis.

Simone Gomes Queirós e Elizeu Arruda de Sousa, no artigo *O uso metodológico da leitura imagética como instrumento dinamizador da produção textual no Ensino Fundamental*, objetivam discorrer a despeito de recursos metodológicos que sirvam de instrumentos dinamizadores para a efetivação da leitura e, conseqüentemente, da produção de texto, junto aos infantes do Ensino Fundamental, anos finais. Para tanto, selecionam e apontam como estratégias metodológicas, dentre os recursos possíveis, a leitura de imagens a partir dos gêneros charge, histórias em quadrinhos, tirinhas, pintura e cartum. Assim, os autores intentam, também, a tessitura de texto que venha a subsidiar novos estudos e professores no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, com enfoque às práticas de leitura e escrita.

Seguindo essa perspectiva de formulação de estratégias metodológicas, as pesquisadoras Juliana da Conceição Brito e Francisca Maria de Figuerêdo Lima, através do artigo *O uso metodológico da música para prática de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*, tecem reflexões teórico-críticas, destacando a relevância da música como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa, bem como sugerem ações metodológicas para que haja maior dinamização no ensino dessa disciplina, de maneira que, os discentes sintam-se mais atraídos a participar das

discussões propostas, desenvolvendo-se social e criticamente, dadas as particulares artísticas que o gênero musical comporta.

A novela gráfica *Grana* (2020), de Keum Suk Gendry-kim e a obra fílmica *I can speak* (2017), cuja direção é Hyun-seok Kim, foram obras analisadas pelas autoras Alanessa Nikole Carvalho da Silva e Solange Santana Guimarães Morais, no texto *Entre linguagem verbal e não verbal: um olhar sobre as memórias das “Mulheres de conforto”*. Na tessitura textual desse artigo, Silva e Morais debruçam-se sobre as personagens femininas, de modo a analisar as memórias das “mulheres de conforto”, ou seja, aquelas que, em países asiáticos foram exploradas sexualmente por japoneses à época da Segunda Guerra Mundial. A discussão dessa temática, ainda necessária em dias atuais, é proposta pelas autoras, a partir das linguagens verbal e não verbal como parte integrante dos elementos que constituem as narrativas supracitadas.

As marcas estilísticas que constituem as figuras de linguagem presentes no livro *Clara dos Anjos* figuram o objeto de estudo desenvolvido pelos autores Naira Regina da Silva Ribeiro e Elizeu Arruda de Sousa, no artigo *O ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Estilística: um olhar sobre figuras de linguagem na obra Clara dos Anjos, de Lima Barreto*. Ribeiro e Sousa partem do princípio que refletir sobre os usos da língua possibilita a criação de estratégias de abordagem da mesma em sala de aula, bem como o contato com gêneros textuais diversos, de maneira mais dinâmica e atrativa e, por conseguinte, permite maior envolvimento, interação e participação entre os alunos, o professor, a obra literária e a própria língua, dada a abordagem contextualizada dos textos.

Maria José Lima e Antonio Luiz Alencar Miranda, em *A Constituição do ethos discursivo acerca da infância no conto “Negrinha, de Monteiro Lobato*, objetivam analisar o processo de constituição do ethos discursivo na narrativa em tela, além disso, buscam identificar como se dá esse processo de constituição, tendo a infância como tema que envolve a história da personagem Negrinha e sua relação com as sobrinhas de Dona Inácia. Os pesquisadores partem da hipótese que o ethos discursivo é constituído a partir do momento em que as moças chegam à fazenda da tia, transformando, assim, os modos com os quais a menina era tratada pela proprietária da localidade, sempre submetida a castigos nos moldes da escravidão. É desse momento em diante que a menina Negrinha, então, percebe-se como criança e passa a construir vivências e memórias pueris.

No artigo, *A representação do discurso feminino: um olhar sobre Madalena*, no romance *São Bernardo* de Graciliano Ramos (1934), autoria de Leiliane de Sousa Conceição e Antonia Miramar Alves Almada Lima, por meio de reflexões de natureza

teórica e crítica, discute-se acerca da representação da discursividade empreendida pela personagem Madalena, na prosa romanesca de Ramos, frente ao contexto social patriarcal e sexista na primeira metade do século XX. Nessa conjectura, a mulher é deixada à margem, condicionada aos papéis de esposa, mãe, serviçal. Para os autores, as concepções teóricas apresentadas, aliada à análise dos aspectos constitutivos da obra podem contribuir para a reflexão acerca da mulher, destituindo-a desses papéis, tornando-a visível social e subjetivamente, desestabilizando os discursos preconceituosos enraizados na sociedade.

O último artigo que compõe esse volume do e-book tem por título – A oralidade na Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo no Ensino Fundamental Maior, na escola de ensino público na esfera municipal, cuja autoria é de Suzele Torres do Nascimento e Layana Kelly Pereira de Holanda. As autoras partem do princípio de que a oralidade se apresenta como aspecto de grande relevância a ser desenvolvido no alunado e, por isso, objetivam refletir a despeito das abordagens trabalhadas com jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade normal e, que na EJA, encontram-se nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, frente às dificuldades apresentadas pela literatura bibliográfica acerca dessa temática, Nascimento e Holanda sugerem o desenvolvimento de estratégias voltadas ao estímulo docente, a exemplo, das rodas de conversas, em que causos e casos, via contos, podem ser compartilhados oralmente, em sala de aula.

A apresentação sintetizada dos artigos que compõem o livro *Ensino de Língua Portuguesa: Discursos literários e linguísticos ampliando práticas leitoras* ora desenvolvida, evidencia a pluralidade de questões envoltas e inerentes ao processo de ensino da Língua Portuguesa, haja vista coadunar discursos literários e linguísticos múltiplos, com foco à ampliação das práticas de leitura e escrita como atividades essenciais ao desenvolvimento reflexivo, teórico e crítico da comunidade discente em diferentes esferas do ensino, pois são instrumentos que otimizam e transformam qualitativamente todos os processos que estruturam a prática docente dentro e fora da ambiência escolar.

Aproveite a leitura!

Eloilma Carvalho Pires  
Risoleta Viana de Freitas

# **A CINDERELA NEGRA: FORMANDO IDENTIDADES LEITORAS E IDENTIDADES NEGRAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL**

Sílvia Oliveira Cunha Moura  
Solange Santana Guimarães Morais

## **Considerações iniciais**

Vivemos num mundo cercados de textos. São letras, palavras e imagens que possuem diversas serventias: seja para informar, comunicar e/ou para expressar ideias e sentimentos dominantes e resistentes. Sendo que aqueles indivíduos que não sabem ler ou escrever, porque não tiveram oportunidade ou por serem ainda crianças pequenas, esses também estão envolvidos pelas imagens, pela escrita e de alguma forma, pela leitura. A leitura torna-se algo relevante e indispensável à formação de sujeitos críticos e reflexivos, pois ela vai além da decodificação de palavras, alcança a “leitura de mundo”, visto que a leitura é um processo complexo de conhecimento em constante transformação.

Por conseguinte, a leitura é mais produtiva se iniciada em tenra idade para que se construa um elo entre a Literatura e a criança. Partindo dessa constatação, convém dá uma maior atenção à Literatura Infantil, podendo, assim, contribuir para as formações identitárias leitoras e étnicas de alunos/as negros/as, buscando a construção de uma sociedade justa e igualitária, visando minimizar o preconceito e a discriminação de cor e, ainda, a baixa condição social.

É na fase infantil que a contribuição positiva do professor ou do mediador, que realmente apresenta o gosto pela leitura de modo a ajudar a romper com certas barreiras e cativar os pequenos leitores, influenciando-os nos processos de compreensão e interpretação. O contato mais cedo possível com a Literatura Infantil Negra poderá propiciar reconhecimento e valorização social do Negro, das suas Histórias e da sua Cultura<sup>1</sup>, tratando-o como sujeito partícipe dos processos sociais, mostrando que independente da cor são seres humanos e merecem respeito.

Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: Analisar como a Literatura Infantil contribui para a formação de identidade leitora de crianças; Investigar como a Literatura Infantil, na obra *Carolina* (2019) contribui para a formação identitária negra; e, discutir a importância da Literatura Infantil.

Neste sentido, a obra *Carolina* (2019), que retrata a vida da mulher negra Carolina Maria de Jesus (1914-1977), vem romper com a realidade a qual parecia prescrita pelo “destino” ao sofrimento, pois as pessoas que moram em favelas, parecem que já têm seu “destino” traçado e, assim, todas sofrerão as mesmas dificuldades financeiras, fome, moradias de má qualidade, evasão e repetência na escola, por terem que trabalhar precariamente (em lixões, vendas nas ruas etc.).

*Carolina* (2019) não trata simplesmente da biografia de Carolina, mulher negra e pobre, mas de uma mulher-símbolo que rompe as mordaças sociais e consegue com uma escrita simples mostrar ao mundo o cotidiano de uma favela, por meio da qual recebeu o título de “Cinderela Negra”.

Sendo assim, a relevância deste trabalho se dá em abordar de forma inovadora o que ainda não se vê nas publicações recentes a respeito dessa temática, pretendendo contribuir para a formação crítica, reflexiva e identitária das crianças, visando minimizar o preconceito e apresentando um novo viés a história, na qual o Negro é um ser social que contribui para a formação multicultural de nosso país.

*Carolina* (2019) é uma obra literária que possui riquezas, ensinamentos, contribuições e conhecimentos, aspectos que a torna um bem artístico fundamental para a compreensão intelectual do leitor, independentemente de idade. A partir da leitura da obra *Carolina* (2019) são abertos caminhos para novos descobrimentos. A Literatura Negra Infantil é algo encantador que permite vôos da imaginação, não é algo a ser usado apenas para identificar letras ou formação de palavras, mas principalmente para a formação de uma identidade negra leitora.

Quanto à metodologia utilizada fez-se uso da pesquisa explicativa e descritiva, que visa justificar os pontos motivadores da pesquisa e seu objeto de estudo. Fundamentaram este trabalho as reflexões dos seguintes autores: Marly Amarilha (1997), Philippe Ariés (1978), Nelly Novaes Coelho (2000), Eliane Rabello Correa Dionísio (2010), Gilmaria Santos Mariosa (2009), Orlando Nilha (2019), Francinaldo Morais (2008), dentre outros autores. O trabalho está organizado com os seguintes capítulos: no primeiro, tem-se a Introdução; no segundo, Conhecendo a Literatura Infantil: conceito e história, este capítulo que possui o subitem A Literatura Infantil e Os renegados da literatura; no terceiro capítulo, Por uma literatura negra: formando leitores e De gata borralheira à Cinderela Negra; e, ainda, o capítulo quarto A literatura na formação identitária leitora e crítica de crianças.

---

<sup>1</sup> Esta orientação está de acordo com a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.



Esta e outras discussões estão presentes no *corpus* do trabalho e os autores que constam na referência bibliográfica que foram fundamentais para esta escrita acadêmica.

## **Conhecendo a literatura infantil: conceitos e história**

A literatura, enquanto arte é um dos caminhos que pode ser percorrido pelo homem na busca de prazer nessas relações. Como sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pode revelar os desejos mais profundos do indivíduo, que por sua vez, se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. Portanto, num movimento também de busca incessante, a literatura-arte, pode abrir múltiplos espaços para novas possibilidades do conhecer. E não se pode tirar da literatura infantil esse papel tão importante na formação do pensamento, pela qual cada adulto já passou ou estará repassando em algum momento da sua vida (DIONIZIO, 2010, p. 11).

A Literatura constitui-se como um elo entre o ser e o conhecer, pois oportuniza novos caminhos que podem ser percorridos pelo homem, independente de idade e sexo a Literatura é sublime em propiciar um conhecimento único. Um livro tem múltiplas possibilidades de leitura por uma mesma pessoa, que sempre poderá abrir um novo leque de interpretações, pois a leitura é subjetiva e pessoal. Sabe-se que a Literatura tem influência na formação do pensamento crítico e reflexivo, tornando-a ainda mais relevante quando a indicamos ao público infantil, que a torna parceira no desenvolvimento inicial do seu pensamento crítico.

A Literatura traz consigo o fascínio, o desenvolvimento da imaginação, da fantasia, da expectativa, da sensibilidade para com o Outro<sup>2</sup>. São muitas categorias cognitivas relevantes contidas e discutidas em um livro de história infantil.

Embora a Literatura tenha toda essa amplitude e riqueza a favor dos adultos e, especificamente, dos professores, estes às vezes não a usam com a função reflexiva, mas “para acalmar as crianças quando estão muito inquietas e também para impor silêncio e disciplina ao caos que, às vezes, ocorre na sala de aula” (AMARILHA, 1997, p.17).

Assim, a Literatura Infantil é usada como meio de coesão para aquietar e fixar o interesse das crianças. Muito embora ela surja como uma pedagogia moralista e didática, pois corrobora diretamente no predomínio, ao aliar-se a um modelo de ensino que serve ao interesse dos detentores do poder, pois contempla uma dualidade em sua finalidade: valoriza a elite burguesa (na conservação e manutenção do poder em forma de

---

<sup>2</sup> Para um aprofundamento sobre a construção do “Eu” como resultado das relações com o Outro, o “diferente”, orientamos a leitura de SILVA (2000).

“domesticação” da mão de obra) e aos menos favorecidos (na criticidade e reflexão, sem deixar de lado a moralização) (ZILBERMAN, 1987).

A Literatura Infantil emana das transformações advindas do século XVIII sobre um novo "olhar" dado às crianças da época. A escrita desse tipo de literatura voltava-se para a desvalorização do lado artístico que a envolvia. Mesmo sendo um tipo de leitura destinada a um público infantil, ele trabalha temas universais. Neste sentido soa frágil afirmar que a literatura infantil é para crianças:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que represente o mundo, o homem, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 31).

As crianças do século XVII eram tidas como “pequenos adultos”. Havia certos aspectos que igualavam todos, sem haver separação de faixas etárias, resultando que a infância não tinha um lugar pronto e definido nesta época. O surgimento da Idade Moderna trouxe consigo uma nova concepção de mundo e só então a criança passou a ser vista de forma diferente. A partir desse momento houve a separação dos textos adultos e infantis. Tal mudança se deu, também, devido à necessidade de formação de uma nova visão do termo família que exigia melhores relações entre os próprios membros (ARIÈS, 1986).

Predominou por muito tempo uma concepção que tomava a criança como inocente, pouco experiente, que visava ensinar e trabalhar o imaginário para depois se trabalhar o mundo real. Em contraposição apresentava aspecto bastante contraditório sobre o ser infantil (criança); que o mesmo possuía reflexos do adulto, ou seja, algumas sensações conflitantes que deviam ser entendidas. De acordo com Regina Zilberman:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam ao mesmo tempo suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão e tende a ser contrário a tornar-se realidade. Com efeito a representação da criança assim elaborada, transforma - se pouco a pouco em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e a sociedade, em função de suas necessidades essenciais (ZILBERMAN, 1985, p. 18).

A partir desse momento em que as crianças passam a indagar os adultos sobre certas dúvidas, buscando sanar aquilo que as intrigava, incomodava, surgiram as condições para o aparecimento de uma literatura propriamente infantil. Para José Nicolau Gregorin Filho:

O que se percebe é a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível da manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com as personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de texto que circulam na sociedade. [...] pois os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas (GREGORIN FILHO, 2009, p.15).

Embora os valores pudessem ser os mesmos para os adultos e crianças as histórias tidas como infantis do século XVII, procuravam ensinar que o que é bom deveria ser seguido e o que era ruim, descartado. Um exemplo disso pode ser comprovado nas fábulas. Na França, já naquela época, Charles Perrault (1628-1703) emerge e ganha notoriedade com obras, como *Histórias ou Contos do Tempo Passado com Moralidades* (1697), as quais são incluídos: *O gato de Botas*, *O Pequeno Polegar*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e outras que voltavam-se a fins moralizantes.

No Brasil esse tipo de literatura inicia-se com Monteiro Lobato (1882-1948), mas voltando-se sempre a fins pedagógicos. Houve um momento em que a literatura infantil foi tida como leitura de qualidade mínima, considerando que o predomínio seria a quantidade. Isso ocorria por ser um texto voltado à criança.

## **Os renegados da literatura**

No silêncio dos renegados, temos como foco duas categorias: a Literatura Infantil, subjugada a uma literatura moralizante e disciplinadora; e, Literatura Negra, que se manteve ausente ou mesmo mistificada numa linguagem preconceituosa e discriminatória.

Por conseguinte, a Literatura Infantil tem sido empobrecida como texto como, fenômeno literário. Zilberman aponta que devido a todo o descrédito sofrido no início da literatura infantojuvenil, por apresentar enfoque educacional, justificaria essas prerrogativas de pouca aceitação deste gênero, como uma literatura de real e grande valor:

Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E até hoje a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos, e a presença deste objeto didático faz com que ela participe de uma mesma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 1985, p.13-14).

Visto que texto literário contém suas riquezas, ensinamentos, contribuições e conhecimentos, o que o torna artístico e fundamental para a compreensão intelectual do

leitor, independentemente de idade. A partir da sua leitura são abertos caminhos para novos descobrimentos. Para isto é necessário quebrar o tabu de que o texto infantil é algo sem valor e sentido, ou seja, uma vez que voltado para um público infantil, foi escrito de qualquer forma, sem os pré-requisitos mínimos de um texto literário.

Desse modo, tem-se um empobrecimento do texto como fenômeno literário. Zilberman aponta que devido a todo o descrédito sofrido no início da literatura infantojuvenil, por apresentar enfoque educacional, justificaria essas prerrogativas de pouca aceitação deste gênero, como uma literatura de real e grande valor. A partir da sua leitura são abertos caminhos para novos descobrimentos. A “contação de história” é algo encantador que proporciona vôos da imaginação.

Quanto a Literatura Negra podemos citar de forma emblemática a literatura produzida por Monteiro Lobato. Não se trata de minimizar a importância da sua contribuição na literatura infantil, embora tenhamos que levar em conta seu lugar social, que influencia nos seus livros, mas sua obra é carregada de preconceitos, como ressalta Silva:

Em um diálogo de seu livro, *Reinações de Narizinho*, é possível constatar o estigma estético, quando Lobato fazia referência ao beijo de Tia Nastácia, animalizando-a [...] A personagem Tia Nastácia é bastante hostilizada, às vezes, pode até ser tratada como membro da família, no entanto, a cozinha é seu habitat natural, e é chamada de negra de estimação, o que reforça a sua inferioridade e a teoria de que negros só ocupam os papéis de serviçais, malandros, dignos de piedade (Silva, 2010, p. 29).

Imerso em uma sociedade escravagista, Monteiro Lobato é filho do seu tempo. Nascido no ano de 1882, conviveu nos seus primeiros anos com a escravidão, ainda não abolida. E mesmo com a abolição (1888) o preconceito, a discriminação não foram abolidos, mais reforçados, pois os ex-escravos foram marginalizados em todos os sentidos: marginalizados da sociedade (saíram das fazendas, substituídos pelos assalariados imigrantes), cultura (por muitos anos foram proibidos de adentrarem as escolas) economicamente, política e outras.

Na pós-abolição emerge um discurso sobre o negro rompendo com a ideia de escravo e mercadoria. Essa ideia é substituída pela visão do “negro cidadão” (SOUZA, 2005). Décadas depois aparece no movimento modernista uma tendência a exaltar e valorizar o negro e o índio. O negro, porém, ainda é retratado de forma exótica:

[...] somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara (JOVINO, 2006, p. 187).

Em dívida com a Literatura Infantil e a Literatura Negra ou mais especificamente Literatura Negra Infantil, tem-se vários autores e obras que trazem como foco a questão do negro. Como um recurso rico e consistente para se trabalhar em sala de aula, despertando o gosto pela leitura, de modo a ajudar a romper certas barreiras de preconceito e discriminação, cativando os pequenos leitores e influenciando-os quanto as compreensão e interpretação textuais.

Não somente instigando a serem críticos e bem instruídos, pois o aluno que lê é capaz de questionar sobre o que leu, torna-se referência entre os demais, de modo a transformar beneficentemente o mundo e os indivíduos que o cerca. A Literatura Negra Infantil, é um instrumento poderoso e provedor de mudanças tanto no ser humano quanto no meio ao qual está inserido.

### **Por uma literatura negra para formar leitores: de gata borralheira à cinderela negra**

Sabemos que preconceito e discriminação por causa da cor da pele e outros traços fenotípicos se fazem permanentes na nossa sociedade, embora sejam muitas vezes velados, latentes. A literatura tem a possibilidade de transformação de pensamentos, de ideias e até de realidades e apresentar esta literatura ao público infantil é mais relevante ainda, tendo em vista a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A exemplo dessa iniciativa tem-se a Coleção da Editora Mostarda, que apresenta as biografias de personalidades negras que marcaram e marcam época e foram e são relevantes para a Cultura Negra. Nesta coleção há nomes como Nelson Mandela (1918-2013), Barack Obama (1961-), Rosa Parks (1913-2005), Martin Luther King (1929-1968) e

Carolina Maria de Jesus (1917-1977). São obras direcionadas ao público infanto-juvenil, trazendo histórias de lutas, resistência e superação social do negro.

Na coleção supracitada tem-se a biografia da brasileira Carolina Maria de Jesus, nascida em Sacramento, cidade localizada no estado brasileiro de Minas Gerais, no ano de 1914. Há pouco mais de 26 anos da abolição da escravidão, fato este que até poderia ser comemorado, se não trouxesse consigo o estigma de um sonho de liberdade forjada, da qual negro, sempre será negro, com sinônimo de ex-escravo, negrinho sem direitos com deveres, sem as mínimas condições de cidadania, sem saúde, sem educação, sem moradia, até o direito de sonhar não lhes é permitido, como é “predestinado” a muitos, os trabalhos piores e mais pesado, com menos salários.

A obra *Carolina* (2019) narra desde sua infância, seus poucos anos de estudo, mas a sua paixão pelos livros e pela escrita, como a própria Carolina resume: “Quem não tem amigos, mas tem livros, tem uma estrada” (NILHA, 2019, p. 05).

Essa paixão pelos livros a levaria a prisão: pois “tinha sido denunciada por...ler!”. Na verdade, apesar da abolição, os negros não tinham lugar na sociedade, ainda continuavam sendo tratados como bichos. Carolina foi detida com sua mãe “acusada de ler para fazer feitiçaria contra os brancos” (NILHA, 2019, p.06).

Passando o tempo mãe e filha são soltas, depois de alguns anos. A mãe de Carolina morre e esta segue para São Paulo, tornando-se empregada doméstica de vários lares, dentre estes o do primeiro médico brasileiro a realizar transplante de coração Euryclides de Jesus Zerbini (1912-1993). Nesta casa havia uma enorme biblioteca e em suas folgas Carolina aproveitava para lê os grandes escritores da literatura mundial. Com passar dos anos Carolina engravida e não consegue emprego, indo habitar na favela do Canindé, nas proximidades do Rio Tietê, local que ela denominaria de “o quarto de despejo da metrópole, onde ia parar tudo o que a cidade não queria mais usar” (NILHA, 2019, p.12).

Carolina sustentou sua família sendo catadora de papel, com três filhos, numa vida difícil, mas que não a afastou dos livros e da escrita, principalmente da escrita. Ela começou a escrever como se em um diário, contando para si mesmo tudo que ocorria no seu dia-a-dia e as mudanças no país. Sendo que, naquele “universo de tristeza, desesperança, vivência e preconceito ganhava uma nova expressão por meio de sua sensibilidade” (NILHA, 2019, p.21). Certo dia o jornalista Audálio Dantas (1929-2018), vai à favela Canindé fazer uma reportagem, momento que conhece Carolina e seus escritos em cadernos. A partir de então é publicado a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*,

obra que a levaria ao sucesso, elogiada por autores renomados da literatura brasileira como Jorge Amado (1912-2001), Manuel Bandeira (1886-1968), Clarice Lispector (1920-1977) e outros.

Depois de *Quarto de despejo*, Carolina lança *Casa de Alvenaria*, *Pedaço de fome* e *Provérbios* que não fizeram sucesso quanto o primeiro, que com ele conseguiu sair da favela e adquirir um sítio onde viveu até os últimos dias de sua vida. Posterior a sua morte foi publicado a obra *Diário de Bitita*. Além de Carolina ter dado voz e vez ao povo do morro, mostrando tal realidade ao mundo, ainda é tema de filmes, peças de teatro, músicas, livros, enredos de carnaval a sua “arte um dia se tornaria imortal” (NILHA, 2019, p. 31).

Carolina tornou-se um marco, uma referência fundamental como representante da cultura negra, que formou e sustentou esse país a duras penas. Sua obra lembra que há uma dívida com os negros que formaram o país, pois embora o Brasil tenha se formado a partir de três etnias, foram os índios e negros, mas principalmente os negros que trabalharam duramente para sustentar o país e como forma de pagamento, eram chicoteados, açoitados, acorrentados, presos, abusados e assassinados. Depois de tantas pressões políticas, sociais, intelectuais de outros países e dos filhos dos abastados brasileiros, muitos que se “embebedaram” das fontes de movimentos libertários europeus, tiveram a tão sonhada e forçada assinatura da Lei Áurea, sem falar das leis anteriores que foram sancionadas<sup>3</sup>.

No século XIX, as campanhas abolicionistas ganharam forças intelectuais. Estudantis, profissionais liberais, alguns membros do clero e militares juntaram-se aos negros na luta pela liberdade. Assim foram aprovadas diversas leis, dentre elas a Lei Bill Aberdeen (1845 – Inglaterra), que proibia o tráfico de escravos, dando o poder aos ingleses de abordarem e aprisionarem navios de países que faziam esta prática; Lei Eusébio de Queiroz (1850 – Brasil), que impunha punição aos traficantes de escravos, assim nenhum escravo entrava no país; Lei do Ventre livre (1871), que declarava livre os filhos de escravos nascidos a partir daquele ano; Lei do Sexagenário (1885), que concebia liberdade aos maiores de 60 anos; e, mais tarde surgiu o Abolicionismo (1888), quando a escravidão foi abolida no Brasil com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio, assinada pela princesa Isabel.

---

<sup>3</sup> Melhor seria dizer que a escravidão no Brasil foi sendo abolida aos poucos, de forma “lenta, gradual e segura”, como resultado da resistência dos escravos e seus apoiadores. Processo que pode ser compreendido pelas leis que foram sendo decretadas pelo Governo Imperial ou promulgadas pelo Parlamento (BRASIL, 2020).



Comemorar? O que? Para quê? As condições de negro “liberto”? Não, pois os negros ora libertos estavam mais presos do que nunca a uma sociedade medíocre, que continuava a os insultar, renegar e abandonar como indivíduos que tanto lhes foram úteis. Aos “donos de escravos”, vultosas indenizações financeiras e aos negros a sina de continuarem a trabalhar nas fazendas em troca de um prato de comida. O país não precisava mais dos negros como mão-de-obra e sim da mão-de-obra especializada, imigrante e branca.

O Brasil se encaminhava para um país multicultural e o convite era para repensar os valores da sociedade tendo em vista a construção de justiça, levando em conta a sua pluralidade étnica. Assim tornou-se ainda mais relevante o papel da Literatura Negra Infantil, voltada principalmente para a formação identitária e crítica de crianças e adolescentes negros.

### **A literatura nas formações leitora e identitária de crianças negras**

A construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destacamos principalmente, os brinquedos, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias: uma, é através da oralidade e a outra através dos livros. Tanto em uma como em outra a criança vai deparar com os personagens principais, os heróis, as mocinhas, os animaizinhos, os príncipes e as princesas, as fadas, dentre outros. O que encontramos nestas histórias são personagens de origem europeia, mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão salvá-las (MARIOSIA & REIS, 2009, p. 01).

A Literatura Negra Infantil vem como um diferencial para a formação identitária e crítica de crianças negras, pois estas irão se reconhecer nas personagens. Há a necessidade de divulgação desse tipo de literatura e quanto mais cedo crianças negras tiverem contato com ela, melhores leitores serão e mais críticos da própria realidade e o preconceito latente será minimizado. Uma criança que possui uma experiência leitora desde sua primeira infância, será um adulto crítico, reflexivo, argumentativo, não apenas um decodificador.

A leitura é imprescindível à plena cidadania. Em regra, ela é apresentada pelos pais no lar e aprimorada na escola. Neste sentido, atrelado à leitura, tem-se a Educação Infantil. Para muitos é nesta fase escolar que costuma ocorrer o primeiro contato com a Literatura Infantil, na qual, os professores experimentam em suas rotinas a “roda de leitura”, momento este que as crianças têm contatos com diversas obras e ampliam seu

repertório cultural. Em meio a essa nova realidade cultural, cabe ao professor criar condições para que os alunos possam adequar-se a essas novas características discursivas e linguísticas.

A literatura se “constitui como uma forma de conhecer o mundo e os seres humanos, convicta de ser acionada por uma missão, ela colabora para o desvelamento daquilo que todos nós, conscientemente ou não, perseguimos durante a existência”. A [...] “Literatura cabe um lugar de relevo, como ficção expressa por meio de vocábulo polivalente” (MOISÉS, 2012, p. 28).

A leitura literária negra, possível no ambiente escolar, é muito relevante para a formação do futuro cidadão negro e constitui-se em “rito de passagem” no processo de construção do seu “tornar-se negro” (MORAIS, 2008, p. 155-6).

Os professores devem ser leitores para incentivar melhor seus alunos a estas leituras, pois a leitura é necessária e transformadora na vida de todas as crianças. E esta, em formação, pode concatenar o prazer inicial da fantasia, como um compromisso inicial com a leitura, proporcionando uma sólida subjetividade. Uma história contada a uma criança pode trazer vários elementos subjetivos, seja a identificação com uma personagem, a imaginação sobre o final ou até a sensibilidade para uma moral etnicamente plural e justa.

## **Considerações finais**

A Literatura traz para as crianças o fascínio, o desenvolvimento da imaginação, a fantasia, a expectativa, uma continuidade no pensamento do que acontece depois da leitura: a reflexão de imaginar se fosse diferente, a sensibilidade com o Outro, são relevantes e discutidas e contidas num livro de história infantil.

A Literatura traz consigo uma pedagogia moralista e didática, pois pode corroborar diretamente no predomínio de formas sociais de pensamentos. Aliando-a ao ensino escolar, pode legitimar ou não os interesses dos detentores do poder, visto que contempla uma dualidade em sua finalidade: a valorização da elite burguesa quanto à conservação e manutenção do seu poder ou o desenvolvimento do pensamento crítico que permite conhecer e denunciar as formas sociais de opressão.

Portanto o texto literário contém suas riquezas, ensinamentos, contribuições e conhecimentos, o que o torna artístico e fundamental para a compreensão intelectual do leitor, independentemente de idade. A leitura permite abrir caminhos para novos

descobrimientos. Deste modo é necessário quebrar o tabu de que o texto infantil é algo sem valor e sentido, ou seja, uma vez que voltado para um público infantil, foi escrito de qualquer forma, sem os pré-requisitos mínimos de um texto literário.

A leitura abre caminhos para novos descobrimientos. Através da “contação de história” surge algo encantador que proporciona voos da imaginação para as crianças, não se limitando a ser usada apenas para identificar letras ou formação de palavras.

Desta forma a Literatura Negra Infantil constitui-se em instrumento poderoso e provedor de mudanças tanto no indivíduo negro quanto no meio ao qual ele está inserido. Assim, nasce à necessidade de divulgação desse tipo de literatura e quanto mais cedo ocorrer o contato com a leitura da literatura negra, melhores leitores surgirão e mais críticos da realidade social e o preconceito latente será minimizado.

De um modo geral a Literatura permite que as crianças que tenham uma experiência leitora desde sua primeira infância tornem-se adultos críticos, reflexivos, argumentativos, não apenas decodificadores de símbolos. Especialmente a leitura literária negra constitui-se em fundamental ferramenta para a formação do cidadão negro, para a construção da sua identidade étnica. Os professores devem ser leitores dessa literatura, para incentivar melhor seus alunos a conhecê-las, pois a leitura é necessária e transformadora na vida de todas as crianças.

Por conseguinte, conclui-se que as construções de identidades leitoras não ocorrem rapidamente e que o processo de formação da identidade negra pode ser fortalecido com o contato precoce da Literatura Infantil Negra. Identidade leitora e identidade negra podem derivar de processos solidários e concomitantes, tornando-se realidades subjetivas sólidas e permanentes.

## Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **A Abolição no Parlamento: 65 anos de luta**. -- 3. ed. -- Brasília: Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações – SEGRAF, 2020. 2 v. em 1

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

DIONÍSIO, Eliane Rabello Correa. **Desconstrução do preconceito: Menina bonita do laço de fita**; de Ana Maria Machado. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MARIOSIA, Gilmara Santos. **Negras Memórias da Princesa de Minas**. Juiz de Fora: Funalfa, 2009.

MENDES, Danielle Gomes et al. O outro lado da verdade: imagens do racismo... **Convergência Lusíada**. Rio de Janeiro. v. 31, n. 43. p.38-52.jan. - jun. 2020.

MOISES, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MORAIS, Francinaldo de Jesus. **Ecoss da Escravidão**. Memórias e “imagens identitárias” de indivíduos negros em Caxias-MA. (1980-2000). Imperatriz-MA. Ética Editora, 2008.

NILHA, Orlando. **Carolina: Carolina Maria de Jesus**. 1. Ed. Campinas, SP: Editora Mostarda, 2019.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Wagner de. **O negro na literatura brasileira**. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, p. 47-57, 2005.

ZIBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**.4 ed. São Paulo: Global, 1985.Disponível em: acesso em:20 de março de 2016.

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

# CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dedinaldo da Conceição da Costa  
Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim

## Considerações Iniciais

Podemos perceber que ao longo do tempo a educação escolar se modificou por meio dos diversos programas e leis educacionais (MEC, LDB, PCN, BNCC) criados para dar subsídios necessários ao ensino de modo geral. O ensino de Língua Portuguesa vem melhorando gradativamente, pois nem todos os professores possuem estratégias ou metodologias suficientes para efetivação do conhecimento; os discentes, por sua vez, precisam ser motivados/engajados na busca do saber e na utilização deste para sua formação.

Este projeto visa analisar reflexivamente as concepções de linguagem introduzidas por Mikhail Bakhtin (2006) aliadas aos gêneros textuais como forma de interação social, contextualizando com o ensino de Língua Portuguesa. Estas concepções evidenciam o papel que cada indivíduo possui dentro da sociedade pelo uso da língua, exercendo seu direito como cidadão e participando dos diversos debates estabelecidos entre os grupos sociais na estruturação de uma comunidade melhor. Por meio da relação da Língua Portuguesa com estas concepções linguísticas, iremos enfatizar o modo pelo qual o educador pode transmitir o conhecimento sistematizado baseado nos aspectos referentes à vida do educando tendo em vista os gêneros textuais.

Nessa linha de pensamento, ressaltaremos que a visão dialógica da linguagem imposta por Bakhtin (2006), reformulada por Geraldini (2005) no Brasil e ainda enfatizada pelos PCN's (1998, p. 59), em que o aluno deverá “expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato (...)”, possui perspectiva baseada em uma educação de qualidade; o diálogo existente entre os agentes do processo comunicativo (educador/educando) produz uma gama de conhecimentos e informações necessárias para levar este último a refletir de modo crítico sobre o mundo que está ao seu redor. Desse modo, compreendemos que o professor deve prover meios suficientes como forma de interagir com seus alunos, pois eles serão capazes de atuar na sociedade tornando-se um cidadão que pensa, age e reflete por si mesmo.

Nesta análise reflexiva, temos por objetivo principal a compreensão das concepções de linguagem na perspectiva de Bakhtin (2006) na visão dialógica da língua na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que dialoga nestes aspectos com Geraldi (2005) em *O texto na sala de aula: leitura e produção*, mostrando como o docente pode usar os gêneros textuais para promover o conhecimento aos alunos.

Nosso objeto de estudo será o interacionismo deste autor relacionado com o processo de ensino aprendizagem entre docente e discente. Iremos, inicialmente, realizar uma abordagem reflexiva no uso dessas concepções; após, abordaremos os tipos de cada uma: expressão do pensamento (subjativismo idealista), instrumento de comunicação (objetivismo abstrato) e, sobretudo a visão dialógica da língua (interacionismo). Após, conceituaremos gêneros textuais na perspectiva de Bakhtin (1992, 2006) e Marcuschi (2002). Por fim, concluiremos com nossas análises e discussões em torno dos gêneros textuais (notícia, biografia e propaganda) como forma de interação entre professor e aluno no ensino de Língua Portuguesa.

### **Concepções de linguagem: abordagem reflexiva**

Podemos destacar que a língua, considerada como uma prática social efetiva, sofreu diversas alterações ao longo do tempo. Isso pode ser percebido por meio das comparações existentes entre os tipos de variações linguísticas (diatópica – regional, diastrática - social, diafásica - contextual). Em cada período do tempo se insere, ela se renova através de seus falantes. Antunes (2009, p. 23) enfatiza que “a língua é, assim um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados (...)” e assim, entendemos que o convívio social, através de diversas gerações, faz com que os indivíduos se disponham de cada detalhe verbal ocorrido na comunicação. Ao vislumbrarmos em torno do cenário educacional, o ensino de línguas possui bastante importância quanto ao seu aprendizado sistemático em que educadores e educandos estão em constante troca de informações e obtenção de diversos conhecimentos.

Atualmente, podemos evidenciar que ensinar uma língua não é uma tarefa tão fácil, enfatizando, sobretudo, os docentes que ministram as aulas de Língua Portuguesa. Apesar das dificuldades encontradas pelos mediadores do conhecimento, estes conseguem, de inúmeras formas, fazer com que os aprendizes conheçam sua própria língua pelo estudo adequado e relevante desta. Freire (2006, p. 96) afirma que o professor é aquele que: “(...) consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento

do seu pensamento”. O grande educador pedagógico ressalta com exatidão que o docente não pode se limitar a somente repassar o conhecimento, mas também instigá-lo da melhor maneira possível.

Vale ressaltar que o papel da linguística, por meio de seus inúmeros estudos e reflexões, só tem a contribuir como resposta as nossas dúvidas referentes às mudanças que ocorrem na língua e no processo de ensino aprendizagem da educação brasileira (pelos diversos níveis e etapas). Falando em transformações, vemos o crescente papel do professor em promover uma relação de maior proximidade com o aluno através de uma interação significativa que irá resultar no modo de aprender deste indivíduo. Traçando um paralelo entre o passado e o presente, ressaltamos que o processo de interação não era tão pautado há algumas décadas pelo sistema de leis educacionais quanto hoje é debatido por diversos docentes em torno do preparo de suas aulas e em outros tipos de diálogos entre eles. Segundo os PCN (1998):

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola (...). (BRASIL, 1998, p. 43).

Visando estabelecer uma relação das Concepções de Linguagem, sobretudo interacionista, estabelecidas pelo autor russo Mikhail Bakhtin (2006) com o ensino de Língua Portuguesa e sua relação com os gêneros textuais, evidenciamos que estas concepções permitem determinadas reflexões e abordagens críticas quanto a forma de pensar e agir dos alunos motivados pelo professor em sala de aula. Retomando o conceito de que a língua é tida como uma prática social efetiva entre seus indivíduos, Bakhtin (2006) a dividiu em três tipos: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção Dialógica da Língua. No Brasil, as concepções linguísticas receberam uma nova nomenclatura através dos estudos estabelecidos por Geraldi (2005) que a conceituou como: Expressão do Pensamento, Instrumento de Comunicação e Forma de Interação.

Nas páginas posteriores, iremos abordar cada uma dessas concepções de linguagem, enfatizando a relação que estas possuem com os grupos presentes na sociedade, principalmente com a relação de ensino aprendizagem entre professores e alunos.

## **Linguagem como expressão do pensamento**



Podemos abordar que as concepções de linguagem estão relacionadas com a função que os indivíduos exercem dentro de uma determinada comunidade. Ao mesmo tempo consideramos na relação entre aluno e professor no modo de ensino e aprendizagem, pois Travaglia (1996, p. 38) afirma que esta concepção “(...) é, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada ‘faça isso’ corresponde a um não faça aquilo”. Partindo dessa citação, a primeira concepção linguística está relacionada à Expressão do Pensamento (subjativismo idealista), tendo como ponto fundamental a educação tradicional dos gregos encerrando com o linguista Ferdinand de Saussure (1970). Porém, antes de chegar neste autor, ela percorreu pela Idade Média e também pela Idade Moderna com os latinos, concebendo seu fim somente no início do século XX. Os pontos principais desse tipo educacional de acordo com Bakhtin (2006) são:

A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção e energia que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. [...] A língua, enquanto produto acabado ‘ergon’ enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte [...] (BAKHTIN, 2006, p. 72).

Um ponto importante a ser destacado acerca desta concepção de língua é entender que apesar dela ser considerada como ultrapassada, muitos professores tiveram orientações por volta dos anos 60 para estarem em sala de aula partindo dos pressupostos abraçados por essa tendência. Em seus diversos estudos, sobre esta concepção, Geraldini (2005, p. 34) afirma que: “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar [porque] não pensam”.

Considerando os variados aspectos que se interligam a esse tipo de concepção, visamos compreender que a gramática é concebida de modo prescritiva; assim todas as regras/normas impostas por ela devem ser obedecidas a todo custo. Sobre a função da língua há uma exteriorização do pensamento voltado para o predomínio do eu; em breves considerações tudo aquilo que um indivíduo pensa acaba sendo exteriorizado pela língua. O sujeito nesse processo age de modo inconsciente e individual possuindo o poder de controlar toda forma de diálogo entre os comunicadores.

Dialogando com Bakhtin (2006), Travaglia (1996, p. 21) enfatiza nessa concepção que: as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói

no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Assim, o indivíduo é visto como alguém que não tem domínio de suas próprias opiniões, colocando tudo aquilo que ele absorve para dentro de si através do contato com as outras pessoas. No que diz respeito aos livros escolhidos como uma forma de aprender nos remetemos ao texto como um produto acabado e pronto; a leitura é baseada somente em decodificar os códigos. Isso nos implica dizer que só será considerado como fator único e preciso aquilo que está escrito sem a menor possibilidade de interpretações e interações.

Em relação ao estudo da língua por meio da gramática, Perfeito (2005, p. 29) afirma que “o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico”. Isso mostra o quanto o ensino deve ser melhorado para chegarmos a uma melhor forma de educação, sem a forma de decorar para aprender os conteúdos transmitidos pelo educador.

### **Linguagem como instrumento de comunicação**

No segundo tipo de linguagem (objetivismo abstrato), podemos ressaltar que Geraldi (2005) a concebe como Instrumento de Comunicação. Acredita-se que essa corrente linguística teve seu acontecimento por volta dos anos de 1960 a 1970. Para início de considerações quanto a esta tendência, Geraldi (2005, p. 34) enfatiza que “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (...) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”. Um dos primeiros pontos a serem enfatizados é a forma de como a língua é vista em volta de sua funcionalidade. Ela é vista como um meio para transmitir informações entre os indivíduos de uma certa comunidade, sem qualquer forma de transformação. Bakhtin (2006, p. 82) acentua bem isso quando diz que a “língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas (...)”. Devemos salientar que a língua é vista como um código, ou seja, são vários signos que estão interligados no ato de transmissão do conhecimento através de um emissor e um receptor.

Esta concepção linguística possui alguns pontos negativos quanto ao processo de aquisição do conhecimento, porque separa o homem do seu contexto social, limitando-se ao estudo do funcionamento interno da língua. Podemos enfatizar que a gramática é colocada como descritiva. As variedades linguísticas são consideradas no uso do falante, mas somente na teoria sem contato com a prática. Quanto ao texto, ele é um modelo a ser seguido possuindo um sentido único e sem contextualização das informações contidas nas

suas entrelinhas. A leitura está baseada na interpretação dos códigos do processo comunicativo e entendimento do estabelecimento das relações tidas como superficiais. Travaglia (1996, p. 22) afirma que a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor".

Sabemos que o discente necessita de um diálogo externo para expressar suas ideias e pensar criticamente diante dos desafios impostos a si, mediante aquilo que a sociedade brasileira apresenta, em virtude dos vários aspectos existentes (sociais, políticos, culturais, econômicos, religiosos, etc). Assim, esta visão como instrumento de comunicação foi reconhecida por muitos estudiosos, autores e pesquisadores como propiciadora do fracasso escolar.

### **Linguagem como forma de interação**

A última tendência está ligada a concepção dialógica da língua defendida e estudada pelo círculo de Bakhtin (2006). Ela se constitui pela interação verbal que ocorre entre os sujeitos envolvidos no processo de interlocução de um determinado contexto; também se envolve de grande relevância, pois permite que os indivíduos de vários grupos sociais entrem em contato com sentimentos, ideias e opiniões dos outros, estando inteiramente no ato da fala. Geraldi (2005) descreve a importância desse tipo linguístico pois:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala [...] (GERALDI, 2005, p. 34).

No mesmo sentido, Bakhtin (2006, p.125) acentua seus estudos dando ênfase no papel do interacionismo enfatizando que "a verdadeira substância da língua é (...) constituída(...) pelo fenômeno social da interação verbal (...)". Percebemos que o diálogo nessa concepção se constitui na realização entre dois ou mais indivíduos na troca constante de informações e conhecimentos necessários ao longo da vida de cada falante. Por isso que Bakhtin (2006, p. 125) reforça o papel do diálogo em torno de sua construção pois "(...) pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, (...) toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja". Paulo Freire (2016, p. 135) concebe suas

contribuições na denominação daquilo que venha ser o diálogo e como ele possui diversas funcionalidades no âmbito social, pois “o diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo (...)”. Assim, podemos entender que este diálogo se efetiva na interlocução entre as pessoas.

Ao contrário das outras concepções aqui já citadas, esta vem com um visão diferente no que diz respeito ao ato da fala, pois nesse processo de comunicação verbal Bakhtin (2006, p. 126) ressalva que ela “é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) [...]”, ou seja, esta comunicação não se faz de fato como algo isolado, mas se dispõem de outros elementos que facilitam a compreensão da mensagem que se deseja transmitir. Em certo sentido, a língua não pode ser vista como algo interior do indivíduo ou como algo que não possui certa contextualização. Em virtude de inúmeras transformações profundas ocorridas entre a língua e seu modo histórico, Bakhtin (2006, p. 127) afirma que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Podemos ainda enfatizar a linguagem como interação tanto no ato verbal quanto no ato social, fazendo com que os indivíduos sejam sujeitos ativos em torno das trocas verbais. O significado e a produção de sentidos se vinculam entre três elementos básicos: leitor, texto, autor, que estão envolvidos nesse dialogismo. Diante disso, Bakhtin (2006, p. 126) revela o papel primordial do livro nesse contexto quando afirma que “o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo”. Um dos objetivos principais dessa visão dialógica da língua é formar um leitor competente; um ser que tenha tamanha capacidade de compreender aquilo que está sendo lido, identificar diversos elementos fora do texto estudado e estabelecer uma relação entre eles. Partindo dessa reflexão, ressaltamos que o lugar da linguagem, ou seja, o *locus* é a própria interação conforme determina Bakhtin (2006), sendo que a língua se torna um espelho das relações entre as pessoas de um determinado contexto e grupo social. A troca de informações e diversas experiências são obtidas por meio desse diálogo.

Com esta concepção consideramos a essencialidade que a interação promove entre as pessoas quando utilizada de forma clara e precisa. Enfatizamos que isso só será concretizado quando os sujeitos do processo comunicativo se disporem dos elementos constituintes da fala. Nesse sentido, ressaltamos que para vivermos melhor em uma sociedade justa e igualitária, seria, sim, necessário interagirmos com as outras pessoas de

forma agradável para discutir os assuntos que correspondem à mesma. Sempre levando em conta que cada ato de interação tem seu papel essencial na identidade e construção de cada indivíduo.

## **Gêneros textuais**

Podemos perceber a grande variedade de gêneros textuais presentes nos livros didáticos e sua relação com o cotidiano dos alunos. Bakhtin (1992, p. 249) enfatiza essa ideia quando diz que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade [...] da atividade humana é inesgotável [...]”. Tais ferramentas de ensino são essenciais afim de que o conhecimento seja construído e aprimorado por nossos discentes. Considerando sua composição, os gêneros textuais estão conectados com diversas linguagens presentes nos textos trabalhados em sala de aula; se caracterizam como orais ou escritos, antigos ou atuais e ainda os digitais. Marcuschi (2002, p. 10) afirma que essas ferramentas de ensino são “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresenta padrões sócios comunicativos [...]. São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem aberta”.

Partindo dessas considerações, temos vários exemplos categóricos de gênero; dentre eles estão: notícias, cardápios, HQ's, poemas, contos, e-mails, e a lista continua bem ampla referindo-se a simplicidade de uns e a complexidade de outros quanto sua função educacional. É muito importante termos uma compreensão das concepção interacionista porque isso nos levará a entender a funcionalidade comunicativa que os gêneros textuais possuem no convívio dos seres humanos, chegando no seu objetivo primordial de auxiliar nossos alunos. A palavra gênero ganha uma grande variedade em relação aos textos e seu próprio conceito. Marcuschi (2002, p. 10) afirma com exatidão que a “comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, levando-nos a perceber o quão se torna primordial o papel destes.

Partindo de uma atividade interativa que leva o aluno a dialogar com o professor, o primeiro irá se constituir ainda mais como sujeito no seu ambiente de vivência e experiências adquiridas, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Outro ponto essencial a ser levado em conta é a definição de gênero que Marcuschi (2002, p. 15) faz, pois considera-o como “formas de ação social.” Com isso entendemos que os gêneros textuais produzem maneiras dos indivíduos se encontrarem dentro da sociedade, cumprindo seu

papel como cidadão. Nesse sentido, com base na pluralidade existente em torno destas ferramentas didáticas bem como nas concepções linguísticas, reconhecemos a importância de fazer um estudo interativo entre eles para contribuir tanto no papel do docente em sala de aula, como na aquisição dos saberes por parte dos discentes. Acreditamos que esse seja um dos caminhos eficazes para que os agentes do conhecimento repensem em sua prática pedagógica e elabore uma nova maneira de enquadrar seus alunos ao longo de cada aula.

## **Análises e discussões**

Com base em nossos objetivos propostos neste trabalho, realizaremos algumas reflexões e orientações didáticas em relação às concepções linguísticas alinhadas as ideias de gêneros textuais pelos autores estudados. Isso nos levará a explicar de quais formas os docentes podem trabalhar os gêneros em sala de aula e como tais ferramentas contribuem na formação de cada um dos estudantes. Dentre os gêneros selecionados, escolhemos três que julgamos importantes para esta análise e por ser tanto utilizado no Ensino Fundamental e Médio. Eles nos servirão como suporte para dar mais ênfase em torno de nossas reflexões e concretização dos nossos objetivos para compreender a importância das concepções de linguagem no processo de interação social dos alunos com os professores para aquisição do conhecimento e propor orientações didáticas aos mesmos para promover engajamento dos alunos nas atividades estabelecidas na sala de aula.

## **Notícias Jornalísticas**

No intuito de trabalhar este gênero em sala de aula, consideramos algumas etapas que julgamos necessárias para o docente ministrar suas aulas. Estas etapas são: levantamento do conhecimento prévio dos alunos, histórico do gênero estudado, função social que ele ocupa, características do gênero e produção final. Inicialmente, o professor pode fazer com que os alunos sejam expostos ao estudo desse gênero que será trabalhado na sala de aula, apresentando esta ferramenta de ensino e despertando o interesse deles com as informações precisas em relação ao gênero notícia. Após esse processo inicial, o docente faz um levantamento do conhecimento de mundo dos alunos para trabalhar com futuras ações. Ter em mente aquilo que o aluno já sabe, aquilo que ele

leva para a escola como informações adquiridas em outros ambientes seja nos aspectos familiar, religioso, cultural e intelectual, ajudará estes a se colocarem em torno dos conhecimentos sistematizados dando significado a esses saberes. Ou seja, é o processo de mediação do professor que vai levar o aluno a perceber que essas informações extras não serão suficientes para ajudá-lo em torno do seu convívio. Por isso, o professor precisa se planejar e levar uma metodologia necessária que atenda esses alunos. Para que tal conhecimento seja ativado, o docente pode organizar uma roda de conversa no intuito de fazer com que seus alunos exponham suas ideias e crie um espaço interativo de opiniões acerca do gênero. Em seguida os alunos, mediante solicitação do professor, podem escrever aquilo que eles já sabem, após as discussões realizadas, seja por meio de um resumo ou resenha; assim, eles poderão expor com mais facilidade aquilo que já sabem em torno do gênero notícia.

Alguns pontos de reflexões são importantes em relação as abordagens realizadas em cima dos alunos, pois eles precisam compreender a importância do gênero notícia em estudo. O professor intervém com uma pesquisa sobre o contexto social daquela notícia, levando os discentes a entender como esta ferramenta didática apareceu no mundo, ou seja, o histórico do gênero em estudo e sua função no processo educativo. Em se tratando da incumbência deste gênero, alguns questionamentos podem ser levantados quanto ao sentido e significado desta ferramenta de informação unido aos alunos: Qual a importância desse tipo textual? Quem será nosso público-alvo? A produção será direcionada a quais grupos de pessoas? Quem irá cooperar com a produção?

Com tais indagações, o docente abordará os pontos essenciais para conceituar e caracterizar o gênero, mostrando os elementos linguísticos que levam os discentes a entender como é estruturado e composto o texto. Para aprimorar mais o conhecimento e forma da notícia jornalística, o professor poder levar os alunos a fazer comparação entre a grande variedade de notícias que existem, realizar abordagens no conteúdo proposto, discutir com os aprendizes quais estratégias eles utilizaram para ver as características e expor o gênero de diversas formas que essa composição textual fique em evidência. Para concluir o docente pode solicitar uma produção final aos alunos, no sentido de haver interação entre eles.

## **Biografia**



Este gênero textual tem como função primordial relatar fatos ou acontecimentos de uma determinada pessoa por algum feito com mérito em alguma área importante para a sociedade. A palavra biografia vem de dois termos gregos *bios* (vida) e *graphein* (escrever). Os textos biográficos possuem certas características que narram os fatos e continuam em ordem cronológica daquilo que tal pessoa faz. Levando em conta nossas reflexões, o professor pode fazer um levantamento prévio das informações que os discentes já dominam em relação ao gênero. Para promover uma pré-interação com os discentes, o docente pode realizar alguns questionamentos: Vocês conhecem uma biografia? Quais são os elementos de organização e estruturação que ela contém? Qual a finalidade deste gênero? Mediante a resposta dos alunos, o educador pode fazer com que os educando realizem pesquisas aprofundadas por algum meio, ressaltando a importância desse gênero dentro da sociedade.

Um próximo passo a ser dado depois destas estratégias é a leitura de uma biografia de modo anônimo. Os estudantes irão pensar, após a leitura, e dizer sobre qual pessoa este texto se refere. Com esse cenário, eles irão ser levados a refletirem sobre os fatos que ocorreram na vida da pessoa biografado e entenderão alguns aspectos e características que compõem uma biografia. Com esse mesmo texto, após ser reconhecida, outros questionamentos podem ser feitos como: Quais elementos os auxiliam para perceber que este texto se tratava deste autor? Houve algum fato desta biografia que mostrou que este autor não era conhecido?

Continuando, ainda, com o mesmo texto, os alunos podem responder a um questionário para identificar os itens que mostram de fato que aquele texto se referia a uma biografia como quando o autor biografado nasceu, sua profissão, fatos que levaram tal pessoa a construir seu legado, outras coisas importantes realizadas por ela e quando faleceu. Após isso, o docente pode mostrar uma linha do tempo de outro autor comparando as duas biografias através de texto ou vídeo com as informações mais relevantes, identificando as partes que estrutura esse gênero. Assim o professor mostra a importância do contexto histórico da vida destas pessoas compreendendo de modo eficaz sobre as biografias. Os alunos em grupos (separados anteriormente) poderão confeccionar cartazes com os principais pontos de uma biografia relevantes e irão expor oralmente na sala. Os outros colegas poderão questionar sobre a biografia e mostrar alguma informação necessária que o grupo poderia ter colocado em produção. Desta forma o fator interativo irá se concretizar com base na compreensão do gênero estudado.

## **Propaganda**

Este gênero textual dar oportunidade afim de que nossos alunos possam navegar de maneira satisfatória nos conteúdos de língua portuguesa, abordando o fator comunicativo. Assim, haverá uma interação variada deste instrumento didático, o que leva os estudantes a terem ou construírem um pensamento crítico mediante os conteúdos trabalhados. O gênero propaganda permite que os educandos sintam o gosto pela leitura e produção textual de maneira criativa que resulta em interações.

Considerando o poder que a mídia exerce no processo formativo de nossos educando, o docente pode ministrar sua aula com uma discussão objetivando identificar a propaganda. Algumas questões podem ser elaboradas como: Quais são as principais características que possui uma propaganda? Como ela se caracteriza? Qual é sua finalidade? Após esse debate em sala de aula, o docente pode instigar os alunos com outras perguntas, mas com o mesmo sentido para levar estes a dialogarem entre si sobre quais propagandas eles conhecem, como são estruturadas e onde elas aparecem. Depois dessa reflexão, o docente pode concluir sobre o assunto fazendo ressalvas necessárias para que os alunos se sintam engajados a trabalhar com este gênero. Continuando nesse processo comunicativo/interativo, uma divisão de grupos poderá ser mediada pelo professor enfatizando que os alunos precisam ler textos para conseguir se expressar melhor e conseguir responder questões centralizadas na construção e estrutura das propagandas. Feito este processo, todos os alunos irão fazer uma socialização para escolher a propaganda mais interessante. Em seguida o professor novamente promove uma discussão ressaltando que os alunos mostrem o que levaram eles a escolherem tal propaganda, seja pelos pontos negativos ou positivos que o texto apresenta. Em outro momento novas propagandas podem ser apresentadas aos alunos com outra finalidade, porém seguindo o mesmo raciocínio. Cada um dos alunos, em grupo ou individual, será levado a criarem suas propagandas para serem publicadas na revista ou no jornal. Assim, os alunos irão produzir de modo eficaz e socializar com os outros colegas aquilo que eles fizeram. Através de cada uma dessas produções os alunos irão dialogar entre si, evidenciando aquilo que foi produzido afim de que a interação seja efetivada.

## **Considerações finais**

Apesar de evidenciarmos que o processo interacionista entre alunos e professores em torno da aprendizagem ainda está muito longe de ser concretizado em muitas escolas brasileiras no ensino de Língua Portuguesa, devemos levar em conta que é por meio do diálogo entre ambos que o discente irá desenvolver suas habilidades linguísticas e intelectuais. Nesse aspecto, ressaltamos que este ciclo verbal se efetua entre aquele que contextualiza os saberes necessários para o outro que absorve o conhecimento; isso requer devida comunicação e atenção quanto a relação desses sujeitos aprendizes.

Os educandos já vêm com aquele desejo de saber mais e aprimorar os seus conhecimentos (pelo menos em grande parte). Dessa forma, o educador inicia sua tarefa primordial na aprendizagem de representar por meio do diálogo a melhor maneira de adquirir informações relevantes aos educandos. Estes por sua vez conseguem fazer muitas relações significativas em volta do seu próprio aprendizado naquilo que confere aos assuntos referentes a sociedade. É por isso que enfatizamos e ainda retomamos a ideia que corresponde ao trabalho do professor, pois se torna complexo elaborar estratégias e metodologias que vão ao encontro da necessidade de cada aluno; com base no grupo social de cada sala de aula, o docente pode se engajar com planos diferentes no sentido de esclarecer da melhor maneira possível os conteúdos ministrados no âmbito educacional.

Ressaltamos o impasse que muitos educadores enfrentam no processo de interação porque nossa sociedade não se constitui de um caráter homogêneo de pessoas, mas sim de um caráter heterogêneo; cada aluno é diferente um do outro, possui ideias que divergem ou se cruzam, modos diferentes de aprender e ações diferenciadas quanto ao modo de integrar-se na sociedade. Tudo isso só comprova que para ter uma boa educação no ato de aprender o aluno necessita de muita dedicação, bastante disciplina e treino intenso de si mesmo.

A concepção linguística como forma de interação baseada nos estudos de Bakhtin (2006) e Geraldi (2005) possui essa perspectiva, quando relacionada ao ensino de Língua Portuguesa, de fazer com que professores e alunos mantenham uma constante relação recíproca para concretização do aprendizado. O aluno só terá uma educação de qualidade se este for instigado pelo professor, além de dispor-se de uma disciplina eficaz, ressaltando, sobretudo, o fator interacionista no processo de ensino aprendizagem entre os sujeitos envolvidos no contexto da educação escolar.

## **Referências**

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretária de Educação Básica. **PCN**: língua portuguesa. MEC, Secretaria da Educação Média Tecnológica. Brasília, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme – São Paulo: Cortez, 2016.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**: Leitura e Produção. 2 ed. Cascavel - PR: Assoeste Editora Educativa. /2005.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**, v.1, ed.1. Maringá: EDUEM, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

# MORANGOS MOFADOS: UMA DE LEITURA DAS IDENTIDADES HOMOAFETIVAS NOS CONTOS *AQUELES DOIS* E *TERÇA-FEIRA GORDA*, DE CAIO FERNANDO ABREU

Jefferson Carlos Sousa Marques  
Emanoel Pires

## Introdução

No início dos anos 90, a Teoria *Queer* surgia, germinada no centro da discussão filosófica, sociológica e política. Ela é proveniente de vários questionamentos advindos de pesquisadores como Foucault (2009). Entretanto, é importante frisar que o autor não definiu ou usou o termo Teoria *Queer*, embora seus debates voltados para o campo da sexualidade sejam de grande valia, assim como os estudos de diversos autores como Bento (2017), Butler (1993, 2015) e Preciado (2014). Diante disso, os estudos da Teoria *Queer* vão de encontro aos discursos heteronormativos, e à imposição da sociedade em limitar-se a um conceito binário, isto é, em homem e mulher.

A expressão “teoria *queer*” foi discutida primeiramente no artigo *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities* que foi publicado na revista *differences* em 1991 por Teresa de Lauretis. Partindo desse pressuposto, é válido destacar que a palavra *queer* utilizada por diversos teóricos não tem uma tradução precisa na língua portuguesa, pode ser algo excêntrico, raro, extraordinário, ridículo; evidenciando uma situação totalmente livre a interpretações.

Caio Fernando Abreu foi/é o expoente da contracultura brasileira, fugiu de qualquer normalidade tida como padrão, e seguiu um caminho extremamente singular na literatura contemporânea. É diante de toda a singularidade do autor que suas obras seguem estimulando pesquisas e debates acadêmicos. Nelas, a dor, o sexo e a solidão são presenças constantes. A maneira em que ele expressa essas temáticas em seus contos atribuiu-lhe o título de “fotógrafo da fragmentação contemporânea” (DIAS, 2006, p. 25).

Considerando que o objetivo deste artigo é analisar a identidade homoafetiva nos contos *Terça-feira Gorda* e *Aqueles dois* da obra *Morangos Mofados*, de 1982, de Caio Fernando Abreu, é conveniente apresentar os sujeitos narrados nessas obras, além das condições em que, nelas, eles estão descritos.

No primeiro conto, o autor nos apresenta dois homens homossexuais com padrões comportamentais subversivos, isso comparado às regras heteronormativas sociais que

eram impostas pela época, tendo como pano de fundo a comemoração do carnaval nos anos 80, festa essa que foge totalmente do padrão normativo social, por ser considerada uma festa profana e libertina. Em meio a toda a narrativa, o desejo entre ambos os personagens aflora, e eles acabam por consumir o ato de amor e prazer.

Já em “Aqueles dois”, a história é narrada em terceira pessoa, os personagens principais são dois rapazes, Saul e Raul, de 30 e 31 anos respectivamente, que trabalhavam em um escritório público. Apesar de tentarem evitar a aproximação, tornam-se bem próximos, não demora muito para que eles percebam que, além do emprego, eles também partilhavam uma profunda solidão no ambiente de trabalho, “eram dois moços sozinhos” (ABREU, 2018, p. 406).

Raul e Saul nutrem um amor em segredo, negam o desejo e tentam controlar a homoafetividade já em evidência. A sensação de pertencimento entre ambos, e a partilha de gostos parecidos, mesmo que não haja uma relação consumada, faz com que os personagens se envolvam de forma bem contundente. É importante frisar, nesse aspecto, que o contato corporal e sexual, apesar de ser um tema explorado, não é o ponto principal debatido, mas, sim, o comportamento dos personagens homens, que foge ao que se entende como padrão masculino.

O desenrolar da trama acontece num curto prazo, provavelmente um ano, quando os dois começam a sofrer com os comentários das moças e rapazes da repartição, até que são demitidos pelo chefe da seção, que havia recebido várias cartas anônimas que faziam alusão à relação de Saul e Raul.

Os dois personagens centrais da narrativa, após diversas perseguições, acabam sendo demitidos. Apesar da situação desconfortável que os rodeava naquele momento, mantiveram a altivez e saíram do prédio com o orgulho e a integridade que conservaram em todo o decorrer da trama.

De acordo com a descrição dos dois contos, é nítido que Caio Fernando Abreu (2018) não perpetuou em nenhuma das histórias o estereótipo do homem homossexual afetado ou erótico. Em *Aqueles dois* a percepção do homem homossexual abarrotado de conflitos internos e lutando pela aceitação de si serve como base para construir a identidade homoafetiva dos personagens. É importante ressaltar, ainda, o retrato da sociedade que está em torno desses personagens, que oprime e marginaliza aqueles que não correspondem com seus perfis.

Já em *Terça-feira Gorda*, há uma problemática acerca da homossexualidade, isso segundo os padrões heteronormativos, quando os personagens estão se beijando na areia

e trocando carícias. Nesse contexto, a homoafetividade já não sofre apagamento por parte dos personagens, eles vivenciam o ápice dos seus desejos, e a liberdade de ser quem são. Entretanto, o conto reverbera para uma literatura de denúncia, em que a heteronormatividade é o cenário para o fim trágico de um dos personagens. Diante disso, o artigo é constituído a partir dos aspectos gerais que tangem a identidade homoafetiva e a Teoria *Queer*.

Assim, a “homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma” (FOUCAULT, 1988, p. 43), subentende-se que, apesar de marginalizada e abjeta no nicho social heteronormativo, a homoafetividade é inerente à orientação sexual de quem se reconhece homossexual.

Partindo desse pressuposto, o que se busca com o estudo desses dois contos presentes na obra de Caio Fernando Abreu (2018) é fomentar, para além do objetivo mencionado, discussões e reflexões acerca da literatura *queer*, que ainda é tão marginalizada. Nesse sentido, a construção identitária dos personagens da narrativa parte do pressuposto de que a autoafirmação da identidade gay fomenta a luta contra a rejeição, o preconceito e a homofobia.

Assim, os dois contos analisados na coletânea *Morangos mofados* (1982) servem de alicerce para o estudo das questões de identidade homoafetiva, é através da construção dos personagens dos contos supracitados, que Caio Fernando Abreu (2018) intensifica a investigação acerca de elementos contidos na contracultura, sendo mais específico na literatura. Nesses contos, os contatos amorosos se fazem presentes de inúmeras maneiras, de forma explícita ou não. Dentro do contexto social heteronormativo, essas relações de afeto são anormais, ou seja, fica evidente que a relação homoafetiva expõe a intolerância heteronormativa.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância da pesquisa para o campo das letras e dos estudos literários contemporâneos, principalmente no que concerne à literatura homoafetiva diante das representações sociais. Nessa perspectiva, a pesquisa se vale de uma aplicação crítico-analítica do objeto literário e suas possibilidades de exploração voltadas à compreensão da identidade homoafetiva, visto que as produções literárias estão sofrendo transformações constantemente.

É interessante pontuar, ainda, que a inserção da diversidade nos meios literários faz com que obras tidas como marginais por não se encaixarem como cânones, tenham



mais espaço em um mundo pós-moderno, em que as literaturas que são deixadas à margem dos espaços literários possam também ter um lugar de expressividade.

Sendo assim, o artigo retrata as experiências de personagens homoafetivos que estão marginalizados devido aos padrões heteronormativos sociais, o que acaba por reafirmar a relevância da busca identitária de acordo com a teoria *queer*, promovendo um olhar atento sobre uma sexualidade plástica em construção, descentralizada e que foge à normatividade imposta (GIDDENS, 1993).

### **Proposta para uma leitura homoafetiva alicerçada na teoria *Queer***

Não há como falar em leitura sem mencionar a escrita, uma vez que elas convivem entrelaçadas em uma relação de codependência. A escrita desenvolve, externaliza e expressa, por meio de sua multilinguagem, aquilo que a leitura possibilita vivenciar, sentir e observar. No que tange à homoafetividade, percebe-se uma leitura intrapessoal, de autodescoberta, autoaceitação e de manutenção e luta por uma identidade própria.

Faury (1984) apresenta o contexto da literatura homossexual. Ele acresce que em seus primórdios, além de não ser explorada com ênfase, a leitura homoafetiva era considerada pornográfica e sem pudor pelos críticos literários. Nesse sentido, a rejeição dos editores para publicarem esse gênero literário torna difícil estabelecer um marco para a leitura homoafetiva, uma vez que seu percurso sempre foi alvo de preconceito e depreciação.

A abordagem homoafetiva na escrita/leitura deve também fazer parte da análise da literatura enquanto função social, apesar de ser constantemente desprezada e excetuada. Os sujeitos secundarizados socialmente (mulheres, negros, homossexuais etc.) tornam elementar a necessidade de se rediscutir o cânone literário, redescobrimo obras e personagens antes esquecidos na escrita (e na leitura) mas que sempre existiram na história.

Através da narrativa literária, é possível abordar os dilemas dos sujeitos, e, a partir desses dilemas, discutir categorias universalizantes, a fim de perceber como as identidades são formadas. A literatura homoafetiva, por muitas ocasiões, não apresenta as identidades de maneira explícita, seja com palavras, características fenotípicas ou de ordem obrigatória, a relação de gênero entre os sujeitos.

Nos escritores que dissertam histórias baseadas em narrativas homoafetivas, como Caio Fernando Abreu (2018), é observada uma escrita que busca romper com o

padrão heteronormativo carregado de opressão. A ilustração das personagens descreve seus desejos mais interiores em um contexto de opressão e repulsa.

Atentar para a relação existente entre a teoria *queer* e a literatura é imprescindível para se analisar os rumos que se conectam à leitura homoafetiva. Como apresentado anteriormente, a teoria *queer* depreendida à literatura não objetiva determinar o gênero ou a sexualidade, mas tecer a possibilidade de explorar suas multiplicidades e variações.

### **Da teoria *Queer* aos contos analisados**

Em *Terça-feira gorda*, os sujeitos do conto sofrem represálias por viverem o amor livre. O mesmo ocorre no universo em que os sujeitos do conto *Aqueles dois* estão dispostos, já que eles sofrem retaliações por manterem uma amizade suspeita aos olhos heteronormativos.

Apesar de os espaços em que as cenas estão descritas nos contos não serem os mesmos (*Terça-feira gorda* é situado em uma festa de carnaval; *Aqueles dois*, no ambiente de trabalho) é importante citá-los, uma vez que é por eles que ocorre a proximidade entre os sujeitos. Todavia, o mesmo espaço que é ponto de encontro também é marcado por ser ponto de repressão, de censura e homofobia. Os personagens dos contos sentem-se reprimidos pela sociedade repudiadora, ao passo em que se encontram.

No que tange à homoafetividade, Júnior (2006) diz que há ações subentendidas de modo a fazer com que o desejo cresça visando o objeto desejado, nesse caso, a pessoa:

No universo homoafetivo, são possíveis e desejados os olhares trocados, as palavras subentendidas ou intencionalmente suspensas, de modo a favorecer o surgimento de uma constante ansiedade pela aproximação do Outro. O ato sexual em si, mesmo que sua sombra permeie cada discurso homoafetivamente construído, não precisa necessariamente ser consumado (JÚNIOR, 2006, p. 18).

O poder sobre o sexo do outro se estabelece a partir do discurso punitivo, justamente o que acontece nas duas narrativas. Os olhos julgadores punem tudo o que foge ao heteronormativismo. Baseada nisso, a sociedade replica tabus e preconceitos, além de promover discursos julgadores, na tentativa de ter um controle normativo social da sexualidade alheia, o que é abordado de maneiras distintas nos contos.

Na narrativa expressa em *Terça-feira gorda*, essa espécie de controle é mais evidente, prevalecendo uma homofobia escancarada. Para *Aqueles dois*, a homofobia, até então velada, oprime Raul e Saul pois julgava o afeto de ambos como algo subversivo. A

esse respeito, Foucault (1988) aponta que toda a repressão das identidades é adotada na tentativa de punir as sexualidades de certos comportamentos em sociedade.

Os dois contos, bem como todos os outros presentes em *Morangos Mofados* (2012), possuem eixos que ressignificam os sentidos da homossexualidade e da homoafetividade. No caso dos contos *Terça-feira Gorda* e *Aqueles dois*, a consciência das relações homoafetivas entre os personagens, de forma explícita ou não, redireciona os desdobramentos sociais, de acordo com a literatura e os temas abordados.

Em *Terça-feira gorda* (2018), à primeira vista, os personagens se apresentam como sujeitos que rompem padrões normativos. Diante disso, é perceptível a concepção de leituras que permeiam as transformações sociais, o que pode ser entendido como uma espécie de marcador estético. Sendo assim, pode-se dizer que o desejo funciona como produção do ser, e que não pode ser submetido a proibições ou abjetificações. Nesse sentido, Judith Butler faz algumas considerações em seu livro *Subjects of Desire* (1999), e de acordo também com Sarah Salih (2018, p. 44), reafirma que:

As verdadeiras subjetividades vêm se desenvolvendo somente em comunidades que proveem reconhecimento recíproco, pois não nos recompomos através do trabalho solitário, mas através do olhar de reconhecimento do Outro que nos confirma. (BUTLER, p. 58, 1999 apud SALIH, 2018, p. 44)

Para Butler (1999), o desejo é a busca incessante de superar as diferenças, afinal, os desejos revelam, em última instância, as características subjacentes ao próprio assunto. Ao reconhecer a si mesmo e se aceitar, os personagens contidos nos dois contos, conseqüentemente, poderão superar as diferenças vigentes, pois “o indivíduo persiste em seu próprio ser apenas em relação aos outros, e apenas na medida em que as relações com os outros permitem uma grande afetividade ou uma maior expressividade desse desejo de viver”. (BUTLER, apud PORCHAT, 2010, p. 167-168). Diante disso, as conjunturas sociais devem sim ser favoráveis para que o sujeito siga desconstruindo seus paradigmas, bem como descortinando seus desejos já tão reprimidos.

É interessante ressaltar que nos contos *Terços-feira gordos* e *Aqueles dois*, os aspectos masculinos são enfatizados com veemência, pois são essas características que determinam o que é ser homem na sociedade heteronormativa. Os contos também reforçam alguns estereótipos: os pelos corporais, o suor, o corpo malhado, músculos rijos.

Com todas essas caracterizações, Caio Fernando Abreu (2018) demonstra que o interesse sempre foi pela imagem viril e máscula, distanciando-se totalmente da imagem

feminina. Nessa perspectiva, Lopes (2002, p. 198-199) coloca que as identidades homoafetivas são construídas através do desejo, do tesão do sujeito:

O desejo é uma forma de pertencimento, de encontro, mesmo quando não de inclusão. O encontro entre homens se dá sutil e inesperadamente. As palavras não são pronunciadas não pela recusa ao dizer, mas para se aprender com o corpo. Os olhares são físicos, são de voyeur. Olhares que não se desviam, falam (LOPES, 2002, p. 198-199).

É através desse olhar que os protagonistas dos contos se desejam, se reconhecem, e acabam por reafirmar a vontade que um tem pelo outro. Toda a homoafetividade presente no decorrer dessas narrativas conduz ao leitor uma imagem unificada, em que dois corpos se fundem. Rotular as vontades e os desejos pouco importa nesse ínterim, visto que pessoas se apaixonam por outras pessoas, desejam outras pessoas, antes de se atestarem as suas identidades homoafetivas (LOPES, 2002).

Essas identidades são afirmadas a partir do momento em que o sujeito não se preocupa em defini-las. Todavia, isso não é suficiente para que as identidades existam. Para se construir novas identidades, é necessário que se estabeleça autonomia por meio de interação com outro grupo, e ao mesmo tempo afirmar essas identidades de forma impessoal, mesmo convivendo em grupo, o que acaba por parecer um paradoxo, “porque a busca pelo caráter único só se realiza através da integração a um determinado grupo, isto é, por uma unicidade e singularidade ao mesmo tempo partilhada e confirmada por outros iguais” (OLIVEIRA, 2004, p. 132).

No conto *Aqueles dois*, a narrativa está situada em terceira pessoa, e conta a história de amizade entre dois rapazes que trabalham em uma repartição, tendo como cenário a relação de proximidade e afeto entre os dois personagens. Diante desses acontecimentos, o narrador passa a explicar os dramas pessoais e internos dos dois personagens.

O afeto masculino é visto como estranheza em todos os âmbitos, principalmente quando tratado como desejo e desejado, entendido em termos homoafetivos, causa estranheza aos olhos heteronormativos. É exatamente dessa forma que os personagens são vistos pelos seus colegas de trabalho, com olhares estranhos de reprovação.

O conto é dedicado à memória de um ator, dramaturgo e crítico literário, é um dos últimos contos do livro, que conta com citações de Walt Whitman, um poeta americano, que escreveu diversos versos que aludem sobre o afeto entre homens.

O conto é dividido em seis partes, contando a história dos dois personagens. Raul, 31 anos, um casamento que faliu, gosta de ouvir boleros e, quando está bêbado, canta, ele veio do Norte do país. Saul tem 29 anos, teve um “noivado tão interminável que terminara um dia” (ABREU, 2018, p. 405). Ambos gostam de cinema, passaram no mesmo concurso, trabalham no mesmo lugar, eles se conhecem no primeiro dia de trabalho:

Disseram prazer, Raul, prazer, Saul, depois como é mesmo o seu nome? sorrindo divertidos da coincidência. Mas discretos, porque eram novos na firma e a gente, afinal, nunca sabe onde está pisando. Tentaram afastar-se quase imediatamente, deliberando limitarem-se a um cotidiano oi, tudo bem ou no máximo, às sextas, um cordial bom-fim-de-semana-então. Mas desde o princípio alguma coisa - fados, astros, sinas, quem saberá? - conspirava contra (ou a favor, por que não?) aqueles dois (ABREU, 2018, p. 405-406).

Com relação à homoafetividade, é necessário ressaltar a importância em compreender os obstáculos que envolvem o afeto entre homossexuais, principalmente entre homens gays, e é isso que acontece nos dois contos. Diante disso, Rotello (1998) coloca:

Séculos de repressão e distorção sexual não são rápida e simplesmente ultrapassados, embora possam ser facilmente recondicionados e rotulados de Prazer ou Liberdade. Uma sociedade que transformou a heterossexualidade em um absoluto, não forneceu regras, diretrizes, formas para os homens se relacionarem em nível afetivo e erótico com outros homens... Persistiu apenas uma insistente necessidade sexual (ROTELLO, 1998, p. 76).

É nesse sentido que a Teoria *queer* se contrapõe aos padrões heteronormativos, pois não aceita a definição de um padrão absoluto, o que acaba por silenciar a multiplicidade e a diferença das identidades que existem. Partindo desse pressuposto, no livro *Comportamento homossexual e AIDS* (1998), Gabriel Rotello faz uma reflexão sobre as comunidades gays dos EUA, apresentando um panorama detalhado. Ainda segundo Rotello (1998), após a Segunda Guerra Mundial, muitos gays e lésbicas que abandonaram as Forças Armadas dos Estados Unidos se concentraram em cidades da costa. San Francisco era o destino (ROTELLO, 1998). Essa reunião possibilitou que houvesse um fortalecimento identitário, o *queer*. Nesse sentido, a cultura centrada nesse grupo começou a ser explorada, além das características específicas, além dos valores culturais, artísticos e comportamentais.

De acordo com Citelli (2005), há uma diferença gritante correlacionada à masculinidade-ativo e à feminilidade-passivo. O perfil do homem afeminado, traçado no século XIX, recriminava esse indivíduo, pois o homem se rebaixaria à posição da mulher

inferiorizada (SOUZA, 2010). É possível afirmar, então, que a homofobia é uma característica que subjuga e despreza o feminino.

Entretanto, pode-se observar, ainda, que a literatura *queer* vive uma certa dependência dos padrões heteronormativos, mesmo introduzindo nas narrativas relacionamentos homoafetivos. Diante disso, Guacira Lopes Louro (2018) diz que ser *queer* é:

[...] estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante - homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível. Queer é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina. [...] Queer seriam sujeitos e práticas que se colocam contra a normatização venha de onde vier, ou sejam contra a evidente normatização da chamada sociedade “mais ampla” e contra a normatização que se faz no contexto das lutas afirmativas das identidades minoritárias (LOURO, 2018, p. 97)

É diante disso que as identidades não devem se limitar ao binarismo ao que vem a ser masculino e feminino, as questões de gênero e sexo vão além da concepção heteronormativa, tais conceitos ultrapassam o que se entende por masculino e feminino. Reafirmando esse pensamento, Jonathan Katz (1996, p. 54-55) diz que:

[o] *heterossexual e o homossexual* não eram consideradas categorias mutuamente exclusivas de desejo, identidade e amor. *Apenas no início do século XIV* os conceitos de heterossexualidade e homossexualidade surgiram como categorias dominantes de um sistema sexual que definia a identidade sexual e pessoal do indivíduo e regulava normativamente o desejo e o comportamento íntimo (KATZ, 1996, pp. 54-55, grifos do autor).

Enquanto os conceitos de identidades, binarismo, sexo, gênero e afetividade estiverem atrelados aos conceitos patriarcais, os discursos dominantes tendem sempre a serem reproduzidos, obviamente que as desconstruções do padrão heteronormativo continuarão sem evolução. É por isso que Katz (1996) sugere que a construção dos padrões citados acima é concebida de acordo com os meios sociais que estejam inseridos. Acresce-se a essa discussão Teresa de Laurentis (1994, p. 226-227), que propõe uma evolução nessas discussões binárias:

Acredito que para pensar o gênero (homens e mulheres) de outra forma e para (re)construí-lo em termos outros que aqueles ditados pelo contrato patriarcal precisamos nos afastar do referencial androcêntrico, em que o gênero e a

sexualidade são (re)produzidos pelo discurso da sexualidade masculina – ou, como tão bem escreveu Luce Irigaray, da homossexualidade (LAURENTIS, 1994, pp. 226- 227).

Os teóricos e teóricas *queers*, dentro dos estudos de análise crítica dos processos de normatização sobre as dicotomias e suas construções, como também o conceito de masculino e feminino, evidenciam o que constitui a cultura histórica social e de desejo e sexualidade, ou seja, dentro dos padrões heteonormativos, a homoafetividade é algo que destoa da sociedade. Entretanto, a compreensão de alguns teóricos sobre a sexualidade advém da perspectiva foucaultiana e de seu entendimento acerca dos dispositivos históricos de poder, trazendo a heteronormatividade como baluarte e produzindo corpos sexualizados.

Para Butler (1993), há uma contradição que permeia os discursos sobre sexo, ela diz que a problemática só pode ser possível se um repelir o outro. Desse modo, o heterossexual só existe se houver o homossexual se opondo a ele. Portanto, “o sujeito é constituído através da força [...] que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, dentro do sujeito, como o seu próprio e fundante repúdio” (BUTLER, 1993). Como ela afirma que a sexualidade e o gênero são atos performáticos, ou seja, são atos de fala que não são correspondentes, mas são equivalentes aos sujeitos que permeiam o ramo do saber e do discurso, para Butler (1993), o gênero deve ser enxergado como variável fluída que permeia por diferentes períodos e contextos históricos, já que gênero e desejo são flexíveis. Diante do exposto, Butler ainda diz que:

A construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas; o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma (BUTLER, 1993, p. 9-10).

Dessa maneira, a literatura homoafetiva surge contrapondo-se ao núcleo social heteronormativo, tendo as fissuras e os fossos como instabilidades. Surgem, assim, os espaços de fala e denúncia e autorrepresentação, o leitor passa a se enxergar dentro dos meios literários. Por assim dizer, a realidade vivenciada pela escrita que serve como



suporte de legitimação do ser representa o realismo no universo literário, principalmente se encararmos o fazer literário como ferramenta de transformação e empoderamento.

O conto *Aqueles dois* se divide em alguns capítulos e tem como temáticas principais a homoafetividade, o homoerotismo e a repressão social. A partir dessas abordagens, é feita uma leitura da sociedade da época, contrapondo padrões morais heteronormativos. Dessa forma, é possível fazer uma leitura *queer* a partir dos elementos homoafetivos, homoeróticos dos personagens, bem como seu contexto social. Partindo disso, os personagens são analisados como: “uma estratégia estética utilizada para personificar ideias de um modelo que foge à lógica dominante” (MACHADO, 2006).

Com relação a *Aqueles dois*, Caio Fernando Abreu (2018) introduz a narrativa com o subtítulo: “História de aparente mediocridade e repressão”, que remete aos personagens principais, Raul e Saul. Diferente de *Terça-feira gorda* (2018), os personagens aqui são nomeados. Dois homens que viriam a experimentar o amargo gosto do preconceito e da repressão social, o que prenuncia todos os dissabores que os dois enfrentariam, a mediocridade que permeia a narrativa e a coibição sociopolítica não é nada ilusória, superficial ou aparente, e, sim, totalmente explícita, o que traz no discurso dos personagens secundários toda homofobia e preconceito incutidos na sociedade.

Ao final do conto, a possível relação homoafetiva entre os personagens não fica evidente nem para os personagens secundários, nem para o leitor, embora estivessem conotados os desejos ocultos pouco conscientes para ambos, mas, de certa forma, a narrativa serviu para descortinar a mente de ambos para os preconceitos e opressões de uma sociedade heteronormativa que não enxerga com bons olhos a troca de afeto entre iguais.

Foram julgados pela sensibilidade, pela combinação de gostos, pela educação e pelo afeto que nutriam um pelo outro. Mesmo assim, o preconceito perseguiu, julgou e sentenciou ambos às margens sociais. Não houve violência física, tampouco existiram insultos verbalizados, porém a ofensa psicológica foi o maior agravante, e esse episódio marcou suas vidas.

Dentro das vertentes literárias, a escrita de Caio Fernando Abreu (2018) é reconhecida pela negação de um padrão literário heteronormativo, ou seja, diante do binarismo hétero/homossexual, o que pode ser interpretado como resultado de uma não identificação dos seus personagens com a padronização, e é isso que permite a materialização dessa diferença sexual.

Ainda que *Terça-feira gorda* e *Aqueles dois* (2018) encerrem suas narrativas de maneira melancólica, triste e sobretudo realista, os contos atestam a imponência do autoritarismo normativo sexual, que subjuga, vilipendia e marginaliza os corpos que se materializam fora dos rótulos normativos.

É interessante como os dois contos, apesar de terem um final cheio de infortúnios, destoam em alguns aspectos, enquanto que em *Aqueles dois* a narrativa recusa se identificar previamente com qualquer campo binário, em *Terça-feira gorda* a trama aborda, desde o início, uma identificação com o binarismo. Mesmo assim, ambos sofrem represálias. Isso mostra como as duas narrativas se tornam insubordinadas, principalmente quando descontroem esses alicerces sexuais que são impostos não só de forma discursiva.

Vale relacionar algumas considerações a respeito de Caio Fernando Abreu e Silviano Santiago, outro autor célebre em literatura homoafetiva. Um dos teóricos que discute isso é Karl Posso (2009, p.12), assegurando em seus escritos que os autores:

reformulam o discurso social e desmantelam a hierarquia apontando para a futilidade da tentativa de conter o sentido, revelando assim, a inviabilidade de uma voz privilegiada ou hegemônica na sociedade, incapacitando dessa forma, uma volta as estruturas hierárquicas (POSSO, 2009, p. 12).

Doravante, a defesa de uma militância *queer* por Butler (1993) se alicerça na desconstrução da oposição entre hetero e homossexual, ou seja, na binariedade. A crítica literária encontra repercussão na obra de Abreu (2018), pois observa que os contos se instrumentalizam fora da visão de um campo político imediatista, pois os contos não se inserem como uma oposição, mas como uma desestruturação da afetividade heterossexual imperativa, até então vista como soberana.

Caio Fernando Abreu (2018) constrói personagens e narrativas que extrapolam os padrões heteronormativos. Júnior (2006) diz que a poética do referenciado autor configura os determinantes da sexualidade, fazendo dele um inventor de modo bem específico e homoafetivo de dizer, além de ir além do perfil de um narrador de sua época, pois recria conceitos, “no intuito de uma desidentificação. De uma des-identidade” (JÚNIOR, 2006, p. 240-241).

## **Considerações finais**

A Literatura *Queer* se configura como uma literatura de resistência, apresentando, por meio de várias nuances, as personificações de indivíduos que foram invisibilizados perante a canonização literária. Ademais, por meio da associação entre os estudos de gêneros de Judith Butler (1993, 2015) e as discussões associadas à Teoria *Queer*, entende-se que haja a multipossibilidade binária, em que consoante à análise dos contos *Terça-feira gorda* e *Aqueles dois* (2018), observa-se a fuga de padrões considerados heteronormativos nas respectivas personagens, estabelecendo, assim, variadas maneiras de corporificação entre os sujeitos.

É importante ressaltar, também, que os contos de Caio Fernando Abreu (2018) estão dipostos na contemporaneidade literária, em que além de relatar um envolvimento entre indivíduos homossexuais, apresenta uma crítica explícita à sociedade relutante e homofóbica, que ao se deparar com o enlace entre duas pessoas que não se encaixam no padrão imposto, age com violência, entendendo a relação como anormal e indevida.

Nesse sentido, urge-se pontuar a iniciativa de Abreu (2018), ao elaborar narrativas que destoam dos valores ancestrais, condicionando os sujeitos ao seu autoconhecimento e da superação de diferenças e autoaceitação.

A literatura homoafetiva perpassou e ainda perpassa por difíceis momentos, desde a relutância da sociedade em normalizar esse gênero literário, até a imposição das editoras em querer desenvolver histórias *queer* e fomentá-las, deixando os autores a sua independência, quanto à publicação e divulgação. Mesmo assim, percebe-se que há mais variedades literárias enquadradas como literatura LGBTQIA+, isso se dá, dentre outros aspectos, pela resistência de pesquisadores em querer discutir e apresentar ensaios e trabalhos científicos como esse, que alicercem a sua propagação.

Em suma, é verídico que as duas narrativas, em seus próprios universos, atestam para um sentido comum: a realidade da sociedade preconceituosa e a busca das personagens por uma identidade própria, personagens essas que se enquadram nos conceitos de identidade definidos pela Teoria *Queer* e pelos autores estudados nessa pesquisa.

Dentre outras características, Caio Fernando Abreu (2018) segue sendo o expoente da contracultura na literatura, pois se desvincula do conceito de relação amorosa heteronormativa e introduz e chama a atenção de seus leitores para a realidade atual: a determinação de que existem várias formas de configurações amorosas, mas, também, configurações de violência e rancor por parte daqueles que não entendem ou não aceitam essa multipossibilidade afetuosa.

## Referências

ABREU, C. F. 1948-1996. **Contos completos** / Caio Fernando Abreu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'**. Nova York: Routledge, 1993.

\_\_\_\_\_. **Corpos que pensam: Sobre os limites discursivos do 'sexo'**. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Org: Guacira Lopes Louro. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 110 / 127.

CITELI, M. T. **A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002): revisão crítica** / Maria Teresa Citeli. – Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

COSTA, C. F. Pode o gay falar? A representação da minoria em “diálogo” e “terça-feira gorda”, contos de Caio Fernando de Abreu. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48612>. Acesso em 28 de outubro de 2021.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade - Vol. 1: **A Vontade de Saber**. São Paulo: Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. História da Sexualidade - Vol. 2: **O uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERINGER, V. **O amor dos homens avulsos**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

JÚNIOR, L. F. L. B. **Caio Fernando Abreu: Narrativa e Homoerotismo**. Tese (Doutorado em Estudos Literários), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/ALDR-6VYHZR>> Acesso em: 08 de outubro de 2020.

KATZ, J. N. **A invenção da homossexualidade**. Tradução de Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LAURENTIS, T. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, H. B. (Org.) Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Tradução de Susana Bornéo Funck. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACHADO, D. M. **O amor como falta em Caio Fernando Abreu**. Dissertação (Mestrado em História e Literatura) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2006.

MATTIA, B. R. Amor, masculinidade e resistência: uma leitura queer. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**. Brasília, n.61, e615, 2020.

OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004

POSSO, K. **Artimanhas da sedução: homossexualidade e exílio**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ROTELLO, G. **Comportamento Sexual e AIDS: a cultura gay em transformação**. São Paulo: Summus, 1998.

# **ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ESTIMULADORAS DA LEITURA E ESCRITA**

Luzenir dos Santos Silva  
Francisca Maria de Figuerêdo Lima

## **Introdução**

O presente artigo discute a leitura, a escrita e algumas estratégias estimuladoras, que podem auxiliar neste trabalho na sala de aula. A pesquisa teve como ponto de partida a seguinte pergunta norteadora: Qual a importância de estratégias didáticas estimuladoras na prática de leitura e escrita? Com isso, objetivou-se discorrer, através da literatura da área, sobre a importância das adaptações curriculares, que devem sempre estar em busca de estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. Por fim, este trabalho propõe algumas oficinas de leitura e escrita, apresentadas de forma discursiva.

A pesquisa realizada tem natureza bibliográfica, exploratória e descritiva, dialogando com autores que abordam a temática e estratégias estimuladoras da leitura e escrita e traz contribuições de alguns autores que pesquisam sobre os assuntos expostos. Foram incorporadas buscas bibliográficas que permitem ao pesquisador entrar em contato com materiais previamente publicados pertencentes ao conteúdo examinado, coletando, selecionando e documentando todos esses dados de pesquisa. (MARANHÃO SILVA, 2020).

A escolha do tema surgiu mediante a necessidade de incentivar a leitura e escrita desde cedo, ajudando no contexto escolar dos alunos, com o estímulo adequado propiciar o ensino aprendizagem para que busquem suas próprias respostas facilitando o caminho para ler e escrever bem e compreender como interagem e quais as contribuições a leitura e escrita pode ofertar para sua formação. O trabalho está organizado da seguinte forma: trajeto metodológico, resultados e discussões com embasamento teórico, relato das oficinas e considerações finais dando abordagem ao objetivo deste estudo.

## **O processo da leitura**

É notável que o hábito da leitura é pouco exercido pelos discentes nos dias atuais, mesmo que seja apenas para leitura e interpretação das atividades propostas no dia a dia

escolar ou realizar uma simples leitura diária, isto devido em linhas gerais a falta de interesse, gosto pela leitura ou ainda a falta de formação e de informação acerca do tipo de leitura para crianças e jovens.

Ao ingressar no mundo da sala de aula, nos deparamos com os diferentes tipos de alunos e de um modo geral ainda encontramos discentes que possuem o gosto pela leitura, porém este interesse se perde à medida que crescem quando encontram novas distrações. Talvez por este motivo os momentos de leitura em sala de aula sejam mínimos, e cabe ao professor aceitar as razões apresentadas pelos alunos para o problema da falta de leitura, o desinteresse, a formação defasada, ou falta de livros.

A compreensão leitora é uma das principais exigências cobradas nas séries finais do aluno por acreditar que este já tenha conhecimento de tais habilidades e saiba desenvolvê-las com facilidade. No entanto, é grande o número de casos em que o aluno não consegue ler adequadamente, ou seja, interpretar e compreender com clareza o que leu.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores/escola é fazer com que o aluno aprenda a ler perfeitamente, visto que a obtenção da leitura é primordial para que este indivíduo saiba proceder com autossuficiência no mundo letrado. Deste modo, a leitura, juntamente com a escrita, é um desafio na formação desse leitor, e deve ser estimulada desde a sua inserção na escola até anos finais de sua carreira estudantil, como afirma Paulo Freire:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (FREIRE, 1997, p. 25).

O desafio da leitura é um processo de democracia e cidadania, da formação do aluno cidadão leitor, e isso vai além das paredes da escola. Porém, a escola é uma etapa muito importante nesse processo. A leitura é também instrumento para a participação do aluno nas discussões da comunidade política.

Embora o incentivo à leitura esteja presente mesmo que em pequena proporção, ainda assim, não temos êxito em fazer com que o aluno tenha gosto ou hábito da leitura. Ainda nos deparamos com discentes que mal sabem ler, outros não leem de forma nenhuma e, conseqüentemente, não saberão interpretar e transcrever com clareza o que



leram. É uma das realidades mais enfrentadas, principalmente nos dias atuais em que o avanço da tecnologia e o fácil acesso a ela, possibilitou a diminuição da prática da leitura.

Ler é um ato indispensável na construção do indivíduo enquanto ser cidadão e integrante social na comunidade em que está inserido, além de promover seu acesso à busca pela oportunidade de trabalho. Mesmo sendo um fator importante e necessário, a leitura é uma prática pouco exercida por muitos. É exigido da escola, da família e dos que de alguma maneira promovem o ato da leitura, que se tenha uma formação de bons leitores, permitindo-lhes adquirir as capacidades necessárias para entender, compreender, opinar criticamente o mundo ao seu redor e nele intervir. Portanto, a leitura deve levar o aluno a um amplo espaço com diversas formas para adquirir conhecimento. Não é simplesmente ler, mas apreender e ter aptidão em repassar o que leu.

Ler é um fato essencial para o exercício da cidadania, participação social e para o acesso às informações que circulam das mais diversas maneiras, assim como para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, mesmo diante de sua relevância, a leitura ainda é praticada por um número muito pequeno de brasileiros. A necessidade que se coloca para a escola, família e demais espaços envolvidos no ensino da leitura e formação de leitores é a de possibilitar ao indivíduo sua constituição como leitor, pois ela permite entender criticamente a sociedade e nela interferir.

As dificuldades enfrentadas no ato de ler e escrever acompanham os discentes ao longo de sua vida e se não desenvolvidas adequadamente nos anos iniciais, acarretam problemas no seu desenvolvimento/aprendizagem. Assim sendo, entende-se que, há necessidade de novas estratégias em relação às práticas de ensino da leitura e escrita, por meio de discussões críticas, envolvimento e participação na elaboração de novos métodos ou aperfeiçoamento dessas práticas na busca pela solução para superar os problemas.

## **O ensino da escrita**

A autora Ângela Kleiman, no livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995), julga que a leitura e escrita são práticas, e investiga outras duas concepções sobre letramento, correlatando o termo com acontecimentos de ensino e aprendizagem da língua escrita através de crianças e adolescentes, assim sendo, o termo letramento está intimamente ligado aos processos de escrita e leitura, evidenciado no seguinte trecho:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Os aspectos que englobam o processo da escrita são desenvolvidos no início da carreira do estudante, quando este começa a diferenciar ou identificar como ocorre a escrita. Porém, antes mesmo de adentrarem ao ambiente escolar, esses sujeitos já são dotados de ideias e hipoteticamente conhecem o código da escrita, tal teoria é estruturada e comprovada pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1986) em seus estudos sobre a Psicogênese da língua:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia...insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Os estudos sobre o sistema de escrita demonstram como a criança processa as habilidades e conceitos que a farão ler e escrever. E que, durante esse momento, ela é capaz de pensar, raciocinar e refletir sobre a escrita, uma vez que a autora analisou os aspectos que estão além da técnica da cópia, do decifrado:

Fundamentalmente, a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (FERREIRO, 1985, p. 14).

Em essência, esse educando não é um mero receptor de informações, mas sim um ser que possui aptidões que ainda não foram a floradas e tampouco trabalhadas, porém, é capaz de refletir sobre o mundo que o rodeia.

### 3 Uma abordagem prática e diferenciada para a leitura e a escrita

É notável que alguns professores fazem uso de métodos em suas aulas que promovem ou facilitam o aprendizado do aluno, isto devido ao grande índice de alunos que ainda não adquiriram as habilidades necessárias para a realização de algumas atividades propostas pelo livro didático ou pelo professor. Ferreiro e Teberosky (1986, p. 27) argumentam que, a leitura é um objeto a ser estudado e compreendido e requer aptidões particulares: “a leitura e escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado” e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”.

Quando falamos em ensinar a ler e escrever, podemos nos referir às diversas práticas de ensino da leitura e escrita, desde as que estão perpetuadas ao ensino das letras, sílabas, palavras, assim como as que sugerem diferentes métodos para o ensino aprendido. Neste caso, podemos mencionar as práticas desenvolvidas desde a educação infantil até as que englobam todo o período escolar, mais necessariamente as que estão ligadas à educação formal e sistemática da leitura e da escrita, realizadas no processo de alfabetização e em turmas do ensino fundamental anos finais.

As diferentes didáticas têm um papel relevante no processo de ensinar a ler, já que a leitura antecede a escrita, duas etapas importantes que os educadores exercem por toda vida. Práticas pedagógicas abrangem desde o planejamento, a organização, a metodologia e dinâmicas nas estratégias de aprendizagem, até as que ocorrem para além da aprendizagem no objetivo de garantir o ensino adequado dos conteúdos e atividades que são de cunho essencial para a preparação e formação do aluno:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRAS; ZAIDAN, 2010, p. 21).

É uma técnica social e que ocorre nos diferentes âmbitos da vida escolar e nele está inserido o professor e aluno que exercem um papel fundamental, já que são os

personagens principais de um modo especial, que envolvem a busca pelo conhecimento. O conhecimento pode acontecer em diversos locais, mas a metodologia didática do professor acontece dentro da sala de aula com a troca de experiências na relação professor- aluno por meio do diálogo.

Uma dimensão fundamental no progresso do ser humano e centro do desenvolvimento social é a educação, pois esta se apresenta por meio das práticas pedagógicas que ocorrem nos trabalhos do professor. Sobrinho (2006) explicita que a docência é uma ação elaborada de maneira emancipada, participativa e proposital que requer permanentemente consulta, reflexão e análise com o intuito de levar conhecimento permeado pelas técnicas de preparação, administração e teste. Além disso, o próprio aluno, é um sujeito ativo dotado de capacidade para pensar, refletir e criar sua participação crítica e democrática enquanto busca pelo conhecimento.

### **Incentivo à leitura e escrita: Um desafio das práticas pedagógicas na escola**

Na escola, a leitura deve ser essencialmente um dos principais objetivos de ensino, porém, ela deve fazer sentido ao aluno como um objeto de aprendizagem, ou seja, o exercício da leitura deve ser uma prática que vai do ponto de vista e do alcance do objetivo do docente.

No sentido geral, para a formação de leitores proficientes não se solicita a leitura de textos apenas porque devem ser lidos. A leitura e a escrita são exercícios com os quais a escola muito se aflige e tem sido, basicamente, um objetivo de ensino. Para que a escola estimule a leitura e escrita em um instrumento de aprendizagem, é necessário conservar sua essência e complexidade lidando com a variedade de textos e combinações entre si:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos e leitores proficientes e práticas de leituras eficazes. (PCN, 1997, p. 55).

A escola é que oportuniza ao aluno essa capacidade tão essencial que é a leitura e escrita, assim, estes são possibilitados a serem cidadãos capazes de interagir não apenas com obras e leituras que são ofertadas nas instituições de ensino, mas com o mundo, com a diversidade de textos e aprofundar-se na busca pelo conhecimento.

Interagir e cooperar na interpretação e intenção ao qual o autor construiu sua produção e escrita é uma atribuição de um leitor proficiente. Porém, para que isso aconteça é preciso que o leitor busque outras fontes de fundamento para atingir o resultado. Em seu livro *Como usar outras linguagens na sala*, Gilda Menezes (2002) demonstra a necessidade pela busca de outras fontes de leitura.

Ler é estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e, preferencialmente, saber onde encontrá-las. Muitas vezes, as respostas não são explícitas. Ou, não podem ser encontradas na área do conhecimento de que faz parte a pergunta. Mas a própria existência da dúvida revela nova possibilidade de interpretação e, portanto, desconfiança do texto lido, o que já é saudável para abrir possibilidades de leitura. Além disso, uma pergunta do leitor fará parte de uma incansável busca pela resposta. Mesmo que não se chegue a ela de imediato, a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas. (MENEZES, 2005, p. 10).

É através do envolvimento social que, muitas vezes, o aluno desperta o interesse pela leitura e escrita, não retirando a mobilidade da família, motivando-a mesmo antes de ir à escola, e isso faz com que o estudante identifique a leitura como uma ação agradável e essencial ao seu convívio diário. Tendo em vista que os discentes já possuem sua própria leitura e este aspecto deve ser levado em consideração, nos PCNs é descrito que:

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. (PCNs, 1997, p. 37).

Em questões de leitura, muitos estudos demonstram e relatam que a mesma não é algo que só exista dentro dos muros da escola, cada indivíduo possui em si sua “leitura de mundo”, em linhas gerais, Paulo Freire descreve:

Mas é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do meu mundo particular. Não era algo que se tivesse dando supostamente a ele. (FREIRE, 2011, p. 23).

Visto que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Paulo Freire (2011) conta que o ato de ler se dá por meio de suas experiências. Primeiro a leitura do mundo

em que se movia, por conseguinte a leitura da palavra, que no processo de sua alfabetização, foi a leitura da palavra mundo. Em suma, aquele mundo especial era para ele o mundo de sua atividade perspectiva, ou seja, o mundo de suas leituras iniciais.

É imprescindível a presença de uma técnica ou método de desenvolvimento dentro das possibilidades e, levando em consideração algumas particularidades do aluno e do professor, venha possibilitar um aprendizado prazeroso da leitura de forma simples, possivelmente lenta, mas satisfatória, pois o ato de ler não pode estar desprendido da leitura. Neste sentido, Sim-Sim (2006) relata que “Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho”.

Em sua rotina escolar, o professor planeja e organiza como deverá ocorrer sua aula, elabora atividades, dinâmicas e métodos que leve o aluno a pensar, opinar, compreender e questionar tudo o que cerca. É por meio das estratégias de leitura, que o aluno absorverá os conhecimentos prévios, compreenderá o que foi lido e colocará em prática o que foi ensinado a ele. (SOLÉ, 1998).

Com o intuito de elaborar métodos competentes com o objetivo de alcançar propósitos, o professor busca novas possibilidades de ensino, isto partindo do pensamento de Pontes (2017, p. 25) que evidencia “um envolvimento coletivo, a fim de construirmos procedimentos didáticos coerentes com o propósito do trabalho”.

O processo de leitura pelo qual a criança é conduzida, é fundamental, pois ela vai refletir ao longo do seu procedimento sobre seu papel na sociedade aprendendo assim, a dizer com suas palavras, opiniões, desejos, anseios e sonhos, desse modo, a aprender a ler é ser criador. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FREIRE, 1997, p.11). A leitura é uma maneira de comunicar-se por meio do texto impresso na busca pela compreensão. O ato de ler aciona uma série de ações na mente do leitor que possibilita a extração de diversas informações que serão relevantes na construção do processo de aprendizagem do discente.

Nesse processo do trabalho com a leitura e escrita a Base nacional comum curricular BNCC diz que, devemos compreender a estrutura do documento que prevê o ensino e desenvolvimento da leitura, e escrita, pois assim ajuda a planejar melhor as aulas. No caso de Língua portuguesa cada eixo apresenta suas contribuições e assim diz que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2018, p. 72).

Assim o objetivo é ampliar a leitura através da incorporação de estratégias, sendo: leitura compartilhada, autônoma e diversos textos com diferentes complexidades. Em se tratando do eixo escrita, o documento destaca que é proposto construir o domínio da habilidade de elaborar textos de diferentes gêneros, sempre relacionados a interatividade e a autoria. Dessa forma a BNCC destaca que:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, [...] narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; [...] escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, [...]. (BNCC, 2018, p. 76)

No campo escrita do documento é destacado que a escrita é o objeto para a construção de conhecimentos, sendo assim propiciar momentos de produção textual que estejam próximos a realidade do aluno é o primeiro passo para começar a escrever.

### **Algumas sugestões didáticas para o incentivo da leitura e da escrita (Relato das oficinas)**

A dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão problemática que deve envolver o esforço e trabalho de todo o meio onde o aluno se encontra, em especial do ambiente escolar. O escasso hábito da leitura é algo que torna esse problema ainda maior, levando a dificuldade na interpretação do que se lê.

Pode-se analisar com base na presente pesquisa que as diferentes estratégias didáticas podem auxiliar no ensino e aprendizado da leitura e da escrita. Sendo assim, as estratégias, técnicas e outros métodos que devem ser adotados para a superação das dificuldades no processo da leitura e escrita dos alunos é de grande valia, uma vez que é um amplo esquema para obter, avaliar, e utilizar informações coletadas dos textos. Seria



fundamental aprofundar com maior detalhe pesquisas que tragam—em consideração a sua aplicação em futuras pesquisas.

Sabemos que a leitura é uma ferramenta da aprendizagem utilizada em diversas áreas e disciplinas, porém levar os alunos a adotar o hábito da leitura tem sido uma tarefa árdua, que exige do docente a adoção de estratégias metodológicas. Sendo assim, propomos neste trabalho algumas oficinas didáticas, e interativas, a partir da leitura de textos literários e atividades estratégicas, que podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades nos alunos do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento dessas propostas, é preciso entender a função da linguagem em nosso dia a dia e compreender como a leitura é processada no momento das interações sociais. É preciso perceber que a linguagem é algo dinâmico e complexo na construção dos sentidos, com o intuito de que os leitores sejam indivíduos operantes, construtores comunicativos que são arquitetados e conseqüentemente são construídos no texto.

Para os estudantes que não possuem o hábito da leitura, é extremamente importante a elaboração de estratégias como as que apresentamos nessa sequência didática, que os encaminhe a leitura como um meio para o prazer, o desfrute e a distração; leitura como objeto de conhecimento em si mesmo; leitura como um instrumento de conhecimento (SOLÉ, 2003, p. 30). Segue abaixo ideias e relatos de oficinas com intuito de oferecer subsídios no melhoramento da leitura e da escrita.

## **Oficinas**

### **Oficina 1:**

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

TURMA/SÉRIE: 8º/9º ano

TEMA: Conversão de fábulas em textos jornalísticos

CONTEÚDOS: Gêneros: fábula e texto jornalístico

HABILIDADES: EF89LP08, EF89LP09, EF89LP33.

OBJETIVOS: Desenvolver habilidades que desperte no aluno o hábito e o gosto pela leitura através de gêneros textuais.

MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: livros de fábulas, textos jornalísticos, folha A4, internet, tv, retroprojektor.

AULA 1: Conhecendo os gêneros: Fábulas, Textos jornalísticos: conceitos, estrutura, leitura e interpretação. Esta etapa pode (e deve) ser elaborada por meio de jogos, roda de leitura (compartilhada, individual).

AULA 2: Leitura de fábulas que serão transformadas em textos jornalísticos: conhecendo o contexto, personagens. O professor por meio de recursos como retroprojetor ou TV apresenta aos discentes algumas fábulas.

AULA 3: Conversão das fábulas: com a ajuda do professor e conhecendo a estrutura do gênero jornalístico, o discente irá transformar a fábula escolhida em: classificados, receita, moda, notícia e etc.

AULA 4: Correção das produções feitas pelos alunos e realizar algumas adequações caso seja necessário.

AULA 5: Apresentação das produções no pátio da escola pelos alunos; encenação de um mini jornal com as principais notícias elaboradas pelos alunos.

## **Oficina 2:**

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

TURMA/SÉRIE: 8º/9º ano

TEMA: Teatro literário

CONTEÚDOS: Teatro, leitura literária (livro a escolha do professor ou um gênero: crônica, conto)

HABILIDADES: EF89LP33, EF89LP34, EF89LP35.

OBJETIVOS: Desenvolver um trabalho gradual e contínuo que estimule e incentive o educando a criar o hábito de leitura e escrita, oportunizando ao mesmo, despertar o gosto e o prazer por tais práticas, que serão desenvolvidas por meio de atividades ricas e diversificadas de leitura e produção textual.

AULA 1: Seleção do livro para leitura, conversa entre professora/aluno e aluno/aluno para tomar decisões importantes sobre a criação do teatro literário.

AULA 2: Explanação e conhecimento acerca do gênero teatro: conceito, estrutura; incentivar os alunos a pesquisarem sobre o tempo em que o livro foi escrito, do local, dos costumes e cultura da época.

AULA 3: Realizar a leitura (do livro escolhido) que pode ocorrer no início ou final de cada aula. O professor pode realizar a leitura ou solicitar que os alunos a façam:

compartilhada, coletiva, silenciosa; o docente deve utilizar de recursos e estratégias que melhor se adequem a forma de realizar as leituras.

AULA 4: Roda de conversa: Cada aluno expõe suas observações sobre o enredo, personagens, tempo; propor debates em que cada aluno se porta como determinado personagem.

AULA 5: Adaptar ou recriar uma versão do texto transformando-o em uma cena para um texto dramático; escolha do capítulo para apresentação em forma de peça teatral. Nesta aula formam-se os grupos e é feita a divisão dos capítulos para produção do texto teatral pelos alunos; exposição de filme que aborde os temas semelhantes à obra ou que retrate a época apresentada.

AULA 6: Correção das produções feitas pelos alunos, ensaio, escolha do figurino e confecção das partes necessárias do teatro; releitura e adequações que julgarem necessárias.

AULA 7: Culminância da oficina “Teatro literário”.

### **Oficina 3:**

DISCIPLINA: Língua Portuguesa.

TURMA/SÉRIE: 8º/9º ano.

TEMA: Narrativa em quadrinhos: adaptando um período da história do Brasil em HQ (O professor poderá substituir por outro gênero crônica, conto).

CONTEÚDOS: Período da história do Brasil, HQ, crônicas ou conto.

HABILIDADES: EF89LP27, EF89LP12.

OBJETIVOS: Reescrever, de próprio punho, histórias conhecidas, considerando as ideias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita. Revisar o próprio texto com o intuito de aprimorá-lo.

AULA 1: Seleção do conteúdo (período da história do Brasil) a ser trabalhado, aula expositiva e conceituada: uma breve explicação sobre o gênero (conceito, estrutura etc.).

AULA 2: Após a escolha do período, coletar informações sobre esta época, realizar uma leitura fazendo as anotações necessárias para construção da HQ, pesquisar fatos importantes desta época para utilizar nas produções, selecionar personagens. Sentam-se para compartilhar suas preferências, dúvidas, informações. Juntos, devem escolher a melhor forma de trabalhar.

AULA 3: Produção da primeira versão das falas baseadas nos acontecimentos do período em questão (incentivar o aluno a usar de sua criatividade), aplicar seus conhecimentos linguísticos e gramaticais, selecionar imagens, elementos que torne sua produção mais atrativa.

AULA 4: Releitura, revisão e correção das produções com ajuda e observação do professor adequando o que for necessário.

#### **Oficina 4:**

DISCIPLINA: Língua Portuguesa.

TURMA/SÉRIE: 8º/9º ano.

TEMA: Criação de um audiobook da turma.

CONTEÚDOS: contos, leituras dramáticas, textos literários, jornalísticos, científicos e etc.

HABILIDADES: EF89LP33, EF89LP32.

OBJETIVO: Ampliar o conhecimento do aluno através da leitura e escrita, despertando o interesse capacitando-o a extrair delas conteúdos para análise, reflexão e mudança ao expressá-los de forma oral e escrita em todos os âmbitos disciplinares; incentivar o hábito de leitura e estimular a criatividade dos alunos nas produções textuais através das possibilidades existentes nas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação); ajudar idosos e pessoa com deficiência visual a ter contato com a leitura.

AULA 1: Selecionar gêneros para escolha (professor levará diversos textos); realizar leituras sobre o gênero escolhido a ser transformado em audiobook; escolher textos de diferentes autores para a gravação das leituras; faça uma pesquisa sobre os textos que possam ser reproduzidos e compartilhados livremente ou que estejam em domínio público (professor deve comentar sobre o perigo do plágio).

AULA 2: Levar audiobook para apresentar aos alunos (explicar conceito, estrutura dos audiobooks); chamar a atenção dos alunos para os recursos expressivos que o leitor-intérprete usa na leitura; debater sobre os efeitos de sentidos que tenham sido criados ou intensificados nos audiobooks.

AULA 3: Leitura e interpretação dos textos selecionados; Pedir aos alunos que façam pesquisas sobre o autor e obra escolhida e escrever um breve texto que será utilizado antes da leitura para contextualizar; escolha de dispositivos apropriados para gravação.

AULA 4: Momento da gravação: devem ser dadas as informações aos alunos sobre escolher um lugar silencioso, uma música de fundo, as gravações devem acontecer por capítulos; elaborar um roteiro de gravação, que indique o que será falado em cada parte da leitura do áudio.

AULA 5: Ensaiar a leitura e os textos que serão inseridos nos áudios; após a gravação o professor e aluno devem ouvi-la para fazer as devidas correções.

## **Considerações finais**

O currículo é elemento fundamental na dinâmica da escola, pois é ele que norteia o trabalho a ser desenvolvido em cada ambiente escolar. Portanto, proponho uma reflexão acerca da necessidade de organização de um currículo flexível e que seja capaz de atender às demandas e necessidades de ensino na educação dos discentes no aspecto da leitura e da escrita.

É importante ressaltar que não se busca respostas, mas pretende-se levantar questionamentos que sirvam como motivadores para a elaboração de um currículo construtivo e dinâmico no incentivo à leitura escrita. Com isso, espero ser possível rever questões que envolvem o trabalho docente nessas escolas. Acredito que este trabalho poderá contribuir de alguma forma, de modo a ajudar pessoas que tenham interesse nessa área da educação.

Essa discussão pode promover e estimular os profissionais e estudantes da área atuantes, que buscam aprender o contexto educacional e a importância das adaptações curriculares e sociais no qual estão inseridos, pois relaciona suas vivências no trabalho com as transformações que vêm ocorrendo neste âmbito. É de suma importância conhecer a dinamização do comportamento nas diferentes áreas de convívio, para se ter uma melhor compreensão em explorar e conhecer esses indivíduos e suas dificuldades na escrita e leitura, com isso as oficinas tem intuito de trazer o lúdico para melhorar o ensino.

As dificuldades presentes na aprendizagem da leitura e da escrita são um cenário comum nas escolas devido à ausência de métodos adequados que propicie o discente a desenvolver as habilidades que devem transformar sua vida ao longo da sua carreira estudantil, e isto requer envolvimento, esforço e trabalho de todo o meio onde o aluno se encontra, em especial do ambiente escolar. O escasso hábito da leitura é algo que torna esse problema ainda maior, levando a dificuldade na interpretação do que se lê. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores é fazer com que o aluno tenha domínio

da leitura e da escrita, visto que são fatores primordiais para que este indivíduo saiba proceder com autossuficiência no mundo letrado.

É importante que os professores sejam reflexivos em relação a sua prática docente e estejam abertos ao aprendizado, sabendo-se que não existe repostas conclusivas, mas que devem constantemente avaliar e questionar-se como os trabalhos em sala de aula podem aprimorar e enriquecer a vida estudantil do discente. A prioridade será sempre o aprendizado dos alunos para que realmente se possa atender suas necessidades e expectativas.

Por fim, espera-se que este trabalho tenha contribuído para a ampliação das equações curriculares, permitindo a reflexão, a troca de novas possibilidades de pesquisa e intervenção.

## Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1986.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1º ed. Campinas: Editora Mercado das Letras, 1995.

MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. Gilda Menezes, Thaís Toshimitsu, Beatriz Marcondes. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 10

SIM-SIM, Inês. **Ler e ensinar a ler**. Porto: Edições Asa, 2006.

MARANHÃO SILVA, Najara Oliveira; Thércia Lucena Grangeiro; NUNES, Ginete Cavalcante. Libras um Instrumento Facilitador: A Importância do Psicólogo Organizacional na Inclusão de Pessoas Surdas dentro das Organizações. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, Julho/2020, vol.14, n.51, p. 23-39. ISSN: 1981-1179.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRINHO, J.A.C.M. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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



# LITERATURA DE CORDEL: ANÁLISE DOS ASPECTOS MEMORIALISTAS NO ROMANCE DE CORDEL AVENTURA MALDITA

Lorryne de Sousa Macedo  
Mariângela Santana Guimarães Santos

## Introdução

A consciência do passado se fundamenta na memória através das lembranças, pois resgata a consciência dos acontecimentos anteriores, estabelece a distinção de passado e futuro e ratifica o que já foi vivenciado.

A memória, na sua existencialidade, torna-se um lugar de refúgio abrigando um universo que permite a manifestação continuamente do passado. Constitui-se como forma de saberes e experiências, um caminho possível a ser percorrido pelo sujeito que transita na própria temporalidade da sua vida.

Em outros termos, a memória renova e presentifica o passado, apresenta os fundamentos da existência e possibilita a constatação da experiência existencial, por meio da narrativa, que se insere ao cotidiano refletindo significado, que, dessa forma, previne a perda da identidade dos sujeitos e suas raízes.

Como afirma Yates (2007), a arte da memória é como uma escrita interior, todo e qualquer momento vivenciado é registrado no subconsciente em que as lembranças são como realizar uma leitura do que foi gravado na memória.

A memória abrange imensurável potencialidade, dando ênfase ao fato de conter fortes marcas de elementos fundadores, além de elos que conformam as relações de identidades. É a partir desses intercâmbios que a literatura de cordel se faz presente, com suas potencialidades e seus fundamentos. Sendo assim, utiliza a memória como armazenadora por meio de suas produções literárias. A memória é servente como alicerce para a permanência da identidade da cultura nordestina.

A presente pesquisa busca analisar marcas memorialistas presentes na narrativa do romance de cordel *Aventura maldita*, de autoria da poetisa piauiense Prof.<sup>a</sup> Me. Josefina Gomes Lima, em que discorre o entrelaçamento de memória e literatura de cordel à luz dos teóricos que contribuem com seus estudos.

A pesquisa tem como base teórica Assmann (2011), Yates (2007), Nora (1993), autores como Candau (2016), Halbwachs (1990) como principais autores para a

construção da fundamentação teórica, dentre outros. Para a construção teórica referente à literatura de cordel, fundamentou-se em Abreu (1990), Santos (2006), e outros autores.

O trabalho se estrutura em três capítulos. No primeiro capítulo, *Aspecto teórico Memorialístico*, aborda-se a memória enquanto linha de pesquisa. No segundo capítulo, *A literatura de cordel e seu vínculo com a memória*, descreve como ocorre o entrelaçamento da memória com a literatura de cordel. No terceiro capítulo, há a *Análise dos aspectos memorialista no romance de cordel Aventura Maldita*. Dessa forma, descreve-se os aspectos de memórias presentes no romance.

### **Aspecto teórico memorialístico**

A memória constitui-se como um ato que imprime um momento, uma realidade e a resguarda permanentemente. Estabelecida por referências que favorecem a recordação expressadas como aspectos que institui num processo que descreve a memória.

Segundo Yates (2007, p. 19) “para formar uma série de lugares na memória, deve-se recordar uma construção a mais ampla e variada possível, como pátio, a sala de estar, os quartos, os salões, sem omitir as estátuas e outros ornamentos que decoram esses espaços”. Sendo assim, caracteriza-se em discurso que essas imagens geram a lembrança utilizadas como um recurso, como forma de busca para reviver a memória. Distingue-se como um método que trabalha em pontos essenciais para a reativação de uma memória.

Já na afirmação de Le Goff (1990, p. 366), “a memória, como prioridade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passado”. Visto que, o processo de registro na memória se constitui como uma revivência para o homem. Sua predominância se estabelece sobre os sentidos como a visão, prescrita como fonte primordial que registra momentos de forma simultânea e espontânea.

Sendo assim, memória se articula por meio de diretrizes que colaboram com seu retrocesso, fundamentada em lugares/espacos, imagens constituídas como símbolos, signos distintos, que ajudam no ato de lembrar. Yates (2007, p. 23) define lugares e imagens como *locus*, “um lugar facilmente apreendido pela memória, como uma casa, um intercolúquio, um canto, um arco etc.”, ou seja, o entorno possui função significativa para o registro de uma memória.

Por sua vez, a memória é descrita como uma escrita interior, ortografa os acontecimentos que marcam a memória e os internaliza, capturando seu *locus* como meio prático de exteriorizar uma lembrança/momento. Como afirma Yates (2007, p. 23) “porque os lugares são como tábuas de cera ou como papiros, as imagens são como letras, o arranjo e a disposição das imagens são como a escrita, e o fato de pronunciar é como a leitura”.

Compreende-se, então, que, uma memória provinda de lugar, *locus*, torna-se sujeita a ser lembrada a partir desse espaço que a torna exclusiva, única, em que sua lembrança ocorra de forma naturalmente sem empecilhos que possa comprometê-la. Conforme Halbwachs (1990, p. 143)

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 material que nos cerca.

Ela engloba elementos que caracteriza seu estado de permanência fazendo com que a memória mantenha um diálogo entre passado e futuro, como afirma Nora (1993, p. 09) “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”, sustentada por sentimentos nostálgicos despertados por constituintes que enraíza, sendo assim, concretizada.

São lugares no íntimo em que a memória/lembrança se manifesta e se estabelece “que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversário, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). Tais lugares se tornam necessário para arquivar momentos que por sua vez, transforma-se em uma lembrança a ser revivida.

A memória sobrevém diante do que se torna possível lembrar, mediante ao estoque de registro, um repertório de lembranças geradas pelos momentos e/ou eventos dispostas a serem revividas. Um passado completo em sua reconstituição, memórias que concedem aos arquivos o cuidado de lembrar.

A recordação procede basicamente de forma reconstrutiva: sempre começa do presente e avança inevitavelmente para um deslocamento, uma deformação, uma distorção, uma revelação e uma renovação do que foi lembrado até o momento da sua recuperação. (ASSMANN, 2011, p. 33/34).

A lembrança ao mesmo tempo que se encontra resguardada em um repositório está sujeita a transformação, pois a mesma pode ser compreendida como uma força imanente, cuja lembrança armazenada vai contra o tempo e o esquecimento.

O processo de armazenamento de memórias e/ou lembranças caracteriza-se em uma função particular em relação a memória humana, em sobretudo ao decorar conhecimentos como um texto. Sendo assim, o ato automático, espontâneo referente a registro de momentos vividos demonstra-se como uma peculiaridade da capacidade do homem em resguardar lembranças de momentos que marcam.

As lembranças que podem ser revivescidas são marcadas pela memória contrapondo o esquecimento, visto que, para Assmann (1993, p. 108) “recordar e esquecer interpenetram-se e transmutam-se sob a forma do declínio sorrateiro do apagamento permanente das experiências dos sentidos e das noções no tempo”. Em vista disso, a memória se constitui como um sensor que mensura o tempo.

### **A literatura de cordel e seu vínculo com a memória**

A memória é uma percepção capturada pela realidade e completada pela lembrança. Cujas lembranças são surgidas em virtude de uma situação ocorrida a qual responde a ser revivida. Todavia, a lembrança que se encontra integralmente presente, porém, sob o modo da virtualidade.

Ela é acompanhada pela plenitude da vida, renova-se em função da inquisição da ação que a influencia. Sendo assim, a memória não consiste sobre um modo de retrocesso do presente ao passado, e sim, em progresso do passado no presente.

Assim, ocorre a memória na literatura de cordel percorrida pela oralidade e registrada na escrita em forma de folheto. Seu surgimento se deu através da prática da oralidade em que a contação de história faz com que a literatura de cordel seja preservada e, por conseguinte, a narração dessas histórias caracteriza-se como uma via que resguarda a memória popular nordestina.

A memória na literatura de cordel é conservada através das narrações expressas, por meio de versos, rimados e metrificadas, que detém informações ou as mais variadas temáticas. O cordel, na sua característica oral, é o que se chama repente ou improviso, com acompanhamento da música. Os poetas e cantadores fazem um exercício de memória. E isso os estimula a memorizar longos poemas de cordel.

O cordel é uma produção literária que tem como ponto de partida a composição do folheto. Quando o poeta não escreve, surge a cantoria. Segundo Abreu (1999, p. 73): “No Nordeste brasileiro têm grande relevância as cantorias espetáculos que compreendem a apresentação de poemas e desafios<sup>4</sup>”. Este estilo representa a particularidade da literatura de cordel que tem como processo a sua definição nesse espaço oral. Pois, concede vida e perpetua histórias e narrativas e, constitui-se de forma autêntica como manifestação literária.

No dizer de Abreu (1999, p. 74) as cantorias “carregam consigo uma marca fundamental: o caráter fortemente oral dessa produção, tanto no que tange à composição quanto à transmissão”. As cantorias representam expressão de uma memória resplandecente que desafia o tempo transpassada pelos poetas/cantadores, seu registro em formato de folheto torna-se uma memória permanente.

Segundo Santos (2006, p. 58), “o discurso sobre e em torno do texto informa sobre as representações coletivas que os membros da comunidade fazem de sua língua e de sua cultura”. Na literatura de cordel, a memória configura-se num importante instrumento de caráter identitário da cultura nordestina que enaltece a estima popular como parte da constituição da identidade do Estado do Nordeste brasileiro. Cujo gênero *Cantoria*, com sua interface tanto oral quanto escrita, se caracteriza como um alicerce para a conservação das técnicas de produção.

A memória como ars tem como modelo a força de fixação da escrita e o fechamento seguro de uma economia previdente; ela ordena, treina e elabora a memória humana de um modo que – em analogia com a escrita se transforma em armazenador espaçoso e confiável de palavras, pensamentos, imagens e ideias. (ASSMANN, 2011, p. 104).

Ou seja, é uma literatura popular que faz da escrita o registro de produções transmitidas oralmente tendo como base principal a memória que define a identidade dessa literatura popular, conforme Candau (2016, p. 107) “a tradição escrita vai facilitar o trabalho dos portadores, guardiões e difusores da memória”. Seus textos trazem consigo elementos que retratam a vida cotidiana do público que os consomem, um fato importante na obtenção de seus leitores, porém, sua abordagem temática se estende por temas universais consolidando a identidade de comunidades inteiras, o que muito contribui para a conservação da memória cultural nordestina.

---

<sup>4</sup> Disputa entre dois cantadores

O texto/escrita caracteriza-se em um fator de uniformidade de saberes, cuja escrita proporcionou a socialização de conteúdos de valor memorialista. Candau (2016, p.108) afirma que:

A escrita – e mais ainda o impresso – permitiu, sem dúvida, a socialização da memória e a possibilidade de estocagem de informações cujo caráter fixo pode fornecer referenciais coletivos de maneira bem mais eficaz que a transmissão oral. Com os grandes textos, os princípios autorizados de inteligibilidade do mundo social se tornam disponíveis não apenas para a população de letrados, mas para todos os que possuem a possibilidade de escutá-los por ocasião das grandes narrações, pregações, sermões, exortações de toda natureza que se nutrem de textos fundadores.

De fato, a escrita possibilita a estocagem e difusão do saber memorizado em que a quantidade de informação de caráter abundante tem por finalidade a sua conservação. A escrita para a memória exerce papel de álibi, instrumento representativo da memória em que o texto se torna uma referência visual e, assim, auxilia um sentimento de pertencimento a um grupo, a uma cultura. Portanto, o texto oferece a possibilidade de revisitar o passado através dos traços escritos.

Observa-se, então, que as vozes que cantam e/ou cantadas ao mesmo tempo propagam e possuem uma história e por elas transparecem suas tradições, vivências passadas de geração a geração. Assim, preserva a memória que se estabelece e se torna importante, pois constitui no fortalecimento da identidade nordestina que é construída. Contudo, a preservação da cultura nordestina é veiculada pela manutenção de suas tradições por meio da prática da oralidade.

### **Análise dos aspectos memorialísticos no romance de cordel *Aventura maldita***

A obra, de autoria da poetisa cordelista e professora Josefina Ferreira Gomes Lima, trata-se de um romance de cordel, que possui uma narrativa longa e apresenta personagens em que a trama gira em torno. Sua temática possui aspecto social por relatar a situação migratória dos personagens na busca de melhorar a realidade vivida por eles. *Aventura maldita* contém 32 páginas, tornando-se diferente de um folheto de cordel por possuir características distintas como sua quantidade de páginas e sua narrativa, porém, sua estrutura e métrica são as mesmas que um folheto dispõe.

Para sua composição, a autora dispôs os versos em *sextilha* que corresponde a estância de estrofes de seis versos com o esquema de rima **ABCDBB** como demonstra no seguinte trecho:

1	O cidadão nordestino	<b>A</b>
2	Vive sempre a batalhar,	<b>B</b>
3	Falta-lhe perspectiva	<b>C</b>
4	Para viver e sonhar;	<b>B</b>
5	Por isso logo se cansa	<b>D</b>
6	Migra pra outro lugar.	<b>B</b>

A *sextilha* é um estilo consagrado pelos poetas por ser muito utilizada devido a sua versatilidade, esta composição é empregada na modalidade repente e folheto. Para Ribeiro (2006, p. 28), “a sextilha é o estilo mais consagrado do repente. Nasceu da fusão da parelha com a quadra. Estilo obrigatório em todas as cantorias, servindo de aquecimento da agilidade mental do repentista”. Muitos poetas repentistas criam estrofes de seis versos, na hora, medidos e rimados, oralmente.

Por ser um estilo aclamado no repente, modalidade pertencente ao gênero cantoria caracterizada como uma disputa entre dois poetas cantadores, representa um estilo eficaz por induzir aos poetas repentistas a agilidade de improviso em suas disputas. O romance contém noventa e três estrofes ao todo e quinhentos e cinquenta e sete versos consolidando o texto.

A narrativa do romance é apresentada por impressões memorialistas por se tratar de uma narrativa com aspectos de uma história contada e por consequência repassada e internalizada. Assim, demonstrando característica de que o romance aborda uma memória registrada.

A memória propriamente dita ou de alto nível, que é essencialmente uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédia (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.) (CANDAU, 2016, p. 23).

A cada estrofe e verso no decorrer do romance é perceptível o aspecto memorialístico representado como uma lembrança reconstituída por dentre os detalhes e descrições. Outro fator existente no romance que pode ser destacado é a possibilidade de uma releitura sobre situações de miséria, visto que, a carência que vive os personagens, vítimas da seca, representa a realidade de famílias que tentam sobreviver no sertão nordestino.



O grande drama da terra  
Era a seca que assolava,  
Às vezes perdia tudo  
Quando a chuva não chegava,  
Como homem destemido  
José não desanimava.

Todo período de seca  
Seu Ribamar resistia,  
Passava muitas agruras  
Com paciência vencia,  
Muitos fugiam da fome  
Mas dali Zé não saía.  
(LIMA 2012)

A memória, em seu estado de construção, é provocada pela situação em que a família enfrenta, pois representa um momento que fixa na memória por se tornar marcante, sendo possível devido às condições que induzem a se expressar. São caracterizadas como elementos circunstanciais que induzem na construção da memória. Apresentam-se em acontecimentos subdivididos em duas partes. A primeira no sertão. Há a tentativa de sobreviver mesmo com a chegada da seca, a segunda, situação de migração para a cidade de São Paulo na investida contra a desigualdade social, violência, pobreza, exclusão e perda de identidade.

Seja o que for, o sujeito que experimenta um sentimento interior de tristeza terá, talvez, a tendência a recordar experiências qualificadas como tristes, conferindo assim uma visão tendenciosa de sua própria vida. Essa dependência do contexto participa, portanto, da reconstrução das lembranças. (CANDAU, 2016, p.76).

Os acontecimentos, cujo enredo gira em torno, torna-se um gatilho para o registro e evocação da memória em que se estabelece o ponto de origem. São acontecimentos dependentes que necessitam de uma trajetória marcada por referências, em que no romance é representado pelo sertão e a cidade de São Paulo. “Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado” (CANDAU, 2016, p. 98). A cidade de São Paulo que representa a segunda parte dos acontecimentos, se caracteriza um contexto significativo no registro da memória. Cujas família se encontra em uma situação pior em comparação ao sertão em que enfrentava a seca para sobreviver. A experiência de viver na cidade se tornou frustrante pela família não só por enfrentar a miséria como a desigualdade social, ameaçando qualquer possibilidade de viver dignamente.

Cinco horas da manhã  
Como haviam combinado,  
Encontraram-se no morro

Naquele fedor danado;  
Situação que Ribamar  
Nunca havia enfrentado.

Ao chegar em casa disse:  
- Estou decepcionado!  
O trabalho que arrumei  
Deixa o sujeito humilhado,  
Não fosse por meus filhinhos  
Jamais teria aceitado.

- Sou mais voltar pro Nordeste  
Trabalhar no meu roçado,  
Ter minhas mãos calejadas  
Pelo cabo do machado,  
A disputar co'urubus  
Lixo podre acumulado.

(LIMA, 2012)

A experiência insatisfatória da família de viver na zona urbana se tornou um acontecimento que marcou todos do grupo familiar, se tornando uma lembrança amarga. Para Candau (2016, p. 101) “os acontecimentos são tempos fortes que fazem memórias fortes”. Ou seja, cuja lembrança marcada pela situação da tentativa de sobrevivência estabelece na facilidade de ser invocada.

A família se institui um grupo que compartilha dos mesmos momentos, como consequência das mesmas lembranças em que estão ligados por relações estrita devido o contato ser permanente. Em relação a isso, o momento vivenciado refere-se a própria situação em que a família se encontra, o insucesso de melhorar de vida em uma cidade grande se configura sobre um registro do momento, em que todos da família são marcados.

Halbwachs (2006, p. 51) afirma que “a memória de um grupo se destaca as lembranças dos eventos e das experiências”, em correlação com o grupo familiar as lembranças são dispersas pelo ambiente que influencia diretamente, o cenário da cidade de São Paulo se torna um fator significativo para o registro na memória.

Outro fator que pode ser destacável é a perda da identidade da família por se encontrar indiferente ao se defrontar com a realidade de viver em cidade grande. Pois a identidade do grupo familiar de pertencimento da vida no sertão se torna um despertar de lembranças em consonância aos acontecimentos decorrentes vivenciados pela família.

Afirma Candau (2016, p. 99):

A identidade de um grupo de pertencimento (nação, região, local) passa pela relação ambivalente que o membro desse grupo terão com os acontecimentos que, simultaneamente, são objeto de um “dever de memória” e uma necessidade de esquecimento.

A recordação é equivalente a cada caso que se trata, seja ela particular ou de todo um grupo cuja força da memória depende de uma coerência a partir de um conjunto de lembranças emergido de um momento de origem e de uma sucessão de fatos.

## **Conclusão**

A literatura de cordel sustenta-se pela prática da memória no ato de arquivar narrativas transmitidas de forma oral, cuja prática se caracteriza na identidade dessa manifestação literária. Com sua forma expressiva, o folheto e a cantoria propagam essa arte literária transpassada por sua característica estética e estilística que possibilita interpretações de diferentes pontos de vistas.

Cuja produção literária se caracteriza em uma via de transmissão de memórias registradas, como um documento que resguarda informações de caráter importante. Ademais, a memória que contém signos memoriais serve para veicular informações e/ou para ativar lembranças sobre acontecimentos para afirmar o caráter durável das lembranças. Sendo assim, a memória serve como alicerce para a literatura de cordel que se apodera de seus benefícios.

Em virtude dos aspectos abordados, observou-se que a memória é vista como um elemento essencial na produção literária popular, promove a prática da cognição de seus representantes que exercem o papel de mediador da cultura popular. Conforme foi constatado na presente pesquisa, a literatura popular incorpora diferentes maneiras de registrar uma memória e/ou lembrança a partir do que foi analisado e aqui apresentado.

Cujo o romance de cordel representa uma produção provinda de aspectos memorialísticos. Portanto, sua base de produção é constituída por rememorar uma narrativa, através da sua extensão busca descrever sua trama e personagens, fazendo com que o romance se torne um gênero que arquiva e externa uma memória.

## **Referências**

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural, São Paulo: UNICAMP, 2011.

ABREU, Márcia. **Histórias de Cordéis e Folhetos**, São Paulo: Mercados de Letras, 1999.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

LIMA, Josefina Ferreira Gomes de. **Aventura Maldita**. Teresina: EDUFPI, 2012

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: A problemática dos lugares, São Paulo, 1993.

SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. **MEMÓRIA DAS VOZES**: Cantorias, romanceiros e cordel, Salvador-Bahia, 2006.

YATES, Frances A. **A arte da Memória**, Campinas-SP: Unicamp, 2007.

# **A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DO PROTAGONISMO NEGRO: UMA ANÁLISE DA OBRA *BETINA*, DE NILMA LINO GOMES**

Lígia Emanuela Costa Alves  
Ligia Vanessa Penha Oliveira

## **Considerações iniciais**

O presente trabalho visa analisar, a partir da obra literária infantojuvenil, *Betina* de Nilma Lino Gomes, a importância do uso de obras “afrocentradas” como recurso didático, no intuito de contribuir para a compreensão sobre o protagonismo negro. E, conseqüentemente, incentivar a formação de leitores pelo letramento desde a infância, através dessas narrativas diversas.

Partindo do pressuposto que a leitura não existe fora de um contexto social, político, econômico que interfere no modo de ser dos sujeitos, ler é uma ação cultural que mobiliza informações acumuladas pelo leitor (experiência de vida) e oferecidas pelo texto, sendo sempre, como afirma Britto (2003, p.100), uma - representação da representação da realidade presente no texto. A leitura é um ato político – mesmo quando se queira negar essa sua dimensão –, um ato de posicionamento político diante do mundo (BRITTO, 2003, p.100).

Por muito tempo essa "representação da representação da realidade" foi apresentada, exclusivamente, a partir de uma perspectiva do ocidente, da Europa, ou seja, do homem branco. Excluindo as possibilidades de outras narrativas, de outros povos, serem vistas e conhecidas. Contar histórias onde os personagens, os ambientes, as cores e os temas sejam a partir de outra visão, a negra por exemplo, é apresentar para crianças e jovens negros, a possibilidade de se enxergar, não apenas, como descendente de escravos, mas também, como protagonista, ou seja, como possuidor de uma história além do ocidente.

*Betina*, de Nilma Lino Gomes, com ilustrações de Denise Nascimento e publicada por Mazza Edições em 2009, constitui-se em obra literária dirigida a crianças e adolescentes e trata sobre a representação identitária da negritude. A história retrata a personagem, *Betina*, menina negra que possui profunda conexão com sua ancestralidade através do contato com sua vó, o que fortalece sua identidade de negritude

e enfatiza sua construção no imaginário infantil. A narrativa de Betina gira, portanto, em torno de uma menina negra e seu convívio com a avó. Os temas da morte e da ancestralidade estão representados pela personagem da avó que, enquanto trança os cabelos da menina, ensina-a a preservar suas tradições.

Nilma Lino Gomes é uma pedagoga brasileira, tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013. Tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo no Brasil. A escrevivência de Gomes é um falar de dentro, repleto de alteridade, isto porque em sua escrita negra incluem-se textos políticos, científicos e ficcionais.

Desta maneira, esta análise procura em narrativas como Betina, uma literatura que contribua para o fortalecimento da identidade negra e o encontro com a ancestralidade africana. Na busca por *sulear*<sup>5</sup> os passos da construção de uma identidade negra a partir dos saberes ancestrais.

A motivação da escrita da pesquisa encontra-se fortemente atrelada ao fato de pertencer ao movimento negro, União de Negros e Negras pela Igualdade (UNEGRO), em Caxias-MA, espaço de debate sobre a nossa história e ancestralidade, além do fato de desejar compreender como a leitura, feita através de uma narrativa afro, pode influenciar – de forma mais íntima e curiosa – na formação de leitores e, conseqüentemente, interferir na maneira como esse leitor se percebe na sociedade.

A construção da identidade de uma criança ou de um jovem, depende das relações que eles mantêm ao longo dessas gerações. Seja no círculo familiar ou fora dele. Quando essas relações não se estabelecem de forma afetuosa e respeitosa, a criança ou o jovem tende a projetar uma ideia negativa sobre si mesmo. Desta forma, a obra de Nilma Gomes trata de tais questões de uma maneira muito sensível, a partir da relação da neta com a avó e o momento compartilhado de pentear os cabelos.

Este estudo mostra-se relevante por discutir os aspectos da identidade negra, como mais uma possibilidade no âmbito da literatura infantil, e entender como a formação de leitores pode acontecer, de forma natural, conforme a aproximação com essas narrativas. Além de analisar como a falta dessas narrativas estão relacionadas

---

<sup>5</sup> O termo *Sulear* problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

diretamente com uma estrutura decorrente de um projeto - ainda que, de forma não direta - de "embranquecimento" da literatura, dos personagens e das práticas orais.

Para desenvolver essa temática, organizaram-se os seguintes objetivos: discutir a obra *Betina* sob a ótica da escritora Nilma Lino Gomes; discorrer sobre o papel do incentivo à leitura a partir de obras literárias afrocentradas e analisar o impacto do letramento literário sob a perspectiva do protagonismo negro.

A pesquisa trata de uma revisão literária da obra, com base em um levantamento bibliográfico e tem por finalidade levantar algumas referências encontradas sobre um determinado tema (CERVO; BERVIAN, 2002). São elas: literatura infantojuvenil, letramento literário, afrocentricidade e protagonismo negro.

### **A obra infantojuvenil *Betina***

Atuar na área de literatura e não inquietar-se com as mesmas histórias contadas, por muito tempo, foi comum para o contexto escolar. Ser um educador e não questionar a própria atuação diante da diversidade presente nas salas de aulas, por muito tempo foi naturalizado. Nilma Lino Gomes é uma dessas profissionais, inconformadas, que vem buscando apresentar novas possibilidades de fazer a educação brasileira, da mesma forma, que desconstrói estereótipos e faz parte da lista de grandes escritoras negras. Uma mulher jovem, pesquisadora, escritora, reitora e, agora, ministra.

As suas estratégias de atuação se justificam ao escolher o campo da literatura infantil e juvenil para estimular o uso de temas indispensáveis para a compreensão histórica das práticas na educação atualmente. Ao escrever para crianças, a autora não só entretém, mas também apresenta maneiras de romper com as estruturas do racismo. A obra discutida traz a presença de uma protagonista negra, que reafirma a representação positiva escolhida pela autora.

O livro *Betina* traz aspectos fundamentados na cultura africana quando apresenta características da prática da oralidade sob o aspecto da ancestralidade. Como coloca Dalva Almeida (2019, p.2) "A oralidade não só é essencial para a conservação de tradições, mas principalmente para o resgate, por meio da memória, da história cultural de um povo".

*Betina* é uma menina negra, protagonista da sua própria história, que tem toda a sua rotina com a avó, apresentada para o leitor. A narração da história é feita em 3ª pessoa. Ela brinca com as amigas, brinca em casa com seus brinquedos e frequenta a escola.



Diferentemente de muitos personagens da literatura infantil contemporânea, Betina é uma criança feliz, em um lar tranquilo.

A protagonista se encontra sempre rodeada por vários brinquedos. Contudo, são as tranças da menina que dão o destaque, o tal penteado insinua uma característica africana. A linguagem não verbal, inclusive, dá o tom diferencial em toda a escrita.

A história mostra uma menina cuidada por sua avó, que vai se desenvolvendo e aprende, desde pequena, o ato de trançar os cabelos. Não apenas por uma questão estética ou comum, mas como ato político. Quando adulta, Betina torna-se uma referência no ramo, onde chega a dar palestras sobre a negritude e sua estética através dos penteados.

Eis que surge o mágico momento do penteado, assim descrito:

Depois de todas essas etapas, a avó sentava-se em um banquinho, colocava uma almofada para Betina sentar-se no chão, jogava uma toalha sobre os ombros da menina, dividia o cabelo em mechas e ia desembaraçando, penteando e trançando uma a uma, com rapidez incrível. Enquanto trançava, avó e neta conversavam, cantavam e contavam histórias. (GOMES, 2009, p.6).

Os traços de Betina são cuidadosamente desenhados – nas descrições e nas ilustrações – com o intuito de manter as características negras, desde os contornos do rosto, boca e nariz até os detalhes dos cabelos, eixo central da narrativa:

Quando a avó terminava o penteado, Betina dava um pulo e corria para o espelho. Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes, cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas. (GOMES, 2009, p.8).

O momento de trançar os cabelos é o modo de desenvolver a discussão social e política em Betina, pensada pela autora Nilma Lino Gomes. Em vários momentos como esses, durante a história, é possível propor discussões de leitor para com a leitura, acerca dos elementos que aparecem, como: “Betina sempre bem cuidada!”, “Betina é negra”, “O que eu tenho parecido com Betina?”.

O enredo é um desenrolar de fatos e momentos importantes da vida de Betina: sua infância, sua adolescência e sua vida adulta. Então, em Betina, as experiências cotidianas podem ser consideradas elementos que confrontam o modo como a criança negra é geralmente colocada nas histórias. (ALMEIDA, 2019).

Uma obra que serve como referência para o estudo por abordar a vida diária de personagens negros e negras, como protagonistas, em um ambiente doméstico, propondo a redefinição do modo de ver a pessoa negra na sociedade. Não mais, apenas pelos fatos do período escravocrata no Brasil.

### **O incentivo à leitura a partir de obras afrocentradas**

Como exposto inicialmente, durante muito tempo, a literatura brasileira foi feita por um viés único. Compreende-se que a causa política e econômica também interferia no domínio cultural, incluindo o ensino da literatura. Por isso seguiam um padrão na escrita, onde certas produções jamais seriam valorizadas ou destacadas na época. Uma dinâmica que se perpetuou até pouco tempo atrás, inclusive nas nossas salas de aulas, no momento de contação de histórias, aulas de literatura, entre outros. Quantas gerações idealizaram viver um conto de fadas como em Cinderela (1950).

O conceito de literatura negra consolidou-se em meados do século XX, com o surgimento e o fortalecimento dos movimentos negros. Cuti destaca:

O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção. (CUTI, 2010, p.11).

Desde então, esses aspectos vêm sendo colocados para sugerir a necessidade de mudança de paradigmas, seja na Instituição educacional, religiosa ou política. Apesar dos avanços quanto às questões raciais no nosso país, a população negra ainda enfrenta várias consequências deixadas pelo processo de colonização. Sílvia Almeida (2018, p. 21) destaca que “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”.

Várias organizações surgiram nas primeiras décadas do século XX, desde jornais impressos até associações políticas, como a Frente Negra Brasileira fundada em 1931 e o Teatro Experimental do Negro em 1944, que tiveram importante papel na divulgação de situações de preconceito e atuação nas áreas da educação e do teatro, divulgando a cultura e história afro-brasileira. Suas atividades no campo educacional se voltaram para a

alfabetização e para a contextualização da situação da população negra no país; no cenário político tiveram importante papel na discussão da nova carta magna em 1946 (GOMES, 2012). Nesse período, os jornais da imprensa negra foram importante veículo para incentivar o estudo e chamar a atenção da população negra para o valor da educação.

Um dos aspectos a serem abordados na pesquisa diz respeito ao incentivo à leitura e formação de leitores a partir de uma perspectiva Afro – em alguns estudos já é possível notar o termo Afrocentrado -, como sugere o filósofo e escritor, Renato Nogueira (2014), que apresenta algumas reflexões em favor de uma educação antirracista, partindo de uma pedagogia pensada e protagonizada por africanos e afro-brasileiros. Esse aspecto do protagonismo é bem explorado no livro *Betina*. Duas protagonistas negras, avó e neta, compartilhando o cotidiano tranquilo e cheio de histórias referentes as práticas da cultura africana, como a prática de contar histórias.

Enquanto trançava, avó e neta conversavam, cantavam e contavam histórias. Era tanta falação, tanta gargalhada, que o tempo voava! E, no final, o resultado era um conjunto de tranças tão artisticamente realizadas que mais parecia uma renda. (GOMES, 2009. P.06).

A afrocentricidade trata de um contexto teórico e metodológico que não goza de muita popularidade nos meios acadêmicos. Esta pesquisa não volta-se a responder todas as objeções. Mas, vale notar que a ideia de fundamentalismo, muitas vezes, atribuída às pesquisas afrocentradas são mais frutos de preconceito eurocêntrico e desconhecimento do que objeções fundamentadas em análises críticas e revisão da literatura (NASCIMENTO, 2009; NOGUERA, 2010).

Uma breve incursão na afrocentricidade, descrita por Molefi Asante como um referencial teórico que não está baseado em essencialismos ou fundamentalismos, tampouco numa mitificação do continente; mas, num debate devedor do afrocentrismo e que não pode ser confundido. Ou seja, afrocentrismo não é sinônimo de afrocentricidade. Esta é “uma ideia fundamentalmente perspectivista” (ASANTE, 2009, p.96).

Para esses pesquisadores, uma Educação afrocentrada, ou seja, voltada para materiais de cunho africano e afro-brasileiro, é um esforço educacional unificado que abrange muito mais do que simplesmente aprender sobre a África. O currículo escolar afrocêntrico foca em herança, comunidade e pedagogia centrada na África.

Ao propor essas novas metodologias e didáticas, podemos nos questionar se não estaríamos atuando de forma discriminatória com as outras narrativas. Mas o que esses

estudos apresentam é, justamente, o oposto do que por muito tempo levamos como referência para nossa educação, uma narrativa ocidental, europeia, com produções e protagonismos, exclusivamente, embranquecidos. Dei (1996) e Joyce (2005) afirmam ainda que o foco na afrocentricidade não é oposição a outras formas de conhecimento, na verdade, ele recebe uma pluralidade de variadas perspectivas e experiências culturais. É, na verdade, uma ampliação das referências apresentadas até então.

Com as novas produções que estão sendo realizadas, é possível pensar em uma nova geração de leitores, escritores, estudantes, que terão acesso a muitas opções de produção de conhecimento. Em vez dos métodos tradicionais de educação onde o professor é o único especialista (FREIRE, 2000), os alunos também trazem para a sala de aula uma habilidade útil de sua etnia, herança e cultura (JACKSON, 1994). Isso amplia a utilidade da afrocentricidade para todos os estudantes.

Dentro das escolas, a afrocentricidade critica a hegemonia europeia e a adaptação de uma grande narrativa para a aplicação de todos os alunos. A história e a diversidade da cultura do mundo geram oportunidade para conversas culturais críticas, o que não é comum em ambientes escolares tradicionais. A pesquisa de Dei (1996) comprovou a necessidade de perspectivas críticas na educação, na forma de afrocentricidade, para responder à falta de preto e africano. Dei (1996), encontrou "... perspectivas, histórias e experiências; a ausência de professores negros; e o domínio de Branco, e da cultura eurocêntrica no sistema escolar são compartilhadas por todos os jovens negros".

Nessa perspectiva, na busca por novas dinâmicas de aprendizado, vários estudos vêm sendo usados, objetivando a construção de novas propostas, também, para o incentivo à leitura, através de narrativas mais plurais, entre elas, protagonizadas por pessoas negras, possibilitando as mais diversas interpretações pela criança que ouve a história.

Em uma das cenas, é narrada sobre a melhor forma de fazer as tranças no cabelo. Que maravilha não deve ser, ouvir com detalhes, que existe várias formas de cuidar com carinho do seu cabelo, da sua beleza. Aspectos esses, que por muito tempo foram animalizados.

O dia de fazer penteado novo era especial. A avó tirava as tranças ou o coque antigos, lavava o cabelo da neta, passava creme para desembaraçar, desembaraçava, lavava de novo e secava com a toalha. Nessa última etapa o cabelo já não tinha mais creme. Uma dica: o segredo para um bom trançado é deixar o cabelo bem lisinho e sem creme. Evita a caspa e facilita o manusear dos fios. (GOMES, 2009, p. 06).

Sobre isso, o cuidado no tratamento à temática afro-brasileira e à caracterização das personagens ajuda no reconhecimento e afirmação da identidade negra no ambiente escolar, principalmente na infância e adolescência. Para Sonia Pascolaty e Maria Godoy (2015) a apresentação dessas obras no espaço educacional pode se tornar fundamental para que sejam cada vez mais discutidas, promovendo debates a respeito da diversidade racial e trazendo novos perfis de personagens, protagonistas que refletem de maneira mais plural a diversidade cultural escolar.

Durante toda a narrativa de Betina, essa positividade na estética da menina é muito explorada. As ilustrações do livro são bem coloridas, detalhadas. Essa é uma maneira, também, de dizer que pessoas como Betina merecem o cuidado, a beleza, o carinho. “Os cremes que avó usava nos cabelos de Betina eram tão cheirosos”. (GOMES, 2009, p.10).

Muitas vezes, o professor em atividade ou o estudante da área de licenciatura não receberam formação sobre essas narrativas, que na sua maioria, remetem a lendas e mitos africanos de diferentes países, onde exigem conhecimento prévio do tema para abordagem das histórias. Outra hipótese para a dificuldade da presença dessas narrativas em sala de aula é a pouca divulgação das obras, como corrobora Monteiro:

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente. (MONTEIRO, 2006, p.126).

Questões essas que vem sendo bastante debatidas no meio educacional, no que tange a aplicação efetiva da Lei 10.639/03, que corresponde ao ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Contudo, os profissionais ainda têm dificuldade em trabalhar as questões raciais nas suas aulas.

Na obra também é retratado a questão da ancestralidade que é muito compartilhada entre os povos africanos e afro-brasileiros. Isso envolve de forma indireta ao

tratarem-se dos aspectos das religiões de matrizes africanas, como no trecho a seguir, quando a avó de Betina comenta sobre o fato de estar envelhecendo:

Betina, sinto que daqui a pouco vou me encontrar com meus ancestrais. – Quem são os ancestrais, vó? Ih! Acho que já sei. É gente morta, né? – Mais ou menos, querida! São pessoas que nasceram bem antes de nós e já morreram. (GOMES, 2009, p.14).

É necessário que esses educadores – que foram formados “neste sistema cultural desta sociedade racista”, como nos alerta Munanga (2005) – se desconstruam de seus preconceitos, busquem o conhecimento necessário nessas áreas para enfrentar as situações que porventura apareçam dentro de sala de aula. Conhecer a Lei seria um dos primeiros caminhos para que haja uma mudança de pensamento, de postura, de currículo, para que se construam outras histórias. E, para isso, vemos a importância da formação do professor que atua principalmente no ensino fundamental, como ele pensa e lida com seus preconceitos, como tem sido sua atuação e prática, o que ele acha importante, quais suas indagações, preocupações e quais suas perspectivas.

Portanto, apesar de existirem entraves concretos para a sua efetiva implementação, como trabalhos que vêm sendo realizados de maneira equivocada, as orientações estão disponíveis. Todavia, não podemos desconsiderar que as políticas afirmativas para a população negra que “ainda são vistas com muita reserva pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade” (GOMES, 2009 apud SILVA, s/a, p. 15). O ideário social está muito pautado no mito da democracia racial e no racismo velado, fator cultural que se impõe sobremaneira acima das iniciativas educacionais.

Além disso, a realidade social, econômica e política também se impõe sobre os princípios de justiça e dignidade da pessoa humana, como diz Rizzato “Há uma tentativa daqueles que representam o status quo de, a todo modo, criar uma linguagem que mantenha o sistema de controle vigente, sem que se realizem concretamente os princípios fundamentais da justiça” (2004, p. 351). No entanto, correlatamente, devem existir aqueles que ensejam combatê-los, para que um dia tenhamos uma sociedade mais democrática e melhor.

Com a implantação da lei 10.639/03 houve o entendimento de se estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo as Diretrizes é necessário

que se tenha uma consciência política e histórica da diversidade de nossa população e para isso há a exigência que,

Os professores sejam competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a se relacionar com respeito sendo capazes de corrigir posturas atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASÍL, 2003. p.12).

Como declara Rocha, (2006),

As poucas iniciativas que vem ocorrendo no sentido da implementação da Leitem contado em grande parte com a participação do Movimento Social Negro, inclusive aquelas iniciativas relacionadas à formação dos educadores.” (ROCHA, 2006, p.84).

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobretudo, quando a omissão no currículo escolar se configura como discriminação racial, ao supor a homogeneidade da escola e, assim, torna invisível a população negra e sua cultura. De modo que, o potencial da Lei é desmistificar e desmentir a história que sempre fora veiculada pelos currículos oficiais, questionando ideologias de dominação que por séculos fazem parte do ideário brasileiro, possibilitando que alunos negros construam uma identidade positiva sobre si e sua etnia.

Entre as várias maneiras de aplicar essa lei de forma efetiva, tem-se o caminho da literatura e do incentivo à leitura. Ao se pensar na formação de leitores no contexto brasileiro, vários problemas podem ser identificados ao longo das últimas décadas. Há mais de 30 anos, já haviam estudos científicos rigorosos, apontando as ineficiências no trabalho de leitura nas instituições de ensino. Como assinala a pesquisa coordenada pela socióloga Zoara Failla (2012), há uma certa insuficiência de novas concepções e práticas de leitura que acenem para um caminho promissor na formação de leitores.

Incentivar a leitura nos dias de hoje requer convidar a escola, os professores, entre outros, a se libertarem dessa abordagem educacional colonizadora, e abrir espaços para que a leitura possa ser reescrita. Pois ler é produzir sentidos por meio do diálogo, da conversa, criando vínculos entre o leitor, o mundo e os outros leitores. Cabe aos mediadores dessas práticas de leituras uma reflexão sobre as práticas de análise e as escolhas dos textos, para não perpetuar uma visão unilateral da história e dos indivíduos.



De acordo com Nelly Coelho (2000), o trabalho com o texto literário, na Educação Infantil, inclusive, não deve ter o ensejo de apenas alfabetizar as crianças, ou para os adolescentes, de aprimorar o uso da gramática, tendo em vista que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares devem garantir outras experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. A Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

A Literatura é capaz de promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças e jovens em relação ao mundo físico e social. Por isso tem que partir de narrativas que os aproximem.

### **O impacto do letramento literário sob a perspectiva do protagonismo negro**

No contexto da pesquisa, o Letramento literário melhor representa caminhos para trabalhar todos esses aspectos na formação de leitores. A ideia de letramento tem, ultimamente, conquistado muita visibilidade, em razão das diversas possibilidades de aplicação prática no universo escolar, mas também de sua amplitude teórica. O que começou como uma teoria ainda incipiente, nos anos oitenta, agora tem cada vez mais importância e incidência no processo de escolarização. Partindo do pressuposto de que a escola deve, entre outras funções, formar cidadãos, o letramento está cada vez mais em evidência, uma vez que privilegia o uso social da leitura e da escrita.

A proposta da pesquisa é, também, refletir e apresentar algumas considerações preliminares e introdutórias acerca do letramento, em seus diversos aspectos práticos e teóricos, vinculando-as, na medida do possível, com questões relacionadas ao incentivo à leitura no contexto de narrativas afrocentradas.

### **O que é Letramento?**

De acordo com Magda Soares (2014, p.18), o letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O termo letramento originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa, inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street na obra *Literacy in theory and practice*(1984), o conceito foi aplicado de modo inovador à alfabetização pela argentina Emília Ferreiro, em sua obra *Psicogênese da língua escrita* (1984). (MOREIRA, 2012, p. 74).

Soares (2003) distingue o processo de alfabetização e de letramento, para que um não se confunda com o outro, e, principalmente, para que o uso do termo letramento não acabe com a especificidade do processo de alfabetização:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90).

O letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

É importante esclarecer que o conceito de letramento abarca dois fenômenos diferentes, embora complementares: a leitura e a escrita. Estes dois, por sua vez, são constituídos por um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” (SOARES, 2004 p. 48-49). Um indivíduo pode ser capaz de ler um bilhete e não ser capaz de ler uma notícia, pode ser capaz de escrever o nome e não ser capaz de escrever um bilhete, e assim por diante: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48- 49).

O letramento passa a ser difundido no Brasil por volta da década de 1980, por meio da produção da linguista Mary Kato (1986), em especial na obra *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). O termo foi, no contexto da educação brasileira, estudado ainda por outros autores.

O termo Letramento, já bastante usual entre nós, remete aos processos de apropriação da escrita enquanto uma tecnologia cada vez mais fundamental nas

sociedades modernas. Mais do que ao conhecimento de um código simbólico, o termo faz referência ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006).

São muitos os usos que se fazem da escrita nas sociedades modernas, e o letramento diz respeito às possibilidades que os sujeitos adquirem de participar efetivamente de práticas sociais diversas. Nesse sentido é cada vez mais comum o uso do termo no plural - “letramentos” - o que poderia indicar “as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos” (PAULINO, 2001, p. 56).

Apesar de o letramento ser uma estratégia mais recente, comparadas as outras metodologias, já temos muitos trabalhos desenvolvidos sobre o tema. Então é fundamental fazer o uso dessas práticas articuladas com o letramento, em especial, o letramento literário.

### **Letramento Literário e o impacto do protagonismo negro**

Rildo Cosson (2006), por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado letramento literário, particularmente voltado ao ensino da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura em sala de aula. Assim, segundo Cosson,

Ser leitor da literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (COSSON, 2006, p. 120).

Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

Os estudos do Letramento Literário têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário etc. A maioria dos estudos e pesquisas têm estado circunscritos, hoje, à esfera escolar. Isso justifica-se pelo fato de ser

a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado.

Podem-se elencar pelo menos dois aspectos importantes, implicados na relação entre o ensino de literatura e letramento literário. Em resumo o letramento literário se configura numa prática que poderá tanto despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (estética) quanto desenvolver sua competência crítica (consciência ética).

Assim sendo, para que o leitor possa se formar plenamente como cidadão crítico e consciente, é necessário – entre outras coisas – promover uma prática de leitura relacionada à realidade desse leitor, não entendendo esse processo como algo maçante e sem valor, mas como uma prática significativa e prazerosa.

Um campo de investigação bastante aberto aos estudos do Letramento Literário seriam os espaços e experiências outras – que não as escolares - de cultivo e leitura de literatura, como a organização de círculos espontâneos de leitores, a experiência de ler em bibliotecas comunitárias, o aprendizado no próprio espaço familiar. Por isso, a formação de leitores vai além, apenas, dos espaços tradicionais de educação. A leitura é um papel de todos nós, escola e/ou responsáveis pela criança e jovem.

A produção literária para crianças e jovens, que circula no mercado editorial contemporâneo, tem enegrecido nos últimos anos. Em particular a partir da aprovação Lei 10.639 (2003), da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira (2004). E de outros documentos de implementação da lei que cresceram nos últimos quatorze anos. Percebeu-se um aumento significativo, como afirma Debus:

A partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as relações étnico-raciais, por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico” (DEBUS, 2017, p. 37)

Embora a produção tenha se ampliado em quantidade isso não garante qualidade. Bem como não se pode acreditar que a representação de personagens negras, por si só, qualifica a narrativa. E que ela não traga uma representação de subserviência, ilustrações estereotipadas, e palavras racistas. A exemplo disso, temos Histórias da tia Nastácia e Saci de Monteiro Lobato.

Nesse sentido, propor a formação de leitores a partir de um letramento literário sob a ótica do protagonismo negro é retificar esses valores sociais para a própria população negra. Pois ao longo da literatura no Brasil, essas pessoas não puderam se reconhecer e se identificar nas histórias narradas. Em especial, as crianças e jovens negros.

Incentivar a leitura também tem que partir de um lugar que nos conscientize sobre a própria história africana e afro-brasileira, ligada diretamente ao estudo da ancestralidade. É propor para eles a valorização dos seus próprios corpos. Permitir que se percebam nessas histórias, tanto como escritores, quanto parte das personagens.

Reconhecer-se como sujeito da sua própria história, podendo interferir nos rumos da sua própria comunidade. A literatura como ferramenta contribui para a construção de uma identidade negra fortalecida. Isto pode ser estimulado desde a infância, a partir da oralidade, que é própria das comunidades africanas. Adultos lendo contos africanos para crianças, fortalecem vínculos inquebrantáveis.

A centralidade da cultura europeia no currículo escolar, os estereótipos presentes na literatura ao relacionar a população negra somente a fatores negativos, como a escravidão, ou a fatores culturais, como samba, carnaval, esportes e postos de trabalho menos valorizados, e a falta de preparo dos professores para tratar de situações de racismo, levam à perpetuação de uma sociedade racista.

O ambiente escolar está, dessa forma, impregnado de um racismo cristalizado em imagens negativas, presentes no imaginário social e nas mídias, prejudicando o desempenho escolar dos alunos negros. Portanto, trabalhar o incentivo à leitura a partir do protagonismo negro é importante para modificar tal estrutura, a qual relega aos alunos negros à falta de referência na leitura, o fracasso escolar e perpetua a desigualdade racial. O educador, portanto, ao formar leitura através de narrativas afrocentradas, tem o grande desafio de desmontar as práticas estereotipadas e preconceituosas na abordagem desses temas.

## **Conclusão**

Ao final do exposto, tendo explorado os aspectos apresentados na obra infantojuvenil *Betina*, explorar o termo afrocentricidade, além de retomar os conceitos de letramento e letramento literário, é possível compreender o papel primordial do incentivo à leitura, em especial, a partir do protagonismo negro nas narrativas dessas leituras.

Para isso, se faz necessário ampliar o repertório leitor, para que nossas crianças e jovens não convivam somente com a representação eurocêntrica de personagens. Não propomos uma substituição de obras por outras, mas sim, a ampliação dessas referências e dessas obras, para que as crianças e jovens no geral possam refletir a respeito do racismo.

Esse trabalho convida àqueles que nas relações afetivas do lar (pais, mães, tias/tios, avôs/avós entre outros) e nas relações efetivas institucionais (professores, bibliotecários, entre outros) também ampliem seus repertórios com livros literários que problematizem reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infantojuvenil. Assim, eles e elas podem ter a experiência de se perceberem protagonistas de histórias de vitórias e até mesmo, histórias cotidianas tranquilas, sem violência e fuga atreladas aos seus corpos sempre.

Conclui-se que o uso das obras afrocentradas como recurso didático tem um papel indispensável na formação de leitores, por proporcionar além de tudo, um senso estético e crítico.

## Referências

ALMEIDA, Dalva Martins de. *Olhares sobre Betina*. GELBC: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/infanto-juvenil/38-nilma-lino-gomes-olhares-sobre-betina>. Acesso em: 12/11/2020

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentric idea in education*. The Journal of Negro Education, Washington, v. 60, n. 2, p.170-180, Spring 1991.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEED, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do esporte. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do esporte. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Leitura e participação*. In: \_\_\_\_\_. *Contra o consenso: cultura escrita, educação, participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

CARVALHO, Leandro. *Lei 10.639/03 e o Ensino Da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Canal do Educador: Brasil Escola. Disponível em: [https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-aficana.htm?aff\\_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996](https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-aficana.htm?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996). Acesso em: 12/11/2020

CEI, Vitor et al (Org.). *Filosofia e Literatura Afroperspectivistas: Entrevista com Renato Nogueira*. Rio de Janeiro: Abralic, 2018. (E-books). Disponível em: <[https://www.academia.edu/36569191/Filosofia\\_e\\_Literatura\\_Afroperspectivistas\\_Entrevista\\_com\\_Renato\\_Nogueira](https://www.academia.edu/36569191/Filosofia_e_Literatura_Afroperspectivistas_Entrevista_com_Renato_Nogueira)>. Acesso em: 27 fev. 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00320956576eb7a0bcab5>. Acesso em: 14/11/2020

CLARABOIA: *Revista do Curso de Letras da UENP, Jacarezinho-PR*, n.2/1, p.130- 144, jan./jun.,2015.

COELHO, Nelly Novaes; *Literatura Infantil: Teoria Análise Didática*. Edit. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUTI. [Luiz Silva]. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura paracrianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2017.

DEI, G.J. (1996). *The Role of afrocentricity in the inclusive curriculum in Canadian schools*. *Canadian Journal of Education*, 21(2), 170-186.

GOMES, N. L. *Betina*. Ilustrado por Denise Nascimento - Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

JACKSON, C. (1994). *The feasibility of an Afrocentric curriculum*. *Southern Social Studies Journal*, 20(1), 60-74.

JOYCE, J.A. (2005). *Black studies as human studies: Critical essays and interviews*. Albany, NY: SUNY Press.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.



MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele. “*Superando o racismo na escola.*” (org) – [Brasília]: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005. 2ªed revisada.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: os documentos de uma militância panafricanista*. Petrópolis: Vozes, 1980

NOGUERA, Renato. *DENEGRINDO A EDUCAÇÃO*. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE): n. 18 (2012): maio/out. 2012*

NORONHA DP, Ferreira SMSP. *Revisões de literatura*. In: Campello, BSVC, Cendón BV, Kremer JM (Org.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*, Belo Horizonte: UFMG, 2000

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido; GODOY, Maria Carolina de. *Representações Da Diversidade Étnica Em Obras Da Literatura Infantil E Juvenil*. Jacarezinho-PR, n.2/1, p.130-144, jan./jun., 2015. Encontrado em:

PAULINO, M. G. R. *Letramento literário: por vielas e alamedas*. *Revista da Faced/UFBA, Salvador, n.5, p.56, 2001*.

RIZZATO, NUNES. *Manual de Filosofia do Direito*. Saraiva, São Paulo, 2004. SOARES,

SOARES, Magda. *Letramento: como definir, como avaliar, como medir*. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WATSON, Marcia J. *Afrocentricity for all: a case study examining the selfhealing power of alternative curricula as a mediating tool of inclusion*. Charlotte, 2015.

Disponível em: <file:///C:/Users/ph/Downloads/PDF%20Datastream.pdf>. Acesso em: 18/12/2020

# A LINGUAGEM POÉTICA DE MARIA FIRMINA DOS REIS: A NATUREZA EM CANTOS À BEIRA-MAR

Priscila de Sousa Lima  
Emanoel Pires

## Introdução

É notório que a natureza, em sua vasta riqueza e composição, possui atributos que provocam o olhar do poeta, dando-lhe meios para se integrar aos elementos naturais e compor seus versos no papel, pois ao observar a chuva que cai, o relâmpago que cruza os céus, a lua que reflete o seu brilho sobre as águas do mar, a rosa que, ao mesmo tempo, tem pétalas delicadas e caule ríspido e tantas outras fontes de inspiração, ele tem seu universo criativo desvelado.

O objetivo deste artigo não é analisar minuciosamente os poemas da obra *Cantos à beira-mar*, mas evidenciar os fenômenos da natureza, precipuamente sua contribuição para o fazer poético de Maria Firmina dos Reis, já que a autora recorre à natureza para comparar seres inanimados a pessoas e utiliza componentes do firmamento, da fauna e da flora para manifestar sentimentos e emoções. Dessa forma, o imaginário é refinado por caminhos e perspectivas que emanam do contato com a natureza.

Partindo dessa prerrogativa, é certo que o homem faz parte do universo, ele está organicamente ligado ao meio ambiente, influenciado pelos elementos naturais, ainda que indiretamente. É provável que sejam essas particularidades que influam na criação, na inspiração, na realidade do ser, pois como parte ativa de um sistema singular, em que existe toda forma de potencial inventivo, são perceptíveis as diversas formas de arte, de cultura e engenhosidade inerentes à faculdade humana.

Entende-se que o olhar do poeta é direcionado à invenção, é educado a perceber, a descrever e a tratar, através das palavras, o que a mera contemplação não expõe. Assim, a sensibilidade do que enxerga é transposta por meio da poesia, que descobre aquilo que não é nítido, fazendo aflorar as memórias pelo despertar da consciência advinda da leitura dos versos, ou seja, o meio é a natureza, o intermédio é o poeta e o fim é a integração entre homem, natureza e poesia.

Dessa forma, o poeta se apropria da natureza para externar o que é sentido internamente, a imaginação humana proporciona a liberdade de exprimir impulsos,

sensações e devaneios expressos pelo artista, transpostos para o papel. Por isso, o texto poético sensibiliza, cria mundos, aponta para a realidade quando quer ou para realidades fantasiadas; a poesia fere, cura, incomoda, acalenta; e a natureza é uma das matérias-primas do autor no arranjo poético.

Isto posto, tem-se na obra *Cantos à beira-mar*, publicada primariamente em 1871, a disposição de diversos elementos da natureza que contribuem com o fazer literário de Maria Firmina dos Reis. Logo, a autora recria, por intermédio do empréstimo da natureza, sensações e sentimentos vinculados a coisas e/ou pessoas, isto é, no processo de criação do poema, as palavras escolhidas nos versos constroem o imaterial da poesia e revelam as concepções do eu poético.

Os cinquenta e seis poemas de *Cantos à beira-mar* versam sobre temas múltiplos, a obra é dedicada por Maria Firmina dos Reis à sua mãe, em memória; na dedicatória a poetisa registra sua veneração e respeito por sua progenitora. O título da coletânea, não por acaso, recorre a um elemento da natureza, visto que Maria Firmina passou boa parte da sua vida em uma cidade litorânea, então, o mar e seus demais componentes são insumos para a elaboração dos versos da autora.

Por esse motivo, na praia seus “cantos” são entoados em forma de versos que, em alguns momentos, representam o encanto e o deleite, e em outros; a amargura e a melancolia, dando o tom profuso e antitético das sensações humanas. À beira-mar é o ambiente no qual a contemplação ocorre, em que o pensamento sobrenada e os cantos nascem em um ritmo destoante ao dar voz às palavras descritas pela poetisa de modo doloroso, em sua maioria.

Além disso, há em outros cantos, que figuram a valorização da terra, exprimem o nacionalismo e evidenciam o exagero sentimental, a perceptível influência do movimento romancista, do qual não se pode dissociar a produção poética de Firmina, uma vez que as características de sua poesia apontam para arranjos pesarosos, em enunciados que fogem da realidade infeliz, que indicam o anseio pela morte, a descrença e outros atributos peculiares da estética romântica.

Portanto, é relevante observar o que está grafado em *Cantos à beira-mar*, por esta razão este artigo disserta sobre a ação da natureza na perspectiva da orquestração das canções escritas por Maria Firmina dos Reis, e como esses elementos favorecem a fruição estética. Dessa forma, parte-se da análise dos poemas que têm a natureza como temática ou que fazem referência a ela em seu contexto, pois considera-se, nesta pesquisa, que os

elementos naturais servem como fonte de inspiração e imaginação para o fazer poético da autora.

### **O fazer poético em Cantos à beira-mar**

Em outros tempos, a poesia tinha seus versos cantados e por vezes acompanhados por instrumentos musicais. As obras, nesse período, mais precisamente na Idade Média, eram escritas para serem declamadas, pois não existia o hábito de ler, e, além disso, a população da época era, em sua maioria, analfabeta, e o livro impresso não havia sido criado (BRANDINO, 2020). Nesse ínterim trovadoresco, a poesia musicalizada podia ser uma cantiga de amor, de amigo, de mal dizer ou de escárnio. O fazer poético era associado à sociedade cristã, moralista e aos padrões de beleza inspirados nos clássicos greco-romanos.

Aristóteles, em seu livro *Poética*, bem antes do movimento trovadoresco, procurava explicar a estética dos gêneros literários gregos, ao sistematizar o fazer poético da poesia trágica e épica. A alusão ao trabalho do arranjo poético, ao processo de criação e à arte de escrever versos é discutida pelo filósofo ao delinear a função da poesia, que para ele possui referências filosóficas, embora apresente aspectos artísticos.

Assim, a representação da realidade sob essa ótica ocorre por meio da imitação e da verossimilhança, e o processo estético da arte da palavra se constrói com a finalidade de alcançar a criação poética. A concepção que se tinha do fazer poético era que ele estava relacionado a algo superior, uma dádiva, como acreditava Platão. Dessa forma, seria uma fonte de inspiração que não era atribuída ao poeta ou a sua originalidade, diferindo da forma como se compreende atualmente.

No século XIX, o Romantismo já preconiza a ideia de originalidade em que a liberdade da escrita abre espaços para diferentes noções da existência circundante, os valores preexistentes são renunciados cedendo espaço para uma nova maneira de conceber os princípios sociais, filosóficos, políticos, econômicos, inclusive literários (CÂNDIDO, 2004). Logo, o fazer poético encontra-se interligado à percepção do poeta sobre as coisas e sua habilidade em descrevê-las, pois por possuir autonomia criativa, tem autoridade sobre seu ofício, a criação poética não é mais vista como inspiração superior, havia inspiração, mas advinda da natureza a sua volta. Nesse sentido, a composição artística era construída pela consciência do escritor em moldar as palavras, materializando-as no papel por intermédio da escrita.

Maria Firmina dos Reis, em *Cantos à beira-mar*, através da organização dos versos, das palavras escolhidas, não ao acaso, e do arranjo estético em seu fazer poético, confere identidade a sua poesia pela forma de descrever o amor, o sofrimento humano de não realização, a dor, o martírio provocado por sentimentos diversos e outras temáticas marcantes do movimento romântico. Além disso, a autora recorre à natureza como o lugar do belo, o ambiente perfeito, no entanto, revela também o sombrio, o melancólico tendo como plano de fundo o mar, as praias de Cumã e outros cenários em que todos os elementos ao redor são projetados para anunciar os anseios do eu lírico.

A capacidade criativa da poetisa reflete a orientação intelectual do estilo vigente. As impressões do Romantismo indicam uma das principais características da escola literária: a compreensão pessoal de mundo, ou seja, o artista romântico concebe sua ideia de realidade através da visão subjetiva das coisas. Desse modo, o escapismo torna-se propriedade do sujeito poético que se exclui da vida social para encontrar satisfação no sonho, ideal de realidade, ou age de forma descontente, inclinado à solidão e à decadência.

Assim como em épocas anteriores, os poemas em *Cantos à beira-mar* parecem ter sido feitos para serem cantados. É notável que a autora empregou certa musicalidade em cada trova ao usar os efeitos sonoros dos organismos da natureza e outros recursos próprios do poema. O ritmo de cada verso, que realça as sensações do eu lírico, é capaz de transportar o sujeito leitor, involuntariamente ou de forma deliberada, para o tempo-espaço da praia, como se ele pudesse ouvir o barulho do mar ou a brisa perpassar seu rosto. Essa sensibilidade é representada também em outras manifestações artísticas da autora como no *Hino da libertação dos escravos*, com letra e música de Firmina e *Hino à mocidade* (MORAIS FILHO, 1975). A sinestesia introduzida pela associação das palavras e uso de elementos naturais pode evocar uma imagem singular, um cheiro ou um sentimento, despertando múltiplas reações sensoriais, como no poema *Uma tarde em Cumã*:

Aqui minh'alma expande-se, e de amor  
Eu sinto transportado o peito meu;  
Aqui murmura o vento apaixonado,  
Ali sobre uma rocha o mar gemeu (...)

Sentirás ao ruído destas águas,  
Ao doce suspirar da viração,  
Quanto é grato o amor aqui jurado,  
Nas ribas deste mar, – na solidão.

Vem comigo gozar um só momento,

Tanta beleza a me inspirar poesia!  
Ah! vem provar-me teu singelo amor  
Ao som das vagas, no cair do dia.  
(REIS, 2018, p. 191)

Ainda que a leitura de um poema seja silenciosa é possível detectar seu aspecto sonoro, musical e, quando o leitor se detém em uma análise minuciosa, ocorre a possibilidade de descobrir novos significados no texto por meio das estruturas rítmicas presentes nos versos. Nessa premissa, o caráter de oralidade do texto poético evidencia o quanto ele é feito para ser recitado e falado. Cabe destacar que a musicalidade pode partir da harmonização da métrica, por exemplo, assim formatos como a redondilha, versos de cinco sílabas poéticas (redondilha menor) ou versos de sete sílabas poéticas (redondilha maior), presentes em alguns poemas em *Cantos à beira-mar*, conferem uma sequência de efeitos sonoros e iteração (GOLDSTEIN, 2005).

Além disso, a construção das rimas nos versos poéticos colabora nesse processo, pois a sonoridade e o ritmo alcançados pelos sons idênticos ou parecidos no final das sílabas poéticas concedem às palavras harmonia e cadência, inclusive o poema *Súplica*, em seus versos, sinaliza as características descritas acima, já no primeiro verso:

Dá, Senhor, que breve passe  
Sobre a terra – o meu viver;  
Bem vês, a flor desfalece  
Da tarde no esmorecer;  
Entretanto a flor é bela,  
É bela de enlouquecer  
(REIS, 2018, p. 193)

Também, conforme Adler (2017), é preciso esclarecer que a escrita de Maria Firmina possui qualidades singulares, por exemplo, há uso frequente de travessão, de vírgulas, de apóstrofes, bem como de separação do sujeito do predicado, principalmente em seus poemas. Todos esses aspectos favorecem a forma como a autora cria suas composições, ao construir ou desconstruir sensações, ao ressignificar ou plurissignificar sentimentos imbricados aos elementos da natureza.

## **Natureza e poesia em *Cantos à beira-mar***

O fascínio pela natureza na estética romântica demonstra o quanto o poeta se valia dos elementos naturais para expressar seu estado de espírito, suas emoções. A natureza, por vezes, é uma superfície de criação e empresta sua beleza intrigante para traduzir o eu. Para isso, assume sentimentos, transforma-se em personagem e compartilha os sonhos e as utopias do sujeito poético.

À vista disso, Andrade (2016, p. 41) acrescenta que “a natureza, para os românticos, não é apenas o objeto que sofre o reflexo dos seus devaneios, mas uma morada onde habita a harmonia desejada; ela palpita uma vida que os atrai (...)”. Nesse aspecto, os poemas de *Cantos à beira-mar* anunciam o contato do eu romântico com a natureza para pronunciar os cantos de amargura e os diminutos momentos de alegria da alma humana, sob a ótica do Romantismo.

No poema inicial, intitulado *Uma lágrima - sobre o sepulcro de minha carinhosa mãe*, a poetisa descreve a dor da saudade pela perda de sua mãe, para isso utiliza diversas comparações que demonstram o valor daquela que lhe deu à luz. Há o sentimento marcante da dor revelado através de elementos naturais, como no trecho em que a mãe de Firmina é igualada aos horizontes lindos e à relva em flor, que lembram a delicadeza, a beleza e a fragilidade.

O poema possui 18 estrofes com 18 quartetos, ou seja, são 72 versos em que o segundo estabelece rima com o quarto verso, em toda a sua extensão. O uso de metáforas nos poemas de Firmina aparece com uma frequência considerável, o que enriquece seu processo de criação e instiga a imaginação humana, manifestando inúmeras sensações ao valer-se do sentido implícito das palavras. Ademais, Cândido (2006, p.154) aponta que “a linguagem figurada, e sobretudo a metáfora, representa um tipo muito mais condensado e carregado de sentido”, todavia o discurso direto necessita de mais vocábulos para alcançar aquilo que se propõe.

Dessa forma, na oitava estrofe, a seguir, é possível notar o uso da figura de linguagem metafórica para se referir à sua progenitora como a flor que derramava perfumes nos jardins de sua poesia. Nos versos, os elementos flor e jardim assumem uma alegoria para simbolizar a mãe de Firmina, pessoa que inspirava a escritora em suas criações.

Que era o afeto, que eduquei cuidadosa  
Dentro do peito... que era a flor  
Grata, mimosa a derramar perfumes,  
Nos meus jardins de poesia, e amor!



E como a flor pelo rufão colhida  
Vergada a haste, a se esfolhar no chão,  
Eu vi fugir-lhe o derradeiro alento!  
Oh! sim, eu vi... e não morri então!  
(REIS, 2018, p. 181)

Na décima terceira estrofe, citada acima, ainda em sentido figurado, a morte é como uma flor que perde suas folhas no chão por ter a haste quebrada, semelhante à situação vivida por sua mãe nos últimos suspiros de vida. No quarto verso, há o desejo da poetisa em oferecer sua vida em favor de sua mãe, seu desapontamento é ver que seu pedido não é acolhido. Os versos finais falam sobre sentimentos dúbios como fé e descrença, aflição e consolo, em que há um pedido a Deus para recebê-la em seu descanso.

Em *Minha terra*, poema tributado ao literato Francisco Sotero dos Reis, a autora faz uso de outras figuras de linguagem como a prosopopeia para caracterizar o estado do Maranhão. Desse modo, confere particularidades de uma mulher virgem à sua cidade natal ao chamá-la de meiga donzela, tal como de açucena entre verdores, refletindo a beleza da flor na imensidão verde, cercada também pela formosura do oceano. Ainda a descreve como gentil filha do mar e lembra do rio Bacanga e do rio Anil como símbolo de poder e riqueza ostentado pelo estado.

Outros trechos do poema nivelam o Maranhão à singeleza de outras flores como a rosa e o lírio, discorrem sobre a liberdade no grito da independência. Também é relevante citar o papel da natureza que se curva diante desse cenário para exaltar a grandeza do estado. Dessarte, um vasto conjunto de itens da flora maranhense é citado no poema com intuito de prestar honrarias e aclamar a grande diversidade do local. Os versos abaixo descrevem:

O pego, as florestas, os campos que regem  
Os vastos sertões,  
Entoam seu hino de amor, liberdade!  
Ao som dos canhões

E prados, e bosques, e sendas bordadas  
De verdes tapizes,  
E ribas salgadas, e gratos mangueiros,  
Se julgam felizes...  
(REIS, 2018, p. 184)

O pego (ponto mais fundo do curso de um rio), as florestas, os campos cantam para a sua terra; os prados, os bosques, as sendas, as ribas (margens do rio), os mangueiros estão celebrando com alegria o grito de liberdade. A natureza assume ações humanas pelo canto de amor anunciado e por exteriorizar emoções como a felicidade, o que favorece a harmonização dos versos rimados, visto que a maioria de sua composição se beneficia dos recursos naturais.

O enaltecimento da terra é um tema recorrente em *Cantos à beira-mar*, está presente também em textos de outros poetas românticos. À semelhança de Gonçalves Dias, conterrâneo de Firmina e muitos outros nomes, expoentes do movimento literário, a terra, para a poetisa, é um lugar de refúgio e de qualidades incomparáveis. Esse sentimento nacionalista sobrevém como resistência aos moldes tradicionais estrangeiros, o que despertou a valorização da cultura, da natureza e de vangloriar-se de um herói pertencente à nação brasileira (FERREIRA, 2012).

O cunho nacionalista de vertente romântica presta honra aos heróis que lutaram bravamente nas guerras como a do Paraguai. Nessa perspectiva, nem a floresta densa do pantanal nem os rios são empecilhos para deter os valentes guerreiros na batalha, no poema *Poesia*. De igual maneira, nem o raio que corta o céu, em seu furor e perigo, detém os homens que não temem o encontro com morte em *À recepção dos voluntários de Guimarães*. Há também um poema com teor indianista, *Por ocasião da tomada de Villete e ocupação de Assunção*, em que a natureza aparece de maneira sucinta: a mata é o cenário da guerra, é na selva que os inimigos são rendidos, e o índio é o herói exaltado por suas vitórias.

Além disso, outra característica nessa coletânea são as dedicatórias aos amigos, aos parentes e as figuras ilustres como em *A lua brasileira*, poema escrito para homenagear o amigo Adriano Manoel Soares. Nele, o uso de metáforas e comparações explícitas constrói o caráter do personagem do poema, pois enriquece as combinações do fazer poético de Firmina no exercício trabalhoso e excessivo de adjetivos.

Nessa perspectiva, a natureza empresta mais uma vez seus elementos, principalmente a lua, que é a figura representativa do tributado. Essa é meiga, faceira, doce, feiticeira, deslumbrante, esplêndida, linda, pura, serena, encantadora, mimosa, bela, branca, singela, pálida, leda (jubilosa), acetinada como flor na madrugada, indolente, amorosa e muitos outros sinônimos que aparecem ao longo dos versos inspirando alegria, melancolia e cantos tristes, entoados pelo eu lírico através do pranto e da aflição constante.

Nos versos de *Cantos à beira-mar*, a figura da flor e suas flexões (seu uso em sentido figurado, florzinha, flores, salvo as espécies (rosas, por exemplo) que não foram contadas, o que aumentaria o número de menções) aparecem 74 vezes e assumem ora singeleza, ora fraqueza; por vezes são símbolos de dor, por vezes de beleza; se destacam ou são citados nos poemas: *Tributo de amizade*, *Meus amores*, *A mendiga*, *O volúvel*, *Um bouquet*, *Não, oh! Não*, *Hosana*, *Canto*, *O pedido*, *À minha extremosa amiga D. Anna Francisca Cordeiro*, *Meditação*, *Embora eu goste*, *Não quero amar mais ninguém*, *Desilusão*, *A vida é um sonho*, *Nênia* e *A uma amiga*.

*A mendiga* e *À minha extremosa amiga D. Anna Francisca Cordeiro* são poemas que realçam o sofrimento e a idealização do amor feminino como algo celestial, respectivamente. No primeiro, a mulher sofre por amar e não ser correspondida, o amor vivido é breve como a fragrância de uma flor, a dama que era pura como uma rosa torna-se mendiga do amor, perdida qual ave sem ninho, vagando pela terra como concha no mar e de tanto desprezo ela expira. No segundo, a donzela é vista como cândida virgem, digna de amores etéreos, pois sua pureza o mundo não pode fazer murchar. A natureza da flor, da lua refletem o cismar da virgem solitária e triste que, para o eu lírico, sente saudade de viver no céu.

Não, minha amiga – que a pureza tua  
Jamais o mundo poderá manchar:  
Límpida vaga a melindrosa lua,  
Vencendo a nuvem, que se esvai no ar,  
E mais amena, mais gentil, e grata  
Despede às águas refulgir de prata.

Que cismas pois? por que suspiras, virgem?  
Por que divagas solitária, e triste?  
Delira a flor – e na voraz vertigem  
D'um louco afeto, té morrer persiste...  
Pálida flor! o teu perfume exalas  
Nesses suspiros, que equivalem falas.  
(REIS, 2018, p. 277, 278)

À figura feminina recai o sentimento de inadequação, de não pertencimento, aspecto frequente ao retratar as mulheres em sua obra poética (BARROS, 2018). Nesse tema, a mulher ainda que frágil triunfará em seus dissabores e a natureza é testemunha de que nada poderá manchar a sua pureza, o que torna a donzela mais forte, grata e gentil. Logo, a natureza interna-se ao eu romântico, espelhando seu estado de espírito ou provocando uma disparidade de sensações.

Em *Canto*, poema dedicado ao jovem poeta Sr. Raimundo Marcos Cordeiro por seu aniversário, a gratidão é comparada a flores de poesia, bem como ao perfume de uma meiga flor, ao orvalho, ao beijo de duas aves e a hinos de solidão, tudo guardado no coração para ofertar ao poeta. No pequeno episódio versado em *O pedido*, a flor é requisitada pelo jovem à donzela, que a desfolha porque estava adornando a virgem. Ao beijar a flor e guardá-la, vê-se o amor não realizado, apenas vivido por um momento representado pelo elemento da natureza.

No poema *O meu desejo*, um canto é ambicionado pela poetisa ao seu interlocutor, e ela evoca a primavera, as flores e muitos outros elementos da natureza, para que o poeta desfira um canto de amor, de liberdade. O poeta é convidado a externar os suspiros de quem ama, as grandezas de Deus, pois há o anseio da poetisa em ver poetas como Camões, Dante e o poeta guimarense a quem destina os versos e, então, morrer.

A flor, nos poemas citados, assume as mais diversas comparações, ora é instrumento que revela o amor, a beleza, a alegria ou representa a inspiração em que o poeta pode encontrar abrigo, em seus versos é encorajado a não cessar sua voz e a usar a natureza para expressar toda a forma melódica do seu canto; ora é modelo de dor, de perda e de brevidade, em que o estado de insatisfação do eu lírico é personificado e ganha materialidade.

*Nas praias de Cumã* é outro poema em que a natureza serve o sujeito lírico para demonstrar seus sentimentos. A solidão é o tema central que faz a alma adormecer em profundo sono. O voo da garça desatinada no alvorecer, o vento melancólico, a onda que se revolve nas pedras e chora são percebidos pelo sujeito poético, mas não lhe provocam comoção; a natureza sofre, mas o eu poético não chora por ela. Ele não sente mais nada, nem mais dor nem sonhos, pois o peito está morto e só pode despertar com um ai que revele amor.

(...) No matutino albor a nívea garça  
Lá vai tão branca doudejando errante;  
E o vento geme merencório – além  
Como chorosa, abandonada amante.

E lá se arqueia em ondulação fagueira  
O brando leque do gentil palmar;  
E lá nas ribas pedregosas, ermas,  
De noite – a onda vem de dor chorar.

Mas, eu não choro, lhe escutando o choro;  
Nem sinto a brisa, que na praia corre:

Neste marasmo, neste lento sono,  
Não tenho pena; – mas, meu peito morre. (...)  
(REIS, 2018, p. 282)

Karnal (2018, p. 72), ao falar sobre solidão, questiona se “a observação particular, uma folha, pode, pela intuição, levar à complexidade do todo, do macrocosmo?”. Ele mesmo responde que a solidão da natureza desperta uma capacidade criadora que provoca inspiração na mente humana. Firmina vê cada elemento da natureza como um lugar para a poesia, em que o sol desponta, em alguns versos de *O meu segredo*, como aquele que se esconde e não mostra o seu brilho para poupar o pranto e o desalento. Sem ele o eu enunciador vai sonhar e gemer; os desejos, amores, descrenças e ilusões trazem aflição e profunda solidão. Assim, em um movimento cíclico, o eu poético continua a mobilizar a natureza para expressar os seus reveses.

A temática da morte aliada à natureza é perceptível em muitos poemas de Maria Firmina dos Reis. Para o escritor(a) ultrarromântico(a), o desejo de morte associado à insatisfação pela vida e o apego ao sofrimento acompanhado de um profundo pessimismo evidenciam o desprezo pela existência. Logo, há na morte uma fuga dos anseios da realidade, o ser mostra-se inútil e seu fôlego de vida vil.

Ocorre que tanto na produção literária quanto nas expectativas nutridas pelos escritores do Romantismo (em especial da fase do Ultra romantismo) se pode perceber uma derrota do ego (é uma derrota do ego diante da sociedade... pois como o poeta não podia se expressar e agir livremente, da forma como desejava, na sociedade, materialmente o ego era oprimido, sendo expresso livremente na produção poética), do subjetivismo, produzindo o sentimento de tédio e frustração que acaba por levar à evasão romântica, que se materializava em fugas da realidade através do alcoolismo, das drogas, da exaltação do passado, da mulher amada, mas sendo a mais conhecida delas: a morte. (GASPAROTTO; BÓZIO, 2005, p.326)

Como evidência desses traços, os versos do poema *Melancolia* traduzem fielmente o desejo pela morte, em que a poetisa inicia seu lamento com uma interjeição: “oh!”, em seguida nutre a possibilidade de que a sua morte ocorra no calor da tarde amena, então a lua viria trazer chuva prata sobre os lisos mares, vestida de pureza. Diante dessa cena, e somente dela, vê-se digna de afetos que atingiu apenas em sonhos, talvez por chorar copioso pranto seu rosto se tornaria semelhante ao orvalho e ficaria brando.

Sim, poetisa – mais te vale a morte

Na flor da vida – a sepultura, os céus...  
Porque na terra teu sofrer, tuas mágoas,  
Martírios, dores só compreende – Deus.

Oh! venha a morte no cair da tarde  
Roubar-me a vida, que a ninguém comove;  
Venha impassível... me penetre o seio,  
A crua fouce que sua destra move.  
(REIS, 2018, p. 214)

Ao findar da tarde o clamor pela morte torna-se o momento desejado para que a vida seja perdida, o canto da autora será entoado ao sepulcro que lhe oferece ternos afetos que a vida não é capaz de demonstrar. A morte tem mais valor na juventude, a esperança de morrer é o alento que guia os seus passos na busca pelo silêncio eterno, até enfim contemplar o corpo em forma de pó. Em alguns poemas, a morte é vista como glória, os guerreiros dos combates e das batalhas não a temem, é como um bálsamo e prazer, pois mais dói o desprezo do que descer ao abismo. Mesmo quando é temida transfere o repouso, o esquecimento, pois “dos mortos olhos não se filtra o pranto, por sob a lousa só domina a paz.” (REIS, 2018, p. 264)

Outro elemento da natureza que se destaca nos poemas de Maria Firmina é o mar. Como não poderia deixar de ser, ele irrompe como uma tela em branco para a poetisa compor suas criações. Nele são sentidos os dissabores, os amores não correspondidos, a dor e angústia de prazeres que não serão consumados. Os cantos à beira-mar mergulham na amargura, agitados como o oceano, e as ondas que passeiam na praia têm mais deleite beijando a areia do que o eu lírico que nada tem para se alegrar.

No poema *Seu nome*, as águas dão lugar à meditação, o sujeito lírico deita-se às margens da praia e melancólico avista a lua, em só pensar no nome da pessoa amada o peito se extasia; o nome é sonho, é amor, é o que coloca em harmonia as cordas do seu instrumento, que faz com que sua mente se eleve e se embriague do cheiro da poesia. Os elementos da natureza como a brisa, a erva e o próprio mar, assim como o eu poético, só em repetir este nome, se encantam e encontram sustento.

O poema *Meditação* descreve o pôr do sol, momento em que se oculta no horizonte para dar lugar à lua. O mar, o vento e as ondas se harmonizam ao sujeito poético, que por um breve instante vê a vida com encanto, mas ao se envolver o sol na escuridão a tristeza nasce outra vez em seu coração e as dores provocadas pelo amor fazem-no retornar à vida de pranto. Nessa perspectiva, ao meditar na praia deserta sobre a efemeridade da vida, vê a morte como meio singular e recurso de fuga para um fim do qual

não pode escapar, pois a partir da observação da natureza acredita que tudo é passageiro e destrutível (SIMÕES, 2012).

A poetisa romântica também possui composições sobre o amor, nelas a natureza contribui para realçar as particularidades do ser amado, empregando, por vezes, um tom sereno aos versos. Os amores que não são terrenos, porém celestes, exprimem a ideia do amor que não pode ser concretizado, bem comum nas poesias do movimento literário. A natureza em *Meus amores* concede seus encantos à pena da escritora, que com maestria ressignifica as palavras, dando-as nova forma. Por isso, os amores são estrelas pequenas d'alva, como lua sem véu cintilam no céu seu majestoso feitiço, acompanhados de uma harmonia distante que troca o pranto pelo riso e o choro pelo regozijo infinito. A seguir, destacam-se as quatro estrofes (1ª, 3ª, 4ª e 5ª) que recorrem aos elementos da natureza para expressar o sentimento do eu lírico:

Meus amores são da terra  
Mas parecem lá do céu;  
São como a estrelinha d'alva,  
São como a lua sem véu.(...)

Flor rorejada de orvalho,  
Beijada do sol nascente,  
Expressão tímida e pura  
De doce amor inocente.

Meu amor é flor singela,  
Enlevo do coração;  
Tímido como a gazela,  
Ardente como um vulcão.

Veste-o o candor da pureza,  
De lindas, mimosas flores;  
Quem gozou jamais na vida,  
Tão ledas mimos de amores?  
(REIS, 2018, p. 220)

No mesmo poema, outros elementos da natureza criam o espetáculo do amor puro, doce e inocente, análogo à flor regada de orvalho e beijada pelo sol ao nascer. O amor, em outras palavras, é uma flor singela, que embevece o coração, é tímido como uma gazela, mas também ardente como um vulcão. A ninguém mais esses amores são confiados, são guardados na alma, bem como as dores aflitivas, nela repousam todas as sensações, pois ela é o templo, o local sagrado em que são escondidas as coisas mais preciosas.



O amor é ainda, em *Esquece-a*, repleta de desilusão, que antes cantava amores em sua lira, porém agora triste suspira em solidão; sua riqueza em flor, agora é dor e, nesse sentido, ele é alegria passageira, mesmo grato e lisonjeiro como riso de uma criança. O sentimento incongruente do amor, em *Recordação*, que permitia ver na natureza os risos, os deleites e a beleza, mostra-se no poema uma promessa doce e mentirosa, ao oferecer conforto destrói a vida, é um delírio febril.

O poema *Não quero amar mais ninguém*, para Carvalho (2018), possui as características nítidas dos poemas românticos, em que o amor ideal era tema assíduo, contudo, Maria Firmina desfigura-o ao constituir-lo por meio do eu lírico feminino. O sujeito poético afirma que o amor terreno não lhe atrai, pois provoca sofrimento e dor, logo, é melhor amar em sonho, pois nos sonhos a lua é pura, toda relva é flor e todo ar é poesia, e mesmo que seja fantasia é preferível esse amor idealizado.

P'ra que amores na terra,  
Se amo ao meu ideal?  
Amores que cavam prantos,  
Amores que fazem mal!...

E teço-lhe grinalda de poesia,  
Singela, e odorosa;  
E dos anjos escuto a melodia  
A voz harmoniosa.

E um doce ambiente se respira,  
E mais doce langor;  
Expande-se meu peito – a alma suspira  
Ofegante de amor.

E a música celeste recomeça  
Ao som de nosso amor:  
Mistério! A lua é pura... a flor começa  
A vestir-se de odor.

É tudo belo... toda a relva é flor,  
Todo o ar poesia!  
O prazer é do céu ... aí o amor  
É hino de harmonia  
(REIS, 2018, p. 214)

Destarte, o amor ideal é como o canto de uma voz harmoniosa, um hino que cede o prazer ao amante, com efeito é criado no céu para ser vivido gratamente para que o deleite exista e não se incline para a angústia do amor material. Ao descrever a alegria de quem ama, o eu poético declara que o riso do amor ideal é como gota de orvalho que levemente beija a flor. Com essa perfeição de sentimento, o amor terreno é rejeitado pelo

medo da dor, o eu lírico prefere criar um universo, foge da realidade para satisfazer-se na imaginação.

O poema *Embora eu goste* e *Minha alma* versam sobre amor, de maneira geral. Neste, a alma sofre e está abatida como arbusto débil, suas dores são fundas, eternas e não terão fim. A desesperança de encontrar alento na vida revela a angústia do eu lírico. Naquele, amor é uma palavra que não pode nem se quer ser dita, ainda que o termo permita o deleite de um perfume de rosa orvalhada, que traz alegria e prazer, mesmo que faça o corpo transbordar de alegria, o sujeito poético não ousa pronunciá-lo. Ele relata que em seu nascimento o sol não brilhou para amenizar sua existência dura, nem tampouco as estrelas se estenderam sobre os céus. O sentimento amoroso é oprimido no íntimo da alma, embora seja prazeroso, não irá vivê-lo e por isso continuará em apatia, em profundo sono.

A exaltação à natureza rompe o cenário de lamento nos poemas de Maria Firmina. Em *Itaculumim* há a celebração de glória e de conquista, mesmo que também discorra sobre a morte. Os índios, como a autora descreve no poema, em tempos de guerra, marchavam juntos para o combate, preferindo morte a servidão. As praias de Cumã são, mais uma vez, o lugar do canto, do encanto e do descanto da poetisa. Ela descreve a lua, os penedos e os morros abandonados pelos tupis ao fugirem do inimigo, os versos revelam a saudade do lar que provoca solidão.

Outrossim, *Te-Deum*, oferecido ao poeta Dr. Gentil Homem de Almeida Braga, também exalta a natureza, a criação de Deus, o céu, a terra, o homem. Os elementos naturais, como se percebe abaixo, aparecem se curvando diante da grandeza de Deus, adorando-o ao som de harpas por seu poder de dar origem a todas as coisas.

Santo! Santo! Senhor, nós te louvamos,  
Porque imenso poder em ti se encerra!  
Tu criaste, Senhor, o céu e a terra:  
Com uma palavra tua luz cintila!...  
Depois, o firmamento equilibraste,  
E o mar lambia manso as brancas praias,  
E o sol rutilando além das nuvens,  
O rio, o peixe, a ave, a flor, a erva,  
Que tudo era criado – o vento, a brisa  
Erguendo a voz n'um cântico de amores,  
Nas harpas d'anjos exclamaram: – Santo!  
(REIS, 2018, p. 234)

Em *Hosana!*, dedicada ao Dr. Gama Lobo, são feitos questionamentos sobre o que pensam ou não as brisas, as palmeiras, as flores entre outros elementos naturais a respeito de cenas corriqueiras, descritas de maneira simples a fim de dar hosanas a Deus. Vale destacar alguns poemas de Maria Firmina em que há a busca pelo plano espiritual, essa singularidade mostra o desejo de atingir a concepção de perfeito, encontrada pelos românticos apenas na dimensão celestial, nesse caso, em Deus.

Do mesmo modo, a natureza eleva o eu lírico a buscar a Deus com fito de satisfazer o seu desejo de amor incorruptível, no poema *Cismar*. Logo, ao observar a tempestade, o trovão, as nuvens e o raio cruzando os céus com seu clarão, o pensamento e o coração se inclinam ainda mais para o plano celestial. Ao ver a lua, o mar, as serras prateadas, adora somente ao Criador, pois seu sofrimento pode apagar, bem como pode cessar a dor que ele sente, por isso sua alma o almeja.

Em suma, a presença vívida da natureza colabora em cada verso dos poemas de Maria Firmina dos Reis. Os elementos naturais dão o compasso das emoções, cedem o espaço para que elas sejam sentidas e expressas. Dessa forma, a autora expõe muito mais do que a mera observação do comportamento do sol, das flores, do luar ou do mar, mas registra em cada elemento as inquietações da alma humana, o que realça a destreza da linguagem poética em *Cantos à beira-mar*.

## **Considerações finais**

A coletânea de poemas *Cantos à beira-mar* é uma obra composta de 56 títulos, que versam sobre perdas, desesperança, amores incapazes de se realizar, morte, além de outros temas como a valorização da terra, o nacionalismo, o enaltecimento do herói brasileiro e homenagens a pessoas notáveis. A obra foi publicada primeiramente em 1871, a autora é considerada, depois de muito tempo de esquecimento, a primeira romancista brasileira.

A obra poética de Maria Firmina dos Reis encontra lugar na literatura brasileira pela escrita singular e pelas marcas impressas próprias da escola romântica, o que demonstra sua relevância não somente no campo das pesquisas e estudos literários, mas também como meio de propiciar o envolvimento, o reconhecimento ou estranheza do que permeia em sua poética.

A poesia de Firmina é um espaço vasto para descobertas, pela arte da palavra os significados são alterados, se diz o que se quer e o que não se quer dizer, pois as entrelinhas do texto se desenham com a hábil capacidade da poetisa em transpor seus versos. Dessa forma, o que se consegue perceber na obra sobre o amor, a solidão, a angústia, a morte e tantos outros sentimentos que envolvem o ser humano é que a natureza, muitas vezes, é a resposta para conduzir o sujeito à meditação ou ao abandono.

Nesse lugar, a vida nasce, morre ou apenas passa interminavelmente para o eu lírico. O mar é a inspiração para cantar suas dores, as oscilações das ondas são como as inconstâncias da existência humana. Não há nada em que se possa ter prazer no universo romântico, e quando se tem é tão breve que nem vale a pena ser mencionado, por isso é preciso sonhar e ali realizar tudo o que se deseja, nesse espaço irreal.

A escritora maranhense evidencia toda a vitalidade da fauna e da flora em suas comparações, ao ilustrar eventos simples como o sol que se esvai, a flor que murcha, a lua que brilha e ilumina o mar e tantos outros, reescreve a beleza do trivial de forma transparente e compreensível, o que sublinha a escrita condensada de recursos exteriores, adquiridos da observação, da contemplação e do entendimento de que somos parte da essência que existe na natureza. Nesse aspecto, além de alimento e outras formas de subsistência que o meio ambiente fornece, para a artista ele é maior que isso, é como o ar da poesia, pois se une perfeitamente a cada verso do poema, dando-lhe fôlego de vida.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi apresentar os versos de *Cantos à beira-mar*, em que a natureza é para a poetisa, com seus contornos e tonalidades, a simetria ideal de boa parte de seu arranjo poético. É na expressão das palavras que ela assume personalidade, que ganha voz e se manifesta como ser, que assume lugar de destaque e conduz o sujeito poético a exteriorizar seus estados de espírito. Logo, é perceptível o quão relevante é a presença da natureza no fazer poético de Maria Firmina dos Reis e o quanto a sua poesia sofre influência desse meio.

## Referências

ADLER, Dilercy Aragão. **Cantos à beira-mar e Gupeva**. São Luís: Academia Ludovicense de Letras, 2017.

ANDRADE, Alexandre de Melo. Aspectos da Natureza no Romantismo: um recorte crítico. **A Palo Seco**. Universidade Federal de Sergipe. Ano 8, n. 8, 2016.

BARROS, Juliana Carvalho de Araujo de. **“Canta, poeta, a liberdade, - canta”**: a voz poética afro-brasileira de Maria Firmina dos Reis. ABRALIC, 2018.

BRANDINO, Luiza. **Trovadorismo**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/trovadorismo.htm>>. Acesso em: 21/05/2020.

CÂNDIDO, Antonio. **O romantismo no Brasil**. - São Paulo: Humanitas, FFLCH, 2004.

\_\_\_\_\_. O estudo analítico do poema. 5. ed. - São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, 164p.

CARVALHO, Jéssica Catharine Barbosa de. **Cantos à beira-mar e Gupeva**: das possibilidades de sempre (re)descobrir Maria Firmina dos Reis. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/1042-maria-firmina-dos-reis-gupeva-e-cantos-a-beira-mar>>. Acesso em: 20/04/2020.

FERREIRA, J. F. V. Romantismo: A Formação da Literatura Brasileira. **Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas. Minas Gerais. n. 2, p. 1-12, ano out. 2012.

GASPAROTTO, Bernardo Antonio; BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo. A morte no imaginário de um poeta do ultrarromantismo: uma leitura da obra poética de Álvares de Azevedo. **Revista Travessias**, vol.7, n. 2, 18ª edição, p. 325-349, ano 2013.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. São Paulo: Editora Ática – 13ª edição, 2005.

KARNAL, Leandro. O dilema do porco-espinho: como encarar a solidão. - São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. 2 edição. 192 p.

NÊNIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/nenia/>>. Acesso em: 23/04/2020.

OBBERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação**: a fruição literária em questão. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Ciência Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIVA, Rita de Cássia Souza. **Gaston Bachelard**: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia. - São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

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

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. **Breves considerações sobre fruição literária na escola**. Entrelétrons Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2 ISSN 2179-3948.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina, fragmentos de uma vida**. São Luís: Instituto Histórico e Geográfico, 1975.

REIS, Maria Firmina dos, 1825-1917. **Úrsula e outras obras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série prazer de ler; n. 11 e-book).

SIMÕES, Bárbara. **A escrita de Maria Firmina dos Reis: soluções para um problema existencial.** Fundação da Biblioteca Nacional - Ministério da Cultura, 2012.

# O USO METODOLÓGICO DA LEITURA IMAGÉTICA COMO INSTRUMENTO DINAMIZADOR DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Gomes Queirós  
Elizeu Arruda de Sousa

## Introdução

A atividade de produção textual no ensino de Língua Portuguesa é uma das formas primordiais do estudante expor, por meio da linguagem escrita, suas ideias, opiniões e pensamentos sobre determinado assunto e até mesmo de desenvolver sua oralidade. A produção textual é uma das ações didáticas mais importantes e significativas no processo de aprendizagem do aluno, pois, neste momento, os educandos desenvolvem sua capacidade interpretativa e criativa; de leitor, o aluno passa a ser agora autor do seu próprio texto.

No entanto, o momento de produzir um texto, que deveria ser prazeroso por parte dos estudantes, geralmente é encarado como algo entediante, difícil e desafiador. Isso acontece, na maioria das vezes, por este tipo de atividade ser proposto de maneira descontextualizada; por vezes, a produção de texto serve apenas para cumprir determinado conteúdo ou em alguns casos para cumprir horário, e o resultado infelizmente são alunos cada vez mais desmotivados e com dificuldades quando o assunto é interpretar e produzir um texto.

Partindo-se do pressuposto de que, no ensino fundamental, a prática de produção textual vem sendo um desafio para os alunos, propomos a temática *O uso metodológico da leitura imagética como instrumento dinamizador da produção textual no Ensino Fundamental*, tema este de extrema relevância por se referir a uma estratégia de ensino que, de certa forma, irá contribuir para ampliar o horizonte da leitura do aluno para além do texto escrito, visto que a maioria das propostas de atividades que envolvem a produção textual a qual os alunos são submetidos no contexto da sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, geralmente são focadas em textos verbais.

Os textos imagéticos são gêneros muito recorrentes no dia a dia dos estudantes, principalmente nos livros didáticos e nas redes sociais, suportes estes em que tais tipos de textos têm circulado de forma massiva; dentre alguns, podemos citar as charges, os memes, os anúncios, as pinturas, etc. Portanto, este tipo de comunicação não pode ser



deixado de lado no ambiente escolar, uma vez que as imagens desenvolvem a capacidade crítica do aluno e possibilitam uma maior apropriação da linguagem verbal.

Diante disso, esta proposta temática de pesquisa visa a demonstrar a relevância do uso metodológico da leitura imagética na dinamização da produção textual no ensino fundamental, ou seja, como a leitura de imagens pode atuar no processo de desenvolvimento da escrita do aluno. Para o alcance deste objetivo, faremos uma abordagem sobre algumas sugestões metodológicas focadas no uso da leitura de imagens com vistas à dinamização da produção de texto.

Para o desenvolvimento desse estudo, utilizar-se-á como base a pesquisa bibliográfica, fundamentada em materiais que foram publicados em livros, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, publicações periódicas. Esta pesquisa ancora-se em autores como Scoparo (2019), Correa (2017), Oliveira (2015), Santos (2014), Simeoni, Levandoviski (2009), Freire (2005), dentre outros teóricos.

A realização deste estudo será de suma importância por se tratar de uma temática que carece ser ainda mais abordada em trabalhos de pesquisa e por mostrar que a atividade de produção textual pode se tornar mais prazerosa e interessante com a utilização da leitura imagética em sala de aula, visto que as imagens são portadoras de discursos assim como o texto escrito. O trabalho com textos imagéticos em sala de aula contribuirá significativamente para o desenvolvimento das habilidades de interpretação dos estudantes.

### **Aspectos conceituais acerca de textos imagéticos**

A informação se apresenta em variadas formas e formatos textuais, através de vários meios e suportes. Quando nos referimos à palavra 'texto', podemos dizer que estamos falando de uma das manifestações da linguagem que pode se configurar em diferentes moldes. Sendo assim, podemos considerar como texto um romance, uma receita, uma reportagem, uma fábula, as histórias em quadrinhos, e sobretudo a imagem, um tipo de texto que circula de forma massiva em meios como a internet, redes sociais, plataformas digitais, propagandas, cinema, jogos, livros, etc.

Inicialmente, a noção de texto retratava apenas a palavra escrita e a fala, mas, com o passar do tempo, mediante o desenvolvimento de estudos e pesquisas, o conceito de texto foi sofrendo algumas mudanças e reformulações, passando a se referir tanto a escrita, oralidade e também ao visual (linguagem não-verbal).

Segundo Camargo (2007 apud LIMA, 2008, p.3), a palavra “imagem” tem sua origem no termo latim “imago” e se relaciona à ideia de semelhança, que, por sua vez, teve origem no termo grego “mimeses” cujo significado corresponde à imitação. Correlacionando os dois termos, podemos dizer que o vocábulo imagem traz a ideia de representação da realidade; o homem, ao criar imagens, procurou reproduzir o que acontecia à sua volta, como também seus sentimentos, desejos, opiniões.

Fernández e Santos (2007, p. 215) ressaltam que:

A imagem sempre se constituiu em uma forma de o homem expressar seus pensamentos. Durante toda a história da humanidade, o homem utilizou imagens para registrar e representar os fenômenos visuais. Ele aprendeu a pensar com as imagens e a perceber o mundo pela visualidade.

Diante do exposto, acima podemos observar o poder que a imagem exerce no sentido de comunicar, manifestar pensamentos, ideias, concepções; a imagem ou, mais especificamente, os textos imagéticos constituem-se como narrativas do mundo por possuírem esse caráter dialógico estabelecido com a realidade, como enfatiza Camargo (2007 apud LIMA, 2008).

Martins (2009) define o texto imagético como um conjunto de estruturas produtivas, que abrange aspectos de uma “gramática” pictórica, tais como: a expressão visual, figuras geométricas e iconográficas, montagem, narrativa/cronologia temporal, intertextualidade, dentre outros. E segundo ele essa “gramática” iconográfica se instrumentaliza através da memória discursiva de cada sujeito, ou seja, pelos acontecimentos exteriores ao texto, pela interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na construção do significado do discurso imagético.

O texto imagético possui esse diferencial do texto dito verbal justamente por seu aspecto de visualidade, ou seja, ele possibilita ao leitor a informação a partir daquilo que ele visualiza. A mensagem é construída através da memória discursiva de cada leitor que, na produção de sentido, coloca em jogo o contexto, acontecimentos exteriores ao texto, seu conhecimento de mundo, etc.

Ao ler um texto imagético, diversos questionamentos surgem na mente do leitor, assim como a produção de significações variadas a partir da pluralidade de leituras que é possível fazer dessa forma de discurso, carregada de valores, ideologias, concepções. O leitor estabelece um diálogo ao ler determinada imagem (seja ela uma charge, uma pintura, quadrinhos) e busca compreendê-la sempre relacionando e resgatando elementos referentes ao contexto cultural e histórico.

Correa e Becker (2017, p. 3) ratificam que interpretar uma imagem é:

[...] permitir uma reflexão sobre o próprio conteúdo, mas para isto, é necessário ser alfabetizado visualmente, do mesmo modo em que se foi alfabetizado para a escrita, pois é preciso que se entenda as imagens, que decifre seus códigos, que apontam o conhecimento cultural de si mesmo, que levam a lembrança de outras informações adquiridas em experiências de leitura, antes realizadas.

A citação acima nos faz refletir que os textos imagéticos para serem compreendidos necessitam do resgate de conhecimentos prévios por parte do leitor, pois a leitura de imagens não se trata apenas de uma mera descrição dos elementos visuais presentes na imagem; o processo de construção de sentidos se dá mediante a interação desses elementos com outras informações (experiências, memória) adquiridas ao longo do tempo pelo leitor.

### **As contribuições que a leitura de imagens pode promover na formação de leitores**

De acordo com Silva (2014), a leitura é essencial para a aprendizagem do sujeito, ler melhora nosso vocabulário, adquirimos novos conhecimentos, desenvolvemos as competências de raciocínio e interpretação, despertamos a capacidade de compreender o outro e os novos aspectos da vida em sociedade.

O ato de ler as imagens do mundo sempre foi importante para a compreensão da leitura da palavra escrita. Freire (2005, p. 11) já destacava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Dessa forma, observamos que a compreensão de um texto leva em conta aspectos contextuais, pois, ao ler determinado texto, o leitor recorre ao seu conhecimento de mundo, a sua realidade. Ainda, segundo o autor, antes mesmo da escrita ser desenvolvida o ser humano lia o mundo ao seu redor para poder se comunicar.

Diante dessa citação de Freire (2005), vemos que a leitura de imagens sempre fez parte da vida do ser humano; a comunicação, desde os primórdios, era baseada em desenhos, pinturas, e, antes da fala e escrita ser desenvolvida, o homem observava o mundo ao seu redor, coisas, objetos, sinais e, a partir daí, fazia uma representação daquilo que via como uma forma de interagir com o seu próximo. Vejamos a citação de Simeoni e Levandoviski (2009, p. 2) sobre a leitura imagética, correlacionando a ideia de Paulo Freire:

[...] ler a imagem, nesta composição, significa reportar-se à ideia de Paulo Freire (1986) a respeito da leitura de mundo que antecede a leitura das palavras. O mundo da vida possui um saber diferente daquele mundo das palavras dos livros. [...] Compreender esse mundo vivido é o primeiro passo para o entendimento real da leitura da palavra no livro. O ato de ler é um processo de interação entre o sujeito e os objetos que o circundam.

Como destaca ainda as autoras, “pensar acerca de ler o mundo é resgatar o contexto concreto, inserindo-o numa perspectiva teórica que articula a leitura da imagem aos conhecimentos já incorporados” (Ibid. p. 2-3). Esse processo de leitura fornece aos professores meios de pensar o mundo vivido para nele se organizar, e dessa forma o conceito de leitura do mundo se amplia passando a traduzir as relações do sujeito com as imagens, com aquilo que está à sua volta.

Scoparo (2019) comenta que, desde seu surgimento, a imagem convive com a evolução humana como um signo que torna possível a construção de saberes, principalmente quando se refere ao contexto escolar. Atualmente, graças ao avanço da tecnologia e o surgimento de novas ferramentas tecnológicas, a imagem vem se mostrando cada vez mais estruturada e dispõe de uma capacidade maior de propagação. Dessa forma, é indispensável que, além do trabalho com textos escritos, o trabalho com a imagem faça parte do processo de ensino e aprendizagem ante o aluno. O ambiente escolar deve ser um espaço que oportunize ao educando o desenvolvimento de um olhar sensível e, ao mesmo tempo, crítico em relação ao discurso da informação tanto escrita como também imagética. Aprender a ler imagens, saber extrair sentido delas é muito importante para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Segundo Scoparo (2019, p. 130), as imagens estão sempre presentes nas aulas de Língua Portuguesa:

são charges, cartuns, campanhas publicitárias, histórias em quadrinhos, cartazes, pinturas em tela, filmes, entre vários outros, que auxiliam na relação teoria-prática e no estudo de gêneros textuais. É importante também ressaltar que as imagens desempenham um papel fundamental quanto à imaginação e inspiração para o processo criativo ao produzir textos. Ao analisar uma imagem, o jovem deixa de ocupar o lugar somente de leitor e passa ao papel de coenunciador responsável por buscar, interpretar e interagir com os vários discursos presentes no texto visual.

No entanto, vemos que, com o tempo, à medida que a criança vai aprendendo a decodificar um texto e domina, de certa forma, a linguagem verbal, a imagem costuma ser deixada de lado, passando a ser vista apenas como mera ilustração ou auxílio de um texto; com isso, aspectos importantes à compreensão acabam sendo deixados de lado, pois, em

muitos casos, o professor não explora junto com o aluno essa forma de expressão riquíssima em informações e detalhes. Embora em alguns gêneros a imagem seja utilizada apenas com o objetivo de ilustrar, em outros ela pode apresentar um papel fundamental para compreensão. Não é à toa que certo filósofo chinês chamado Confúcio (552 a.C. a 479 a.C.) já dizia: “uma imagem vale mais que mil palavras”.

Essa expressão nos faz perceber o poder de comunicação que a imagem é capaz de transmitir e define bem a relevância da imagem na história da humanidade, principalmente para a sociedade contemporânea, pois muito do que sabemos acerca dos nossos antepassados foram possíveis através de investigações, relatos e análises dessas primeiras formas de comunicação ( pinturas, desenhos) feitas pelo homem e encontradas nas paredes das cavernas. Até hoje estas imagens são utilizadas para investigar como era a vida na Pré-História (LIMA, 2008).

De acordo com Fernández e Santos (2007, p. 217):

A imagem para a leitura não deve ser tomada como um auxílio, mas como um elemento atuante na formação do significado do texto. O próprio texto é constituído de imagens, independente do gênero a que pertença. Não é necessário ter uma imagem construída tal como conhecemos para que ela esteja presente no ato da leitura. Lemos um texto a partir da construção imagética mental que fazemos ao unir as palavras em frases e as frases em períodos. Logo, leitura e imagem devem estar aliadas no processo de ensino- aprendizagem de LP. É importante, assim, trabalhar a relação entre texto e imagem desde cedo, estabelecendo um processo associativo que permita ao aluno, a partir do uso de estratégias de leitura, ampliar seu repertório a ponto de se tornar um leitor eficiente.

Molina (2007, apud LIMA, 2008, p.7) menciona que, apesar de estarmos vivendo na chamada “era da imagem”, muitos professores ainda não fazem uso de métodos de ensino que tomem a imagem como ponto de partida para a produção de conhecimento. Com o predomínio da linguagem oral e escrita, a imagem acaba se tornando restrita à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado; é comum, por exemplo, o uso da imagem se resumir apenas ao uso para ilustrar um conteúdo programático.

É importante e necessário que a leitura imagética venha ser uma prática comum na sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, uma das áreas em que encontramos uma gama variada de gêneros, desde anúncios, charges, caricaturas, autorretratos, memes (bastante difundido nas redes sociais como Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.), gêneros estes que se utilizam de imagens carregando uma pluralidade de informações.

Vieira (2015, p.13) afirma que:

[...] usá-los nas produções textuais pode significar oportunizar aos alunos desenvolver competências, habilidades de leitura e escrita críticas. Por meio deles, a linguagem híbrida atravessa a materialidade linguística textual para os aspectos socioculturais do texto, possibilitando, também, uma compreensão ideológica.

Ao se apropriar da leitura imagética, o aluno desenvolve seu senso crítico, pois, ao tentar compreendê-la, ele vai estabelecendo relações com a realidade e o contexto presente na imagem. Esse tipo de prática de leitura também suscita diversas discussões, até porque cada aluno irá tecer uma informação diferenciada ou não do colega. Outro ponto importante é que a leitura de imagens desempenha um papel fundamental quanto à imaginação e inspiração para o processo criativo ao produzir textos diversos.

Dionísio (2006 apud VIEIRA, 2015, p. 9) destaca que:

a sociedade está mais visual, devendo, também, o ambiente escolar participar desses novos letramentos. Ler, interpretar e compor um texto verbal a partir de textos imagéticos convida o sujeito a não apenas codificar e decodificar, mas associar suas experiências de mundo, os múltiplos letramentos para finalmente produzir um texto.

A imagem é entendida como uma forma de linguagem e, portanto, não deve ser trabalhada de forma superficial, pois ela carrega em sua essência um contexto sociohistórico e cultural, ou seja, existe uma bagagem de informações dentro de uma determinada imagem, ela sempre é construída com um objetivo, seja de impactar, causar reflexões, indagar, como forma de interação. A atividade com leitura de imagens desenvolverá no aluno as habilidades de ver, julgar e interpretar; habilidades estas que, na maioria das vezes, não são estimuladas porque muitos educadores sequer exploram essas imagens junto aos seus alunos. Alguns exercícios exigem apenas respostas prontas, sem dar abertura para que o aluno exponha seu ponto de vista social e ideológico.

Santos e Silva (2014, p. 3), em um de seus estudos acerca da leitura imagética e a formação docente, enfatiza o seguinte:

A imagem possui características peculiares a seu tempo e contexto, sendo utilizada em diversos fins, seja complementando ou substituindo a função social dos demais sistemas como as línguas naturais. [...] ela é um objeto semiótico, passível de análise, autossuficiente como um todo de significação e relativa a uma determinada cultura. Isto possibilita as inúmeras interpretações, sentidos e leituras ante ao multiculturalismo da sociedade.

Esta multiplicidade de interpretações, sentidos e leituras que a imagem possibilita é primordial para a formação e prática leitora, pois o exercício da leitura imagética possibilita a capacidade de o aluno desenvolver o raciocínio e, conseqüentemente, a sua visão crítica diante do grande número de imagens que circulam nas diversas esferas sociais.

Contessa (2010) ratifica que é essencial que o professor ressalte a leitura de textos imagéticos em sala de aula, pois o universo do aluno geralmente é mais imagético do que escrito; essa postura didática, segundo a autora, oportunizará um maior envolvimento do aluno com o trabalho escolar, além do mais a aproximação dele com esse tipo de comunicação poderá contribuir até mesmo para o desenvolvimento da linguagem verbal ao expressar sua opinião sobre determinada imagem. Ainda de acordo com essa mesma autora:

A leitura vai além do texto escrito e se apresenta de todas as formas ao nosso redor. Como podemos exigir leituras de grandes livros, clássicos, ícones da nossa cultura escrita, se não trabalharmos com exercícios de leitura também daquilo que mais faz parte do mundo atual? A cultura visual não pode ser deixada de lado nesse ambiente. Ampliar o horizonte de leitura do aluno para além do texto escrito é um desafio necessário aos professores de nossa época (CONTESSA, 2010, p. 8).

Os textos imagéticos que circulam diariamente nas mais diversas esferas da vida social vêm ocupando lugar de destaque na representação da realidade, e quando utilizados para fins didáticos tornam-se ferramentas de grande motivação nas atividades de produção textual, pois, assim como o texto verbal, a linguagem imagética é uma forma de representar o mundo, de produzir conhecimentos. Ao interagir com esse tipo de texto, o leitor resgata a sua memória, faz associações e usa sua imaginação.

### **O uso metodológico da leitura imagética como instrumento dinamizador da produção textual no ensino fundamental**

Oliveira e Silva (2015) enfatizam que, ao analisar uma imagem, o aluno deixa de ocupar o lugar somente de receptor e passa a ser interlocutor, construtor de conhecimentos, ele começa a estabelecer novos sentidos e, ao mesmo tempo, interagir com os possíveis discursos presentes na imagem. Vale destacar ainda o importante papel que os textos imagéticos desempenham com relação tanto à imaginação como à inspiração para o processo de criação, produção e escrita.



Quando o professor coloca diante do aluno uma imagem com aquele texto de apoio, o que é comum nas atividades de produção textual, o discente, de certa forma, acaba adquirindo uma posição de “zona de conforto”, o seu pensamento fica, muitas vezes, limitado apenas ao que está escrito e ele busca relacionar apenas a imagem ao que está escrito, originando assim uma produção não tão interessante. No entanto, quando o educando é desafiado a produzir com base inicial apenas na imagem, o seu pensamento vai além, conhecimentos prévios são ativados. Ante esse procedimento, o discente começa a relacionar aquilo que vê a diversas coisas, ao seu contexto e com isso o texto torna-se mais amplo e diferenciado, pois cada aluno tem sua maneira de pensar.

Além do mais, a imagem, como destacam Oliveira e Silva (2015, p. 7), “possibilita despertar a curiosidade do aluno e um entendimento mais claro do contexto histórico”. Diante das variadas possibilidades que o texto imagético possui, torna-se importante e necessário o trabalho com ele em atividades de produção textual, pois tratam-se de textos que desenvolvem o cognitivo do aluno, sua capacidade argumentativa e sobretudo a escrita, que vem sendo um grande desafio, principalmente nas aulas de produção textual.

Aqui proporemos algumas sugestões que poderão ser desenvolvidas com as turmas do 6º ao 9º ano. São estratégias que envolvem gêneros como HQs, charges, tirinhas, fotografia, pinturas, mas cabe ao professor, dependendo da turma e público de suas aulas, realizar as adequações e adaptações das atividades didáticas conforme sua criatividade e a necessidade de aprendizagem dos alunos.

### **Sugestões metodológicas focadas no uso da leitura de imagens**

As sugestões metodológicas que listamos a seguir tratam-se de algumas sequências didáticas, que são um conjunto de atividades planejadas e desenvolvidas em várias etapas e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar com relação à aprendizagem dos seus alunos. Antes de produzir um texto, ou seja, antes da prática, o aluno precisa ser preparado sobre o que se trata a atividade, conhecimentos sobre o gênero ao qual ele estará produzindo, quais os objetivos, etc.

**Proposta 1: Qual o tema da imagem?** Uma das primeiras estratégias que podemos estabelecer para a leitura de textos imagéticos é atribuindo a elas um significado, refletindo sobre o assunto “escondido” dentro dela, trazendo uma breve explicação ou apresentação do tema retratado.

Como sugestões, apresentamos ao professor as charges a seguir (Fig. 1, Fig. 2) que ele poderá trabalhar junto aos alunos sobre suas possíveis interpretações; destacando é claro que fica a critério do docente a escolha de imagens pertencentes a outros gêneros, até porque sabemos que a imagem está presente em diversos gêneros textuais, como: memes, charges, quadrinhos, tirinhas, propagandas, etc. Se formos observar a pluralidade de significações que esses gêneros permitem, veremos que são vastas.

Propomos ao professor, antes da etapa propriamente dita “produção textual”, o trabalho com o conceito e características do gênero junto aos alunos, análise de charges através de slides, ou até mesmo impressas. Após isso, uma ideia interessante é distribuir entre os alunos charges e solicitar que criem uma pequena legenda para ela. A partir dessa legenda, em uma segunda etapa, os discentes irão produzir um texto sobre a temática evidenciada por eles. Como uma atividade avaliativa, a sugestão é que os alunos comparem as produções com os demais colegas, troquem os textos entre si e observem as diferentes visões/versões argumentativas.

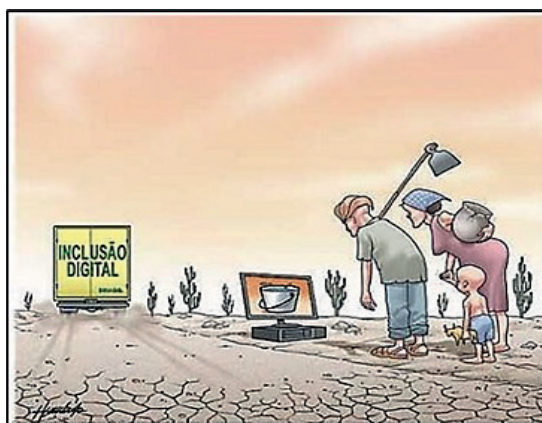


Fig. 1: Inclusão digital, 2009.

Fonte: <https://wj132inclusaodigital.wordpress.com/cidadania/>.



Fig. 2: Leitura imagética, 2016.

**Proposta 2: Poesia na paisagem: a escrita a partir do “olhar”.** Com relação a esta segunda estratégia, ela visa à criação de textos poéticos a partir da observação de paisagens e a descrição sob diferentes perspectivas de alguns espaços da cidade. Por meio dessa atividade, o professor possibilitará que o aluno desperte o seu lado poeta e, ao mesmo tempo, irá desenvolver o lado cognitivo, a escrita e criatividade do educando.

Sabemos que tudo a nossa volta é carregado de significados; é praticamente impossível o ser humano colocar o olhar/ a vista em algo (seja um quadro, uma paisagem, um objeto, uma imagem) e não refletir/pensar sobre aquilo que vê. Num simples olhar, por exemplo, de uma pintura, a mente do ser humano já começa por tentar decifrar qual mensagem o artista está, supostamente, desejando transmitir através dela. Quem nunca se colocou, por exemplo, diante da pintura *O grito*, de Edvard Munch ou da *Monalisa*, de Leonardo da Vinci e não se questionou acerca do significado delas? Num simples admirar do céu ou ao contemplar as estrelas e as nuvens, já é da natureza de uma criança tentar construir significado para aquilo que ela vê.

Cada imagem carrega um significado, e esse significado vai depender de cada leitor: o que ele vê? o que a imagem representa pra ele? Que sensações ele sente? Quais sentimentos e emoções permeiam seu íntimo ao se deparar com essa imagem/cenário? Em vista disso, propomos a sugestão metodológica “Poesia na paisagem”, que visa a descrever sob diferentes olhares alguns espaços da cidade através do gênero poesia. Trabalhar produção textual através desse gênero contribuirá com que conhecimentos sejam compartilhados aos estudantes de uma forma mais dinâmica e prazerosa, pois o gênero escolhido possibilita isso, em virtude da liberdade concedida ao aluno de usar sua criatividade, refletir, interagir com a linguagem.

A poesia nos circunda com frequência, só depende do que os olhos e a mente de cada leitor podem captar, as sensações e emoções que este é capaz de sentir ao vislumbrar e refletir sobre aquilo ao qual ele lança seu olhar. Para isso, o professor escolherá ou solicitará aos alunos: 1º- escolher um local, espaço público da cidade; 2º- fotografar em diversos ângulos; 3º - pesquisar sobre a história do lugar (caso seja um ponto turístico); 4º- fazer anotações sobre o espaço a partir da observação, verificando as cores, sensações, emoções, etc. 5º- “hora de produzir”: nesta etapa, o aluno deverá reunir tudo que tem e começar a produzir seu texto. 6º- revisão (pelo professor junto ao aluno) e reescrita do texto (pelos alunos); nesta etapa, os alunos deverão atentar para aspectos

importantes como concordância, coesão, coerência, pontuação, acentuação, etc. 7ª etapa: culminância- produção de um banner, painel ou livro com os poemas e fotos registradas pelos alunos, mostrando a capacidade de pensar e criar de cada um.

**Proposta 3: narrando histórias.** Nessa proposta, o professor selecionará livros de literatura somente com imagens (sugerimos livros como da autora Eva Furnari, como os da série da Bruxinha); em seguida, distribuirá entre os alunos e proporá que, em duplas ou trios, primeiramente narrem a história a partir das imagens de forma oral para a turma; na sequência, o professor estabelecerá um roteiro para que o aluno produza sua própria narrativa escrita. Ele deverá transcrever com suas palavras a história contada a partir das imagens, atentando para os elementos presentes no tipo narrativo: personagens, espaço, tempo. Nessa proposta, é interessante que o professor trabalhe junto aos alunos a estrutura do texto narrativo, explicando os elementos dessa tipologia textual. Nesta estratégia, além de o aluno desenvolver sua capacidade cognitiva, estará também desenvolvendo sua capacidade comunicativa, a organização de ideias.

O professor poderá também utilizar narrativas visuais a partir de tirinhas como a do exemplo abaixo (Fig. 3), ou ainda uma sequência de imagens que possuam uma relação entre si; podem ser utilizadas algumas cenas de filmes, fica a critério do professor.



Fig. 3: Charge de Dalcio Machado: , 2019.  
Fonte: <https://dalciomachado.blogspot.com/?m=0>.



**Proposta 4: Análise e interpretação de pinturas.** Esta proposta trata-se de uma atividade que envolve interpretação e produção textual utilizando como base pinturas/ obras de artes. Por ser uma atividade que envolve uma análise mais complexa, é voltada para alunos do 9º ano. Consiste na seleção de pinturas, de artistas como Leonardo da Vinci, Portinari, Edward Munch, etc. Efetiva-se a elaboração de um questionário de análise com perguntas que levem o aluno a refletir ao observar a imagem; depois, solicita-se a produção de um texto em que o discente exponha as suas impressões acerca da obra pictórica apreciada.

No questionário, o professor poderá listar algumas obras e solicitar que o aluno escolha uma e responda as perguntas de acordo com a que ele escolheu. Sugere-se as seguintes questões: 1-Descreva em poucas palavras o que você vê na pintura; 2- Como você descreveria o personagem/ a pessoa retratada? Como ela(e) é? 3- Se você pudesse definir em poucas palavras a pintura, qual título daria a ela? 4- Que tipos de sentimentos você consegue perceber ao observar os personagens? 5-Alguma das pinturas retrata alguma questão social? Se sim, qual questão é essa e diga se ela é observada na atualidade. 6- Tente comentar sobre os elementos presentes na obra, as sensações que ela desperta em você. 7- Observe o título da pintura, o que ele significa?

Na etapa de produção textual, sugere-se que o professor proponha ao aluno a escrita de uma poesia ou a narração de uma história (conto) com base na pintura, a partir do que discente observou; o aluno deverá elaborar um título para sua produção. Nessa etapa, é importante que o aluno faça uma pesquisa sobre a pintura escolhida e sobre o autor, observando informações importantes sobre o contexto histórico em que a obra foi pintada e sobre o que o autor objetivou retratar através dela. Eis as sugestões de pinturas:



Fig. 4: *Retirantes*, de Candido Portinari (1944).

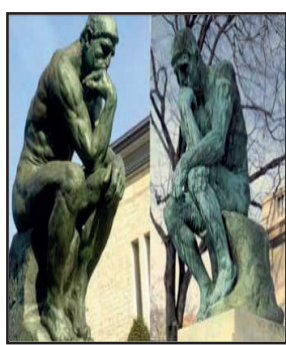


Fig. 5: *O pensador*, de Rodin (1881).

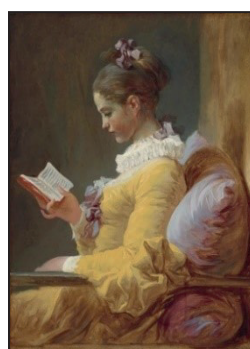


Fig. 6: *Uma Jovem Lendo*, de Jean-Honoré Fragonard (1769).



Fig. 7: *O Lavrador de Café*, de Candido Portinari (1934).

**Proposta 5: descubra o diálogo da imagem.** O professor selecionará algumas imagens referentes a histórias em quadrinhos e tirinhas que apresentam textos verbais, e

irá apresentar aos alunos essas imagens, retirando os textos escritos dos balões de fala para que os discentes identifiquem entre si os possíveis diálogos que estão sendo estabelecidos pelos personagens. Os alunos, em dupla ou individual, deverão escrever conforme sua criatividade as falas dos personagens. Após a produção, o professor organizará uma roda de conversa, em que estarão apresentando o resultado e comparando os diálogos produzidos com os que estão contidos originalmente nas narrativas em quadrinhos. A atividade proporcionará ao educando, a partir da imagem, torná-lo mais pensante e criativo.

**Proposta 6: Parodiando imagens.** Propomos, aqui, que a tecnologia seja uma aliada no momento da produção textual. O professor sorteará alguns temas específicos para a turma (que deverá se reunir em equipes). A partir desses temas, os discentes irão pesquisar imagens representativas desses temas, selecionar algumas pertinentes e produzir um vídeo (paródia). Antes da edição do vídeo, deverão escrever a paródia no caderno, observando as imagens pesquisadas. Por exemplo, caso a temática seja sobre a natureza ou sobre a educação, primeiro eles criam um título para a paródia; em seguida, constroem o corpo textual parodístico observando cada ilustração; ao editarem os vídeos, eles poderão estar inserindo trechos das produções textuais em cada slide das imagens. Podem ser paródias motivacionais, educativas, críticas, reflexivas, satíricas, fica a critério do professor e do aluno.

### **Considerações finais**

O uso metodológico de textos imagéticos como ferramenta dinamizadora em atividades de produção textual no ensino fundamental consiste em uma estratégia que contribuirá significativamente para o desenvolvimento da escrita do discente, pois, ao fazer uso dessas sugestões metodológicas, assim como de outras envolvendo imagens, o professor estará fazendo não apenas com que seu aluno desenvolva sua capacidade cognitiva, interpretativa, como também possibilitará com que o estudante, a partir da imagem, crie textos em diversos gêneros e formatos, desde a prosa à poesia.

A leitura imagética desempenha um papel importante na contribuição da leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa, pois dispõe de importantes estratégias para a produção de ideias; portanto, tomá-la como uma ferramenta constante de análise e interpretação nas atividades de produção de texto é percebê-la como fonte impregnada de sentidos ideológicos e de práticas sociais. O trabalho com a leitura imagética no processo

de ensino amplia o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo do aluno, além de desenvolver a habilidade de ver, julgar e interpretar, pois, ao olhar uma imagem, o educando depara-se com um mundo de possibilidades, interpretações e reflexões acerca de seu contexto histórico, social e cultural.

Quando o aluno é desafiado a ler imagens sua mente se abre a novas possibilidades, seu horizonte de interpretação é ampliado, e ele passa a ver a imagem não apenas como mera ilustração ou apoio de um determinado texto, mas como algo carregado de diversos significados. Desenvolver esse lado crítico e criativo do aluno com o uso de textos imagéticos fará com que ele se questione quando se deparar com qualquer que seja o tipo de imagem (charges, fotografias, HQs, pinturas, etc.).

A imagem é uma poderosa forma de linguagem extremamente importante na formação educacional, e como podemos observar, atualmente, vivemos em um mundo visual, onde as imagens vêm a cada dia mais ocupando espaço, principalmente nas redes sociais. O aluno é diariamente exposto a um universo complexo de imagens, que, muitas vezes, passam despercebidas, principalmente no contexto educacional, portanto se torna necessário que o aluno seja ensinado a ler imagens e a produzir sentidos a partir delas.

## Referências

CORREA, Maria Eliane de Oliveira; BECKER, Rosana. A Leitura de Imagens como Processo de Desenvolvimento da Criatividade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, vol. 13. P. 250-260., jan. de 2017.

CONTESSA, Danielle Fraga. **Leitura: imagem e texto na sala de aula**, 2010. 61f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FERNÁNDEZ, Karina de Freitas Silva; SANTOS, Laís Scodeler dos. A formação do leitor pela leitura imagética do texto literário. **Revista Contemporânea de educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 4, p. 214 -231, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1525>. Acesso em: 06 de jan. de 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Cristiane Rodrigues de. **O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual**. Cadernos PDE, Vol. II. Curitiba, 2008. p. 03.

MARTINS, Celso Jorge. **Discurso e imagem: leitura do texto cinematográfico**. 2009. Disponível em:



[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_celso\\_jorge\\_martins.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_celso_jorge_martins.pdf). Acesso em: 14 de mai. de 2021.

OLIVEIRA, Fernanda da Silva; SILVA, Karinne Machado. **A imagem no ensino de língua portuguesa e história: diálogos possíveis**. 2015. Disponível em: GT13 a imagem no ensino de língua portuguesa - CEPED<http://cepedgoias.com.br> > GT13 Dialogos pdf. Acesso em: 13 de nov. de 2021.

SANTOS, Kassius Augusto Morais dos; SILVA, Daniele Cariolano da. **Leitura imagética e a formação docente: algumas Ponderações**. EdUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=1110>. Acesso em: 14 de mai. de 2021.

SCOPARO, Tania Regina Montanha Toledo. Texto verbal e imagético: uma proposta semiótica de ensino. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. Vitória - ES, v. 12 n. 23, p. 129 – 151, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23176>. Acesso em: 14 de mai. de 2021.

SILVA, Lauricéa Francisco da. **Leitura e escrita: lendo o (in)visível e escrevendo a cidadania**, 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

SIMEONI, Maria Cristina; LEVANDOVISKI, Ana Rita. **Leitura de imagens: uma possibilidade de reflexão**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1768-6.pdf>. Acesso em: 11 de mai. de 2021.

VIEIRA, Renata Tavares. 2015. **O uso de textos imagéticos em propostas de Produção textual para alunos do ensino médio**, 2015. 57f. Monografia (Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6ª a 9ª série) – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB, Brasília – DF, 2015.

# **O USO METODOLÓGICO DA MÚSICA PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Juliana da Conceição Brito  
Francisca Maria de Figuerêdo Lima

## **Considerações iniciais**

A música desempenha, ao longo dos anos, um papel relevante no desenvolvimento do ser humano. Ela tem sido utilizada, com certa frequência, no processo ensino-e-aprendizagem, verificando-se seu poder de socialização e integração dentro do contexto escolar e no interior da própria sociedade. Por esta razão, optamos por investigar a linguagem musical enquanto metodologia de ensino, posto que ela nos permite trabalhar com os alunos tanto a escrita, como a oralidade e a interpretação textual.

Desse modo, uma vez que saber ler, escrever, interpretar e ter uma opinião crítica sobre determinadas temáticas sociais faz toda a diferença na vida do discente, o domínio de todas essas práticas é importante para o seu desenvolvimento como pessoa, como estudante e como futuro profissional, permitindo o exercício da sua cidadania. Nessa visão, desejamos uma educação que busca a formação plena do aluno, oferecendo-lhe uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na aquisição de mais conhecimentos a respeito da realidade social na qual o aluno está inserido.

Assim pensando, entendemos que música é um ótimo recurso para se trabalhar a leitura e escrita, pois em contato com esta, o aluno cultiva as características do domínio da linguagem como a escrita e a própria oralidade, proporcionando o desenvolvimento social do aluno e de suas habilidades pessoais. Nessa conjuntura, é de amplo conhecimento que a vivência musical, dentro da escola, também possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção auditiva, da sociabilidade, entre tantos outros benefícios, conferindo-lhes o acesso a múltiplas vivências com outros contextos socioculturais. A inserção do aluno em um contexto musical na escola promove, portanto, uma motivação tanto para os docentes como para os discentes no processo de aprendizagem de variados conteúdos em sala de aula, haja vista que, em contato com a música, o aluno assimila melhor os conteúdos vistos e abre caminhos para novos e consistentes conhecimentos.

Mediante essa constatação, esta pesquisa surgiu a partir das seguintes problemáticas: de que forma está sendo desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa? Em quais ações dinamizadoras os docentes do Ensino Fundamental estão trabalhando a música como um recurso pedagógico em sala de aula? Nesse contexto, este artigo científico mostra-se relevante para pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que busca analisar a forma como os conteúdos estão sendo apresentados aos alunos no ensino básico, visto que uma experiência ruim, nesta fase, pode causar desencanto, devido ao desencontro entre as expectativas do educando e a atuação metodológica do educador.

Neste sentido, o que averiguamos, em muitos momentos, é que o professor, ao ministrar a disciplina de Língua Portuguesa, não consegue transmitir ao aluno os assuntos abordados com criatividade. Isto posto, compreendemos que para que haja uma interação entre professor e aluno, nesse processo de permuta na construção de conhecimentos, é necessário que o docente promova ações inovadoras, a fim de que os alunos participem, de forma ativa e efetiva nas aulas de leitura, de literatura e de práticas de escrita.

Os objetivos que pautam o presente trabalho são: destacar a relevância da utilização da música nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; refletir sobre como tem sido desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa e de que maneira os docentes do Ensino Fundamental estão trabalhando a música como um suporte em sala de aula; bem como desenvolver ações metodológicas com o uso da música para dinamização do ensino de Língua Portuguesa, através de estratégias motivadoras e criativas, que aproximem o educando da disciplina. No que se refere à base teórico-metodológica, recorreremos à pesquisa bibliográfica, respaldando-nos nos seguintes estudiosos: Bréscia (2003), Cosson (2004), Schafer (2001), Nascimento (2012), PCNs (1998) etc. Apresentamos, ademais, algumas propostas de atividades que utilizam a música enquanto ferramenta pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa.

Partindo da premissa de que a música se destaca como elemento contribuinte para o ensino, consideramos necessária a produção deste trabalho, no intuito de analisarmos a sua importância no processo de dinamização das aulas de Língua Portuguesa, de repensarmos a forma como essa modalidade artística se desenvolve no Ensino Fundamental, além de apresentarmos ações metodológicas que fazem o uso lúdico da música nas aulas de Língua Portuguesa.

## **A música na trilha de abordagem**

A música é a arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido. Houaiss (*apud* BRÉSCIA, 2003, p. 25) define a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.”. Quanto à sua etimologia, a palavra música vem do termo grego *mousikê*, que significa “arte das musas”, segundo a mitologia, referente às nove deusas das artes e das ciências, filhas de Zeus (rei dos deuses do Olimpo) com *Mnemosine* (deusa da memória). Estas possuíam belas vozes e sempre acompanhavam seu líder Apolo, deus da música (MIRADOR, 1993).

Para Brécia (2003), a música é considerada uma linguagem universal que participa da evolução da humanidade vindo das primeiras civilizações. Conforme alguns estudiosos, as primeiras músicas teriam sido usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Assim, ao longo do tempo, a música vem fazendo parte da vida dos seres humanos, mas seu surgimento não tem uma data precisa, apesar de muitos povos apresentarem mitologias nas quais atribuem a seus respectivos deuses a sua criação. Alguns estudiosos afirmam que ela tenha surgido antes da fala (ou segundo outros, simultaneamente), por ser tão ou mais importante que a linguagem falada.

Acredita-se que a música tenha surgido como uma forma de manifestação das emoções, de motivação e aproximação com os deuses, além de expressar ideias, sentimentos e vivências do povo. Esse surgimento decorreu da tentativa que as pessoas faziam de imitar os sons da natureza e dos animais, sendo assim, a voz foi o primeiro instrumento musical, já que as flautas foram fabricadas na Pré-História (BENNETT, 1986).

A música é um legado que não pode ser excluído da vida das pessoas, pois faz parte da sua cultura, e, no decorrer das gerações, esse bem cultural foi passado adiante. Embora seja universal, ao mesmo tempo também é regional, já que cada povo apresenta aspectos socioculturais próprios em sua música. Desde a Antiguidade, os povos vêm criando e aperfeiçoando instrumentos musicais, alguns permanecem até hoje, como: a flauta, a harpa, entre outros.

No Brasil, a música já fazia parte da rotina dos nossos primeiros habitantes: os índios, e era executada em solos e coros; eles também já utilizavam alguns instrumentos musicais. Com a chegada dos portugueses e a introdução das missões jesuítas, começou a disseminação da música europeia, principalmente a religiosa, além dos instrumentos musicais europeus. A música sacra e a música popular portuguesa (modas) contribuíram

para a formação da música brasileira e para os primeiros rituais do folclore como o “reisado” e o “bumba-meu-boi”. Resultado, pois, da influência de várias culturas; essa mescla cultural tornou nossa música bastante diversificada, principalmente através da interação das três raças (a negra, a branca e a indígena), que, ao entrarem em contato, formaram outras manifestações musicais, tornando-a mais rica (JEANDOT, 2008).

Em suma, a música trilhou uma jornada para chegar ao que se conhece atualmente, passando por diversas civilizações; em consequência disso, adquiriu influências determinantes para sua evolução. Sua importância está presente não só no Brasil, mas mundialmente, desde o início da humanidade, sendo pertinente referir-se a sua utilidade como manifestação de um pensamento.

### **A música como recurso pedagógico**

Na atualidade, diversas são as ferramentas que podem ser utilizadas para se promover um ensino de qualidade, estabelecendo uma maior aproximação entre a teoria e a prática na vida em sociedade. Dentre essas ferramentas, pode ser citada a música. Na concepção de Nascimento (2012, p. 19): “A arte, como elemento motivacional, alimenta e é alimentada pelo lúdico, pela imaginação daquele que dela usufrui”. Sendo assim, ao expressar sua arte pelas letras das músicas, o indivíduo externaliza sua concepção acerca de determinado aspecto do mundo em que vive. Por outro lado, o ouvinte pode apoderar-se delas ou até mesmo refutá-las, haja vista que o mais importante, seja identificar a qual contexto aquelas condições se referem, a fim de que sejam emanadas outras discussões dentro e fora do campo das ciências.

Pelo demonstrado, a música consegue envolver não somente quem produz o som musical como também quem a escuta; e, ao escutar a música, o indivíduo começa a desenvolver um processo de interação, absorvendo ao mesmo tempo a letra e a melodia. Expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 45) que “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

A análise das letras musicais pode ser um interessante momento para um exercício interdisciplinar, ainda mais que a música carrega elementos motivadores com potencial para despertar o interesse por determinado tema ou acontecimento. A música é uma produção humana que sintetiza conhecimentos de uma determinada época da

sociedade, possuindo, assim, um contexto histórico, estando inserida nas manifestações culturais de um povo; por isso, constitui-se uma ferramenta de fácil assimilação por parte do indivíduo. Desse modo, se a música é facilmente assimilada, se ela pode ser absorvida por indivíduos independentemente de sua idade, logo ela possui um valor pedagógico e, por tal valor, pode ser utilizada em sala de aula para produzir conhecimento.

O contato com essas evidências permite o entendimento do passado e a compreensão histórica por parte dos alunos. Como toda metodologia trabalhada em sala de aula, a música precisa ser selecionada, pois nem tudo que existe como música pode e deve ser usado. É necessário um processo prévio de seleção e, em alguns casos, de adequação, para que esta seja inserida no contexto escolar e, quando utilizada, produza uma aprendizagem significativa. Por isso, destacamos que para que a música tenha êxito como ferramenta pedagógica, é primordial que o professor saiba como empregá-la e, mais ainda, saiba estabelecer uma conexão com aquilo que precisa ser apresentado como conteúdo didático.

Quando se toma a música apenas como instrumento para aprendizagem ou memorização de outros conteúdos (não musicais) ou quando toda a atividade musical é voltada para o preparo de “apresentações” em datas comemorativas, o conteúdo propriamente musical (relativo à linguagem musical) é deixado de lado; não se dá ao recurso o seu devido valor na formação do indivíduo e, conseqüentemente, não se contribui para a sua efetivação no currículo das escolas regulares. Por esta razão, a música, quando utilizada no contexto da sala de aula, não pode ser vista apenas com um instrumento inferior aos outros conteúdos ou como algo destinado a animar festividades. Ela deve ser explorada de forma plena, auxiliando o aluno no seu desenvolvimento cognitivo.

Através da música, como estratégia pedagógica, é possível debater diferentes temas em sala de aula, motivando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem de conceitos científicos, numa abordagem lúdica. Assim, trabalhando a música de forma divertida, é possível despertar o interesse dos alunos na busca de soluções e alternativas, que resolvam e expliquem o tema proposto. A música funciona como um instrumento metodológico que faz o aluno refletir sobre o tema abordado em sala, seja este de biologia, história, literatura, geografia e as demais disciplinas.

Assim sendo, no âmbito escolar, a música constitui-se num poderoso instrumento facilitador da aprendizagem, principalmente, porque consegue envolver e motivar o aluno, facilitando o estabelecimento de uma conexão com a vida cotidiana, com as

representações sociais e as diferentes culturas. Isso auxilia no entendimento do passado, bem como amplia o conhecimento sobre o desenvolvimento científico e humano. Na sala de aula, a música possui a missão de auxiliar no processo de formação do indivíduo, ajudando o discente a desenvolver suas convicções e percepções. No entanto, para que ela possa cumprir esse papel, “é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados” (BARBOSA, 2008, p. 98). Vista como um excelente recurso pedagógico, a música deve ser compreendida “como linguagem e forma de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 48). Assim, através de sua utilização no contexto da sala de aula, pode-se melhorar a interação entre os alunos, contribuir para o progresso do processo de aquisição da leitura, bem como para ampliar os conhecimentos do aluno.

A música possui uma natureza lúdica e é esta característica que consegue promover o envolvimento dos alunos, aproximando-os do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se num importante recurso pedagógico.

### **A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: breve histórico**

Pretende-se, neste tópico, estabelecer algumas considerações de cunho histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, levando em consideração a origem da nossa língua, como também as mudanças sofridas por ela durante o tempo; no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, mostraram-se os embasamentos legais que surgiram para tornar o ensino dessa disciplina mais adequada.

Na época das grandes navegações, no século XVI, notifica nossa história que a Língua Portuguesa foi levada a várias continentes, chegando até ao território brasileiro que já era povoado pelos nativos que falavam o Tupi, conhecida como Língua Geral por um longo período da colonização. Os dois idiomas tiveram suas divergências e lutas até que se propagasse apenas uma das línguas em toda a dimensão territorial, conforme alerta Clare (2002, p. 7):

A língua portuguesa transplantada para o Brasil, inicialmente, sofreu forte concorrência da língua geral, falada informalmente em todo o litoral brasileiro. Mas o português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado em gramática, enquanto a língua geral carecia de prestígio, pois era uma linguagem sem tradição e aprendido de oitava. Usava-se o português na administração e em todos os instrumentos jurídicos eram escritos em língua dos colonizadores. Os livros de ficção ou científicos, também eram escritos em português, língua oficial. Assim, no século XVIII, pode-se dizer que houve um período de bilinguismo no Brasil, e o idioma luso, já transplantado, começava a receber os primeiros adstratos em solo americano.



Em relação à Língua Portuguesa nesse contexto no Brasil, Clare (2002) define-a como de fundamental importância, pois se dava ao propósito de obter conhecimentos e atribuições à ascensão social, por ser uma variante de prestígio, embora houvesse outra categoria de língua, a Língua Geral, falada pela população não escolarizada, que não era reconhecida em termos de formalidade. Como diz Silva Neto (1951), o português era a língua oficial das instituições escolares, caracterizado pela linguagem formal, gramatical, servindo como *status* social.

Clare (2002) ainda reforça que o Marquês de Pombal, temendo que a Língua Geral dominasse a tal ponto que a língua oficial fosse ameaçada, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino do português, para assim manter o desuso da Língua Geral, proclamando a conhecida “Língua do Príncipe”, como também era chamado o português de Portugal. Cabe aqui mencionar que o ensino de “Língua Portuguesa, enquanto disciplina consolidada no currículo escolar brasileiro iniciou no século XVIII, com as reformas de Marquês de Pombal, que a tornava língua oficial do Brasil” (MARANHÃO, 2010, p. 37).

Vale referir o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 90, estes criados com o propósito de unificar o processo educativo em todas as regiões do Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de maneira precisa, expõem os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, e tem como fim esperar “que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva na escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL 1998, p. 32). Os PCN's tomam o conteúdo do ensino Língua Portuguesa com base em dois pontos importantes, denominada como o uso da língua oral e escrita, além da reflexão sobre a linguagem.

Com a finalidade de padronizar o uso ortográfico nos países falantes de Língua Portuguesa, houve, em 2009, a criação no Novo Acordo Ortográfico, motivo de debates até chegar ao consenso da unificação da Língua Portuguesa. Este surgiu com o propósito de facilitar a interação entre os oito países (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste) falantes desta língua, permitindo a circulação de materiais diversos como se constata em Kanashiro, (2008, p. 8): a “unificação facilitará a circulação de materiais, como documentos oficiais e livros, entre esses países, sem que seja necessário fazer uma ‘tradução’ do material”.

## **Sugestões de atividades didáticas**

Neste tópico, tem-se a intenção de apresentar quatro sugestões de atividades no intuito de aperfeiçoar o docente em suas práticas e também ajudá-lo a desenvolver suas habilidades com ferramentas metodológicas criativas, proporcionando aos alunos atividades contribuintes para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, uma vez que a música possibilita discussões sobre diversos temas e permite que os educandos tenham uma melhor interação e absorção dos conteúdos.

Sugere-se que, antes de iniciar a aplicação destas atividades, é necessário que o professor faça um diagnóstico sobre a relação dos alunos com a música em seus cotidianos. Estabeleça um diálogo com os alunos, pergunte qual a relação da música com o dia a dia deles e se consideram-na importante. Posteriormente, solicite que os alunos façam a leitura silenciosa do texto “*Música e cotidiano de Jackson do Pandeiro*”, interpretando e refletindo sobre o seu conteúdo. Logo após, organize uma roda de conversa com seus alunos para debaterem sobre o texto sugerido para leitura; neste momento, é importante que o docente os instigue a se expressarem.

Partindo da música como elemento contribuinte para se trabalhar o ensino de Língua Portuguesa, propõe-se, inicialmente, a **Atividade 1**, que tem como sugestão de atividade a utilização da música *Aquarela*, de Toquinho e Vinicius de Moraes. A partir dessa composição, pretende-se auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma consciência crítica, além de realçar os efeitos provocados nos sentidos humanos. Dessa forma, os educandos serão levados a:

- Executar a leitura da canção;
- Interpretar o objeto de leitura;
- Atentar para as temáticas envolvidas no corpo do texto;
- Contextualizar as temáticas presentes na música;
- Identificar a classe gramatical (substantivo e adjetivo);
- Relacionar as palavras chaves do parágrafo com os desenhos.

### **Passo a passo para o trabalho em sala de aula**

- O professor realiza a apresentação da música a ser trabalhada;
- Em seguida, efetiva uma breve consideração sobre os autores da música;
- Distribui as cópias contendo a letra da música aos alunos, sem realizar

considerações acerca da canção, apenas norteia que juntos leiam silenciosamente e cautelosamente quantas vezes for necessário. O espaço reservado para a leitura é essencial para que os discentes se familiarizem com o texto musical;

- Posteriormente, o professor solicita a leitura em voz alta pelos alunos. Repetindo o mesmo processo, em seguida, faz a leitura de forma expressiva, acentuando a entonação adequada; partindo para o trabalho de interpretação, socialização de ideias, e análise da estrutura da canção. Vale ressaltar que nesta ocasião o professor deve indagar aos alunos o que a canção está expressando, deixando que eles verbalizem sua compreensão; caberá ao professor apontar os pontos poucos explorados nas palavras dos alunos;
- Por meio da música *Aquarela*, explica-se, de maneira dialogada, a classe gramatical predominante no texto (substantivo e adjetivo), sendo proposto que os alunos identifiquem esses termos gramaticais, focalizando os seus sentidos na composição da letra musical. A proposta é que os discentes consigam verificar as funções dos substantivos e dos adjetivos para a configuração de significados e imagens que integram a canção;
- Logo após, o professor apresenta o vídeo da música possuindo ilustrações, a fim de aguçar a curiosidade dos alunos acerca da letra da canção; sugerindo, em seguida, uma atividade que consista na construção de um texto não-verbal, por meio da linguagem visual: desenhos. Observe, na figura 1, a composição musical da atividade proposta, abaixo:


## ATIVIDADE 1 - Música *Aquarela*, de Toquinho e Vinícius de Moraes

AQUARELA

# PORTUGUÊS

Criativo

Escute e leia a letra da música: *Aquarela*, composição de: Toquinho / Vinícius de Moraes / G. Morra / M. Fabrizio; e depois faça as seguintes atividades.

Numa folha qualquer Eu desenho um Sol amarelo E com cinco ou seis retas É fácil fazer um castelo	Um menino caminha E caminhando chega no muro E ali logo em frente a esperar Pela gente o futuro está
Corro o lápis em torno da mão E me dou uma luva E se faço chover, com dois riscos Tenho um guarda-chuva	E o futuro é uma astronave Que tentamos pilotar Não tem tempo nem piedade Nem tem hora de chegar
Se um pinguinho de tinta Cai num pedacinho azul do papel Num instante imagino Uma linda gaivota a voar no céu	Sem pedir licença Muda nossa vida E Depois convida A rir ou chorar
Vai voando, contornando A imensa curva norte-sul Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul	Nessa estrada não nos cabe Conhecer ou ver o que virá O fim dela ninguém sabe Bem ao certo onde vai dar
Pinto um barco a vela Branco navegando É tanto céu e mar Num beijo azul	Vamos todos Numa linda passarela De uma aquarela que um dia enfim Descolorirá
Entre as nuvens vem surgindo Um lindo avião rosa e grená Tudo em volta colorindo Com suas luzes a piscar	Numa folha qualquer Eu desenho um Sol amarelo Que descolorirá
Basta imaginar e ele está partindo Serenos e lindo E se a gente quiser Ele vai pousar	E com cinco ou seis retas É fácil fazer um castelo Que descolorirá
Numa folha qualquer Eu desenho um navio de partida Com alguns bons amigos Bebendo de bem com a vida	Giro um simples compasso E num círculo eu faço o mundo Que descolorirá Que descolorirá
De uma América a outra Consigo passar num segundo Giro um simples compasso E num círculo eu faço o mundo	

<https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>

Figura 1: Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/se10x1c> >.

Na sequência, tem-se a **Atividade 2**, nomeada “Música e Memória”. Nela, propomos que o professor converse com os alunos sobre quais cantigas eles recordam da infância e explique que todos têm contato com essas canções desde o nascimento. Algumas marcam nossa vida profundamente, outras nos fazem lembrar bons momentos vividos. Em seguida, organize um círculo com os alunos e entregue a letra de uma cantiga de roda para cada aluno. Solicite que realizem a leitura silenciosa da canção que receberam.

O objetivo dessa atividade é discutir, na roda de conversa, quais cantigas os alunos mais gostavam e se conseguem lembrar de alguma canção que os

pais/responsáveis cantavam para eles. Se a resposta for sim, solicitar que digam quais eram as canções, pedir que os alunos escrevam qual era a canção que eles mais gostavam que os pais/responsáveis cantavam para eles. Posteriormente, o professor pedirá aos alunos que entrevistem seus familiares (pais, avós, tios, etc.) para descobrir quais as cantigas que eles lembram da infância vivida e quais eles mais gostavam. Em seguida, o professor dividirá os alunos em equipe de três integrantes e solicitará que escolham uma das canções que escreveram e logo após produzam uma história em quadrinhos sobre a canção.

Segue abaixo algumas sugestões de Cantigas mais conhecidas para serem trabalhadas:

<b>ATIVIDADE 2 - Música e Memória</b>
A barca virou Adoleta
Atirei o pau no gato
Boi da cara preta
Bom barquinho
Capelinha de melão
Carneirinho, carneirão
Ciranda cirandinha
Cravo e a rosa
Escravos de Jô
Eu sou pobre, pobre, pobre
Terezinha de Jesus
O sapo não lava o pé
Marcha soldado

**Figura 2:** Autoria própria

Prosseguindo com as sugestões metodológicas, propomos a **Atividade 3**, “Leitura e escrita”. Para esta atividade, o professor precisará de um aparelho de som para tocar um *pendrive* com músicas agitadas e divertidas da sua escolha; uma sacola feita com TNT com diversas palavras escritas e recortadas dentro dela. Primeiramente, forme um círculo com todos os alunos. Depois, coloque uma música agitada para dançar. Em seguida, a

sacola deve ir passando de mão em mão. O professor deve parar a música de surpresa e quem ficar com a sacola na mão tem que tirar uma palavra e cantar uma música que a contenha; se não lembrar de uma canção, pode dizer um verso ou uma poesia. Sugerimos alguns exemplos, no quadro a seguir:

**ATIVIDADE 3 – Leitura e Escrita (anexo recortar)**

AMAR	CHOCOLATE	OLHOS
AMOR	FAMÍLIA	FLORES
BEIJO	ÓCULOS	SAUDADE
COMER	CASA	VIDA
LUZ	ÁGUA	TELEFONE
MEL	CHORA	LIGAR
CARINHO	CORAÇÃO	SOLIDÃO
VOCÊ	TRISTE	PAIXÃO

**Figura 3:** Autoria própria

A **Atividade 4** é uma continuação da terceira. Nesta proposta, o docente também utilizará a lousa e pincel ou giz, registrando todas as músicas que forem lembradas com a turma na dinâmica das palavras escritas e recortadas no momento anterior. Logo após, deve pedir que respondam, oralmente, se sabem quem canta aquelas músicas, solicitando que os alunos copiem as canções do quadro em seus cadernos, pois serão utilizadas posteriormente.

Em seguida, cada aluno deverá escolher do quadro uma música e escrever um texto ressaltando as lembranças alegres ou tristes que esta composição escolhida lhe proporcionou, instigando o aluno a refletir sobre os sentimentos que a música lhe transmite. É importante que o docente, aproveite este momento para perceber quais alunos sentem dificuldade em apreciar o trabalho de leitura silenciosa ou até mesmo quais são os obstáculos que eles enfrentam para tentar compreender a escrita do outro. Cada aluno deverá fazer a leitura do seu próprio texto, verificando se há erros de ortografia e concordância presentes para, em um momento seguinte, corrigi-lo e reescrevê-lo. Para finalizar, o professor realizará uma roda de conversa para que cada educando conte suas lembranças e sentimentos presentes no texto escrito, e debatendo com os colegas. Em seguida, seguem as sugestões de atividades:

<p>1- Copie as músicas lembradas que estarão escritas no quadro, pois você precisará delas para uma próxima atividade.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>2- Você copiou as músicas que foram citadas na dinâmica das palavras na aula anterior não é mesmo? Agora, escolha uma música do quadro e escreva um texto ressaltando as lembranças alegres ou tristes que esta música escolhida lhe proporciona.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>3. Quando escrevemos textos, não identificamos os erros de ortografia ou concordância se não lermos com muita atenção. Por esta razão, neste momento, vamos ler o texto mais uma vez, a fim de perceber se não há algum erro ou falta de concordância. Agora que você já leu seu texto e corrigiu os erros, reescreva-o no espaço abaixo.</p>
--	--	--

**Figura 4:** Autoria própria

Portanto, mediante as propostas das atividades pedagógicas apresentadas acima, observa-se que o trabalho com ações metodológicas alicerçadas na música e desenvolvidas em sala de aula possuem grande valor contributivo para dinamizar, com criatividade, o ensino de Língua Portuguesa. Neste sentido, o presente trabalho oferece, ao público, benefícios que corroboram com o processo de aprendizagem da disciplina e com a ampliação do conhecimento de assuntos diversos. Dessa forma, esse trabalho será de grande valia aos profissionais da área não somente de Letras, mas também de todos aqueles que desempenham o papel docente, uma vez que aponta problemas metodológicos no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo ações e encaminhamentos didáticos que poderão servir como possíveis melhorias no âmbito pedagógico.

### **Considerações Finais**

O artigo “O uso metodológico da música para a prática de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” trabalhou o gênero musical como suporte para desenvolver atividades contribuintes para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que a música possibilita discussões sobre diversos temas e permite que os educandos tenham uma melhor interação e absorção dos conteúdos.



Neste sentido, compreendemos que as instituições escolares devem se preocupar mais com os métodos de ensino utilizados e oferecer orientações complementares tanto aos professores quanto aos estudantes, melhorando as condições oferecidas em tais circunstâncias, pois somente com recursos adequados, na escola, os professores podem proporcionar aos seus alunos formas mais eficazes de pensar e de aprender.

Sabendo, então, que a música possui vários significados e representações no cotidiano das pessoas, logo, se utilizada de forma adequada, pode ser um agente facilitador em diversos espaços que envolvam o raciocínio e a aprendizagem. Assim, por essa ferramenta estar tão presente em nossas vidas, não pode ser negligenciada no ambiente escolar, uma vez que ela oferece elementos importantes que podem contribuir na formação do ser humano, de modo que deve ser explorada pelos professores; e estes, enquanto mediadores do conhecimento, devem estar cientes do poder que a arte de um modo geral, incluindo a musical, exerce sobre os educandos, influenciando de maneira direta na sua formação.

A partir das discussões e propostas apresentadas, constatamos que o trabalho com a música em sala de aula é de suma importância, não somente no ensino de Língua Portuguesa, como também em qualquer outra disciplina, isso se deve ao fato dessa modalidade de arte permitir uma interdisciplinaridade, ou seja, através do uso da música pode-se abordar vários aspectos sociais e pedagógicos pertencentes a diversas áreas do saber. Por esta razão, documentos legais e oficiais, como a LDB e os PCN, reforçam que a música deve estar inserida na educação brasileira, reconhecendo a relevância dessa modalidade artística na formação dos alunos.

## **Referências bibliográficas**

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música na educação infantil: Reflexões e proposta didática par a professores não especialistas. In: VITÓRIA, Maria Inês Cortes (org.). **Educação infantil**: Diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br>. Acesso 12 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC, 1998.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ações preventivas. São Paulo: Átomo, 2003.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica**, 2002.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

KANASHIRO, Áurea Regina. **Guia do Acordo Ortográfico**. São Paulo: Moderna, 2008.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. Língua Portuguesa: ensino fundamental: 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís, 2010.

MIRADOR INTERNACIONAL. Enciclopédia. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda. Volume 15. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

NASCIMENTO, Geisa Maria Souza. **Letras da música popular brasileira como recurso didático-metodológico alternativo para o ensino de física: Perspectivas atuais e sugestões para implementação em aulas do ensino médio**. Monografias (Graduação em Física). Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2012. Disponível em: <http://www.ensinodefisica.net/Materiais/monografias/monogeisa.pdf>. Acesso: 12 nov. 2015.

OLIVEIRA, Adriane Dall'Acqua de; ROCHA, Dalva Cassie; FRANCISCO, Antônio Carlos de. **A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional**. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/quarta\\_tema1/.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema1/.pdf). Acesso em: 12 nov. 2015.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Edunesp, 1991.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1951.

# ENTRE LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL: UM OLHAR SOBRE AS MEMÓRIAS DAS “MULHERES DE CONFORTO”

Alanessa Nikole Carvalho da Silva  
Solange Santana Guimarães Morais

## Introdução

Não é de hoje, muito menos algo exclusivo de uma sociedade, os diversos problemas sofridos pelas mulheres, seja na ficção ou na vida real. Podemos lembrar rapidamente uma passagem na mitologia grega, do caso clássico de Perséfone que por ser muito bela foi raptada por seu tio e deus do submundo, Hades<sup>6</sup>, e em seguida levada para viver com ele no submundo. Muitas mulheres reais viveram ou vivem um inferno tão doloroso quanto esse. Um exemplo é o caso das mulheres asiáticas<sup>7</sup> que serviram de “mulheres de conforto”, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

O uso da palavra “conforto” chega a ser irônico, por isso que normalmente é colocada entre aspas, assim como também se faz neste trabalho, afinal os únicos “confortados” foram os soldados do exército japonês<sup>8</sup> que usavam sexualmente das jovens sem nenhuma preocupação sobre como elas se sentiam.

Por conta dos males gerados por esses momentos de sofrimento, aquelas mulheres se tornaram eternas vítimas das memórias que as aprisionam naquele período em meio a algumas imagens bem lúcidas e outras imprecisas, mas reais, apesar das tentativas contra suas vidas que sofreram para serem apagadas pela vergonha que causariam aos acusados.

No entanto, o que não pode ser desvanecido é o trauma que se apresentou de variadas maneiras e fez com que elas tivessem suas inocências e esperanças sacrificadas. Essa temática, que antes era escondida pelos agressores e também pelas vítimas, passou a ser conhecida e retratada em variados formatos<sup>9</sup>. Por isto, neste trabalho, visa-se

---

<sup>6</sup>Na Mitologia Grega a deusa Perséfone era muito linda e por isso disputada inclusive por seu pai Zeus. Hades que vivia no mundo inferior (inferno) ficou encantado por ela e a raptou. Depois disto ela passou a morar parte no mundo inferior e parte no Olimpo, com seus pais.

<sup>7</sup> Considerando que dentre as nacionalidades asiáticas envolvidas, entre 70 a 80% foram coreanas, neste e noutros estudos, têm-se dado mais atenção a estas últimas.

<sup>8</sup> Após as pesquisas do historiador japonês Yoshiaki IOSHIMI (1995) não restaram mais dúvidas quanto as participações do Exército e Marinha Imperial, inclusive no recrutamento e administração dos “postos de conforto”.

<sup>9</sup> Considero “formato” cada uma das possibilidades de dizer um fato ou objeto, isto é, se a narrativa sobre ele ocorre em base escrita, sonora e/ou visual.

analisar comparativamente as memórias traumáticas de guerra das “mulheres de conforto” por meio das linguagens verbal e não verbal, na novela gráfica *Gramma* (2020), de Keum Suk Gendry-kim e no filme *I can speak* (2017), dirigido por Hyun-seok Kim.

Por meio deste estudo é possível ver como as vidas pós-experiências traumáticas das “mulheres de conforto” são tratadas nas obras e também observar como suas memórias são representadas por meio das linguagens verbal e da não-verbal, meios esses utilizados para afirmar que a palavra escrita por si só não expressa plenamente sentimentos humanos em razão das grandes dores vividas.

Nessa pesquisa optou-se pelo método comparatista que permite perceber “continuidades” presentes entre as obras *Gramma* (2020) e *I can speak* (2017), que podem ser de gêneros diferentes, como acontece neste caso, sem colocar nenhuma superior à outra, pois ambas têm grande riqueza na sua narrativa ao trabalhar, de forma artística, um tema delicado o que torna o conteúdo acessível a um público maior por conta do cuidado dos criadores.

## **Estudos comparados**

O estudo comparatista existe há muito tempo, mas tinha como foco os estudos considerados lógicos ou cientificamente comprováveis. No entanto, expandiu-se para outros caminhos como o da literatura. Sobre essa união, Nitrini (2000) informa que teria surgido na França, em um período quando as nações eram formadas e as questões da cultura e identidade nacional estavam sendo discutidas na Europa.

Sobre a sua definição, é interessante utilizar Alós (2012, p. 02) ao dizer que “a literatura comparada pode ser compreendida como o estudo da literatura para além das fronteiras de um país particular, e o estudo da literatura de um lado, e de outras áreas do conhecimento (as artes, a filosofia, a sociologia do outro)” (apud Remak, 1980, p. 429-437).

É importante frisar que as produções não devem necessariamente analisar apenas obras literárias, como ocorria no início. Hoje temos muitas fontes como a música, a pintura e filmes que podem ser estudadas sob o viés comparatista. Essa abertura foi iniciada com ajuda da Escola Americana que se mostrava insatisfeita com os caminhos que a Literatura Comparada trilhava e começou a questionar o trabalho apenas com livros clássicos advindos de lugares reconhecidos.

Borges e Vieira (2013) confirmam que essa mudança também auxiliou no relacionamento com outros tipos de expressões artísticas que conquistaram seu espaço, principalmente as que antes eram marginalizadas dentro da academia pela ideia negativa que as culturas de massa continuavam a carregar.

É interessante lembrar que a HQ<sup>10</sup> e o cinema foram criticados após seus surgimentos por serem taxados como desserviços para a sociedade, porém ver-se que hoje acontece o reverso porque essas linguagens passaram a tratar de conteúdos mais densos que estimulam o senso reflexivo do público.

Por isso é importante trabalhar as possibilidades comunicativas dessas diferentes linguagens no meio acadêmico, pois abrem espaços para variados gêneros e obras de diversos locais. Isto amplia as possibilidades de pesquisas e incentiva a construção de trabalhos como este.

### **Contextos Japão e Coreia e a situação das “mulheres de conforto”**

A indisposição entre o Japão e a Coreia do Sul não é algo recente. Delimitou-se durante a dinastia Joseon<sup>11</sup> quando ocorreu uma tentativa de domínio da atual Coreia, em 1592. A concretização desse desejo aconteceu oficialmente em 1905 quando foi firmado o Tratado de Eulsa<sup>12</sup> e nesse momento a Coreia, contra a vontade da população, perdeu a soberania diplomática e se tornou uma colônia do Japão.

A situação piorou ainda mais com a Segunda Guerra, pois as mulheres da colônia foram usadas como escravas sexuais e ficaram conhecidas como “mulheres de conforto”. Estima-se que de 80 até 200 mil mulheres, a partir dos 13 anos, foram obrigadas a “servir” durante esse período bélico, embora não se tenha uma quantidade exata pois a maioria dos documentos que comprovavam isso foi destruída.

Para Miriam Yasunaga (2016) as coreanas eram escolhidas devido a sua castidade e abstinência sexual motivada pelo Confucionismo<sup>13</sup>, então por isso a maioria

---

<sup>10</sup>História em Quadrinhos ou HQ. Arte ou formato de narrar histórias através de desenhos e textos segundo uma sequência, normalmente na horizontal. São histórias que possuem os fundamentos básicos das narrativas: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho e costumam apresentar linguagem verbal e não verbal.

<sup>11</sup>Iniciada na Coreia, com Taejo Yi Seong-gyeb, em 1392, durou até 1897.

<sup>12</sup>Tratado de 1905 pelo qual a Coreia aumentou sua subordinação em relação ao Japão passando a ser protetorado deste e que preparou o caminho para a anexação da Coreia pelo Japão em 1910.

<sup>13</sup>Sistema filosófico chinês criado por Confúcio (551-479 a. C)

estava livre de doenças venéreas e, assim, não havia o risco de infectar nenhum soldado japonês, fato que os impossibilitariam de guerrear.

Esse período foi de grande pobreza e muitas jovens foram iludidas com promessas de empregos. Algumas acreditavam que seriam adotadas por uma família que as possibilitariam frequentar a escola; outras, eram vendidas pelos próprios pais, conscientes do que aconteceria e, ainda, uma parte era raptada por membros do exército e marinha imperial.

A maioria das vítimas era coreana, porém nesse meio estavam garotas de outros lugares como China, Vietnã, Filipinas, Indonésia, Birmânia, Tailândia, Timor e Holanda. Elas eram levadas para outros locais, colocadas nas “estações de conforto” onde foram obrigadas a ter relações de 10 a 30 vezes por dia e, além disto, ainda eram agredidas física e psicologicamente.

O silêncio sobre o assunto foi mantido por muito tempo. Segundo Tatiana Azenha (2017), a primeira discussão só ocorreu em 1988, durante a Conferência Internacional sobre Mulheres e Turismo.

Em 1993, o Japão reconheceu sua ligação com o crime cometido e para compensar os danos criou o Fundo das Mulheres, porém elas mostraram suas insatisfações ao saberem que o dinheiro havia sido dado por iniciativas privadas e também por não receberem nenhum pedido oficial de desculpa, por isso, poucas mulheres aceitaram receber o dinheiro desse fundo que em 2002 foi encerrado.

Nos anos seguintes ocorreram diversos debates e em 21 de abril de 2021 foi realizado outro julgamento na Coreia do Sul e nele os japoneses alegaram que não seguiriam decisões feitas fora do seu país. Além disto, tiveram ao seu favor um acordo feito com algumas vítimas em 2015<sup>14</sup>.

As sobreviventes têm medo de não conseguirem ver o resultado dos seus pedidos, por conta das idades avançadas. Assim, só restará esperar por aqueles que ouvirem os relatos das suas memórias.

## **Memória**

---

<sup>14</sup> Assinado pelo primeiro-ministro japonês, Shinzo Abe. Por esse acordo o Japão pediu desculpas às chamadas "mulheres de conforto" sul-coreanas, forçadas a se prostituírem em bordéis militares japoneses antes e durante a Segunda Guerra Mundial. Além do pedido de desculpas, o Japão pagou 1 bilhão de ienes (US\$ 8,3 milhões) a um fundo de indenização das vítimas.

A memória é uma função vital para o ser humano, pois o conecta com o passado, seu ou de outras pessoas. Muitas vezes ela o ajuda a retirar lições de situações ocorridas e auxilia no processo de crescimento pessoal, sendo algo que não deve ser silenciado, mas sim livre para contribuir com várias áreas de conhecimento como é o caso da Psicologia, Sociologia e até mesmo da Literatura. Sobre sua conceitualização, a filósofa Marilena Chauí alega que:

A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais [...] Para Proust, como para alguns filósofos, a memória é a garantia de nossa própria identidade, o podermos dizer “eu” reunindo tudo o que fomos e fizemos a tudo que somos e fazemos (CHAUÍ, 2000, p. 158).

A autora faz a ligação da memória com o passado que é a sua raiz, mas esse tempo também está diretamente ligado ao presente no qual habita por ser esse o momento quando se percebe as influências dessas recordações na vida da pessoa. Chauí ainda aponta a questão da identidade, de sermos nós mesmos por conta do que carregamos no nosso interior, na nossa subjetividade.

O estudo sobre a memória se solidificou no século XX, principalmente por causa dos muitos conflitos bélicos que ficaram gravados naqueles que estavam envolvidos, não só nos campos, mas os que viram e mantiveram consigo tudo aquilo que aconteceu: as testemunhas.

Pollak (1989) fala sobre a “memória oficial” que é apresentada nos livros de História e que pode, em alguns casos, mostrar somente aquilo que os poderosos desejam, porém, graças às testemunhas tornam-se possível ouvir as “memórias subterrâneas” que corriam o risco de serem apagadas antes mesmo de tornarem-se conhecidas. Silva (2008) observa o que o medo dos sobreviventes é a tentativa dos algozes de apagar o acontecido para mostrar apenas o “lado heroico” e assim tentar afirmar que o resto não foi verdade, o que garantiria a impunidade do crime cometido.

É imprescindível que haja cuidado para que situações traumáticas não caiam no esquecimento. Por mais dolorosas e difíceis que sejam as vítimas precisam falar sobre o assunto para libertarem suas mentes do passado e conscientizarem todos aqueles que não conhecem a história por trás do que é oficialmente tornado público, principalmente quando se trata de eventos grandiosos como são as guerras.

## **Linguagem verbal e não-verbal: entre a novela gráfica e o cinema**



Muito já se debateu acerca das possíveis incongruências existentes entre as linguagens verbal e não verbal (WATZLAWICK e all, 2001; WEIL e TOMPAKOW, 2002). A verbal por vezes foi vista com uma aura de superioridade, afinal, para ter acesso a ela é necessário passar por um processo de aprendizado considerado mais árduo do que ocorre com a fala que mais natural. A linguagem verbal também carrega esse *status* pela escrita, principalmente de obras literárias que são vistas como algo culto e por vezes inacessíveis ao público em geral.

Enquanto a linguagem verbal foi colocada em um pedestal, a não-verbal era vista de forma pejorativa, como algo que qualquer um poderia observar, mas que não agregaria nada a essa pessoa e à sociedade. A reputação desta linguagem passou por altos e baixos até ter a relevância que carrega hoje.

Sobre linguagens, Santaella (2003, p. 08) diz que são “todos os sistemas de produção de sentido aos quais o desenvolvimento dos meios de reprodução de linguagem propiciam hoje uma enorme difusão”. Santaella (2001) afirma, ainda, que as formas de linguagens estão sustentadas em três importantes matrizes que são a sonora, a visual e a verbal e que elas não são mutuamente excludentes.

A autora acrescenta que elas sempre se comunicam em um permanente intercâmbio de recursos e por meio de transmutações incessantes. Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (2020) aponta a importância da utilização desses recursos que estão presentes nos formatos quadrinhos e filmes.

Sobre o primeiro formato, quadrinhos, é impossível falar sobre novela gráfica sem lembrar as suas raízes nas HQs que estão presentes em nossas vidas desde a infância, mas que não se restringiram às temáticas voltadas a essa faixa etária, pois hoje encontramos no gênero conteúdos que agradam a leitores variados e mais maduros como é o caso da novela gráfica também conhecida como *graphic novel*.

Anderson Pires da Silva (2017) fala que a novela gráfica é um quadrinho mais adulto com um enredo mais realístico, irônico e que sua arte é mais experimental. Essas edições mais “luxuosas” geralmente vêm repletas de simbologias que retratam diversos problemas sociais e pessoais.

O início da popularização desse formato se deu com a publicação de *Maus*, de Art Spiegelman, em 1986. Garcia (2012, p. 254) se refere a esse momento como o princípio de algo diferente do que ocorria, pois é “a recuperação do valor da página como elemento visual”, as imagens deixaram de ser meramente ilustrativas, por retratar unicamente o que

é dito e passaram a ir além do que está escrito, tornando-se ainda mais difícil negar a importância do visual dentro de uma novela gráfica.

Outro formato que sofreu muitos questionamentos até ser aceito foi o cinema que surgiu no final do século XIX, na França, e causou alvoroço desde a primeira exibição organizada pelos irmãos Lumière<sup>15</sup>, chegou até a ser considerado como uma espécie de bruxaria por inovar ao colocar em uma tela imagens reais.

Essas produções pareciam inacreditáveis quando assistidos pela primeira vez, mas essa movimentação diminuiu rapidamente porque logo foram considerados maçantes por causa das narrativas simples. O cinema precisou variar nas suas temáticas e passou também a retratar a realidade histórica, social e cultural, assim provou que além de entreter ele também pode ser usado para ensinar e até documentar alguns eventos históricos como o analisado aqui.

De acordo com Veruska Silva (2010), o cinema e a História se aproximaram durante a chamada “primeira geração” da Escola dos Annales, sob as orientações dos historiadores Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) que contrariaram o pensamento de que a disciplina só poderia ser estudada por meio dos documentos. Essa relação se aprofundou mais nas décadas de 1960 e 1970 durante a “terceira geração” dos Annales e hoje o filme é uma metodologia frequente nas aulas por repassar o conhecimento e “transportar” o aluno até aquele momento e realidade.

## **Análise**

O primeiro objeto de pesquisa é a novela gráfica *Grana* (2020) escrita e ilustrada por Keum Suk Gendry-kim. A obra é baseada em uma entrevista que Keum fez com uma senhora que foi “mulher de conforto” e, assim, a senhora Ok-sun conta sua infância e as dificuldades que passou com a família enquanto seu país era colônia japonesa. Vemos a pobreza em que vivia, motivo esse que fez os pais entregá-la para ser criada por um casal de comerciantes.

Ok-sun, porém, não imaginava que aquelas pessoas só a queriam como empregada e que depois seria raptada por soldados aliados do Japão com apenas 15 anos. Então se chega às memórias que a mulher guarda do que viveu na “estação de conforto” e isso é intercalado com imagens do presente e do passado.

*Grama* mostra diversos momentos da vida de Ok-sun, mas enfatiza o período de escravidão que começa no seu encontro com os soldados que a raptaram, estes que não têm os rostos sequer desenhados pela ilustradora, afinal o foco desse momento é a inocência e fragilidade da garota que aparece figura 1, do lado esquerdo, quando ela fala sobre as tentativas que fez para escapar como bater os pés, questionar os soldados e por último gritar por sua mãe.

**Figura 1. Sequestro de Ok-sun.**



Fonte:Keum Suk Gendry-kim (2020).

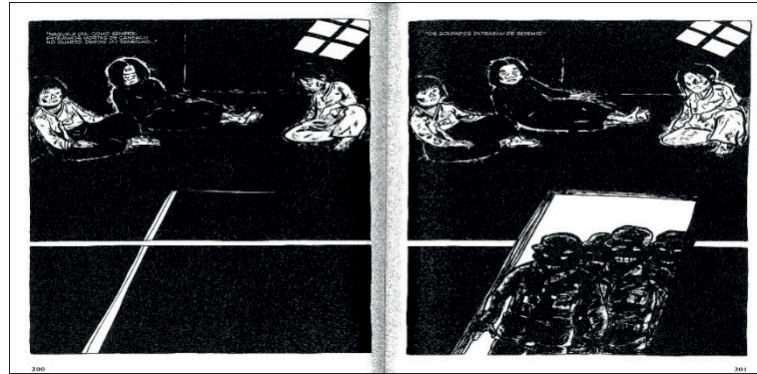
Já por meio da linguagem não-verbal, percebe-se que Ok-sun, ainda jovem, é incapaz de fugir, pois é arrastada por apenas um dos braços. No lado direito a vemos no presente com o rosto obscurecido e marcado por tudo que passou e, ao fundo, tem uma árvore com folhas soltas varridas pelo vento, assim como apareceu no segundo quadro da página anterior. Desta forma nota-se que apesar do tempo decorrido, as lembranças continuam vivas ao seu redor e ainda lhe causam dor.

Dentre tantos momentos, um dos mais doloridos que é recordado se refere à primeira relação sexual de Ok-sun. Na figura 2 é retratado quando os soldados chegam repentinamente no quarto. Observam-se pelos traços dos olhos e dos sorrisos as suas expressões maliciosas enquanto as garotas têm os rostos assustados por conta do desespero que sentiam.

**Figura 2. Chegada dos soldados à cela onde ficavam as “mulheres de conforto”.**

---

<sup>15</sup> Auguste M.L.N.Lumiere (1862-1954) e Louis J.Lumiere (1864-1948), franceses a quem se atribui a “parternalidade” do cinema.



Fonte:Keum Suk Gendry-kim (2020).

O ambiente onde estão as “mulheres de conforto” encontra-se quase completamente sem luz, o que metaforiza os pesares das vítimas. Pelas idades delas, nesse contexto histórico, uma parte não sabia exatamente o que aconteceria, porém todas tinham consciência se tratava de algo íntimo e que envolvia um tabu principalmente porque não estavam casadas.

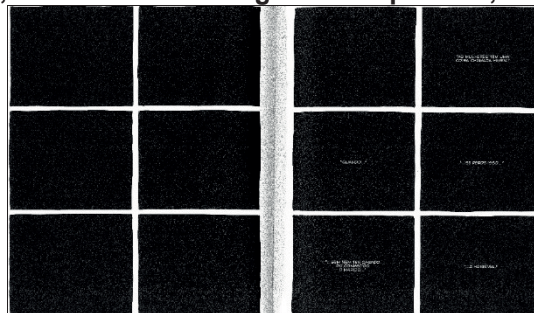
Pouco texto é colocado a partir de então, afinal é quase impossível para ela descrever o que sentiu ao perder a virgindade. Na figura 3, por meio da sua fala rápida, Ok-sun demonstra seus sentimentos quando afirma ter sido estuprada “como se fosse um animal” na frente das amigas.

Figura 3. Ok-sun mostra seus sentimentos após ser abusada.



Fonte:Keum Suk Gendry-kim (2020).

Figura 4. Ok-sun deixa claro, sem o uso de uma gravura específica, a dor interior que sentiu.



Fonte:Keum Suk Gendry-kim (2020).

Um ponto a destacar sobre a parte não-verbal são os quadros superiores da figura 3, vemos Ok-sun, de lado, com sua aparência do tempo presente, porém nos inferiores percebe-se que ela fica cada vez mais jovem até chegar à fisionomia que tinha quando ela

foi abusada e dessa forma a autora retrata que, apesar dos anos, para quem guarda memórias traumáticas é como se o tempo não passasse.

Na imagem do lado direito na figura 3 o rosto da garota está sob quadros, mas devido o posicionamento destes, há os hematomas e borrrões que se assimilam ao sangue parecendo que ela está crucificada naquele episódio. A prisão na cruz nos remete ao Cristo, todavia, a diferença é que o “sacrifício” pelo qual a jovem passou não foi espontâneo e sem uma razão maior por trás do ato.

Quando é analisada a figura 4 lembra-se das figuras de linguagem que também são aplicadas. Aqui se tem especificamente a elipse que, como diz Acir Silva (2007), é usada “quando os tabus sociais não permitem que determinadas cenas sejam explícitas para o expectador”, por isso apenas traz essa mensagem de forma sugerida, mas faz com que se possa entender seu significado sem chocar tanto o público.

Na parte verbal o acontecimento fica claro quando Ok-sun fala que perder “isso”, o hímen, “sem ter casado ou conhecido o marido é horrível”, esta última palavra que resume os sentimentos que nutre por aquele momento que fez com que não se sentisse mais “digna” no meio onde vivia.

No segundo objeto analisado, o filme *I Can Speak* (2017), dirigido por Hyun-seok Kim, é possível conhecer a senhora Ok-boon que deseja aprender inglês, mas nenhuma escola a aceita por sua idade. Quando ela descobre que Min-jae, um funcionário público que sabe o idioma, pode lhe ensinar, então decide fazer um acordo de alimentar ele e seu irmão em troca das aulas.

O que ninguém sabe é que Ok-boon foi uma “mulher de conforto”, segredo que guardou por muito tempo. Ao contrário dela, sua amiga Jung-sim, sempre falou publicamente sobre o assunto, no entanto o Alzheimer faz com que ela perdesse essas lembranças e coube a Ok-boon quebrar ou manter esse silêncio.

No filme as memórias são compartilhadas aos poucos, durante o seu desenvolvimento, Ok-boon tenta esconder seu passado tanto das pessoas, com quem criou vínculos, quanto de si mesma por conta da vergonha e medo de ser julgada por causa da moral confucionista, mas em um determinado momento ela começa seu processo de libertação pessoal.

Na figura 5, quando Min-jae vai até sua casa, ela decide contar pela primeira vez, em mais detalhes, o que ocorreu. Para isso usa uma foto em preto e branco, esse elemento serve como “ponte” que a liga às memórias daquele tempo. Na fotografia



observam-se algumas garotas com os semblantes sérios e, ao fundo, encontra-se uma “estação de conforto” para onde foram levadas.

**Figura 5. Ok-boon mostra a fotografia antiga e fala sobre suas memórias.**



Fonte:Hyun-seok Kim (2017).

Durante diversos momentos do filme Ok-boon deixa claro as dores que carrega por conta do que lhe aconteceu. Na imagem acima ela coloca na sua fala sua tristeza por não conseguir esquecer o passado. Apesar do seu desejo interior, ainda assim a senhora comenta sobre a importância de não deixar isso acontecer para que não fosse “derrotada” novamente, então, caso não queira manter o crime impune, deve recordar e falar sobre o assunto.

No filme ocorre uma transição a partir da foto mostrada, na figura 6 ela ganha vida e traz as memórias que agora foram libertadas. Nessa sequência, os *flashbacks* que mostram a “estação de conforto” da Manchúria, que era a principal daquele período. Ok-boon aparece na tela aos 13 anos, enquanto tenta fugir do seu agressor.

**Figura 6. Memórias de Ok-boon na “estação de conforto”.**



Fonte:Hyun-seok Kim (2017).

Na hora que a menina sai do lugar é rodeada por vários soldados, sua roupa está ensanguentada, o que faz o público ter uma ideia do que aconteceu com ela. Outro fator é

a linguagem do seu corpo que nessas cenas permanece curvado. Isto demonstra a submissão que é obrigada a viver e também indica que não consegue encarar seu destino.

Após ser capturada, chega o soldado que estava com Ok-boon para levá-la novamente enquanto promete “desenhar direito”, essas palavras que, apesar de serem ditas de uma maneira, aparentemente, confortadora, têm o poder de assustar porque carregam uma ameaça.

Na última cena da figura 6 um soldado sugere o desenho da a bandeira do Sol Nascente, que simbolizava o Japão na época, e quase no final do filme essa situação é trazida novamente. A bandeira é estrategicamente mostrada na figura 7, de forma que não apareça completamente, possivelmente por conta de questões políticas entre os países, porém, ainda pode ser reconhecida.

Nesse momento ela exterioriza seus sentimentos abertamente e então notamos as marcas de todo aquele período que ficaram literalmente gravadas na sua pele, assim como diversos cortes que, assim como suas memórias, nunca sumiram.

**Figura 7. Ok-boon depõe sobre o caso das “mulheres de conforto”.**



**Fonte:**Hyun-seok Kim (2017).

O texto verbal complementa seus sentimentos, pois ela afirma as dores que essas cicatrizes lhe causam, pois além de ter que carregar na sua mente, precisa levar na pele também essas “lembranças infernais” que nunca acabam, pelo contrário, sempre “ganham vida novamente” para atormentá-la.

Nas histórias percebe-se frequentemente expressões de pesar que são visíveis nos seus rostos envelhecidos e nas palavras negativas que usam para retratar aquele período. Entretanto, o silêncio é outra forma usada para transmitir essa mensagem e por meio dessa quase contradição, que muitas coisas são ditas, pode-se entender no sentido do texto aquilo que se deseja ser sufocado para tentar amenizar a dor que persegue as mulheres.



## Conclusão

É impossível não destacar a importância das relações das linguagens verbal e não verbal, principalmente porque vivemos em meio a uma sociedade que está cada vez mais repleta de formatos de linguagens que utilizam esses meios e que estão tão presentes nas vidas de alunos das Educações Básica e Superior.

Por isso é indispensável saber trabalhar esses formatos na sala de aula para despertar os interesses dos estudantes com gêneros diferentes e assim aguçar o senso crítico e reflexivo de cada um.

Por serem considerados massificados, os dois formatos aqui estudados foram inferiorizados na sociedade por algum tempo, considerados, inicialmente, como algo que não agregaria conhecimento de qualidade. Ideia esta que foi refutada, afinal neste início do século XXI essas duas linguagens se mostram como fontes de conhecimentos das mais variadas temáticas e por conta das possibilidades comunicativas que lhes são próprias captam a atenção de um público mais amplo.

Esses meios são interessantes para trabalhar temas delicados, mas que precisam ser discutidos como é o caso das “mulheres de conforto” por trazer um conteúdo que não deve ficar “preso” nas paredes da escola, ele deve sair e mostrar sua influência na vida do aluno.

Por fim é importante ressaltar que o intuito deste estudo não é criticar um país, mas mostrar as situações de mulheres coreanas e de outras nacionalidades que sofreram de forma desumana e foram silenciadas por anos. Isto que não foi algo exclusivo daquele período e povo, mas que continua acontecendo, independentemente da idade, nacionalidade ou classe social, com vítimas que ocultam suas histórias em meio ao medo do julgamento de quem sequer conhece suas dores, mas em suas memórias tudo permanece vívido.

## Referências

ALÓS, Anselmo Peres. **Literatura comparada ontem e hoje: campos epistemológicos de ansiedades e incertezas**. Organon, v. 27, n. 52, 2012.

AZENHA, Tatiana Sofia Fonseca. **Para além do silêncio: o sistema de conforto e o papel dos movimentos feministas na questão das mulheres de conforto na Coreia do Sul (1905-2015)**. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa,

2017. Disponível em: <[Para Além do Silêncio - Tatiana Azenha.pdf \(ucp.pt\)](#)>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BORGES, Samantha.; VIEIRA, André Soares. **Literatura comparada e adaptação cinematográfica: a marcha de soldados de Salamina**. Caderno Seminal Digital Ano 20, nº 20, V. 20. 2013. Disponível em: <LITERATURA COMPARADA E ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA: A MARCHA DE SOLDADOS DE SALAMINA | BORGES | Caderno Seminal (uerj.br)>. Acesso em: 02 jan. 2021.

**BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/85151\\_entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular?Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/85151_entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular?Itemid=164). Acesso em: 10 nov. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000.

GARCIA, Santiago. **Novela gráfica**. Tradução: Magda Lopes. Martins Fontes: São Paulo, 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1976.

KIM, Hyan-seok (Direção). **I CAN SPEAK**. JOO-SEOB, Choi (Produção). Seul: Seesun Pictures e Myung Film, 2017. Disponível em: <[I CanSpeak \(2017\) \(forumeiros.com\)](#)>. Acesso em: 02 ago. 2020.

KIM, Keum Suk Gendry. **Grama**. Tradução: Jae HW. São Paulo: Pipoca & Nanquim, 2020.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: história, teoria e crítica**. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 1989.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamentos: sonora, visual e verbal; aplicações na hipermídia**. São Paulo: FAPESP/Illuminuras, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SILVA, Acir Dias da. **Aproximação entre linguagem e visualidades no cinema**. Visualidades, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18034>>. Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, Anderson Pires da. **A ficção contemporânea de Lourenço Mutaralli: as histórias em quadrinhos como extensão da literatura**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <[ABRALIC - Anais](#)>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SILVA, Marcio Seligmann. **Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas**. Gragoatá. Rio de Janeiro, 2008. v. 20. Disponível em: <[Narrar o trauma: escrituras híbridas das catástrofes | Gragoatá \(uff.br\)](#)>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SILVA, Veruska Anacirema Santos da. **A importância da escola dos Annales para o estudo da relação entre cinema e história**. Ilhéus, 2010. Disponível em: <[Microsoft Word - VERUSKA ANACIREMA.doc \(uesc.br\)](#)>. Acesso em 16 dez. 2020.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. **Pragmática da Comunicação Humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação** [Tradução de Álvaro Cabral]. 12.ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. 54.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

YASUNAGA, Miriam E. Mayumi. **Las mujeres de confort: un acuerdo histórico**. Documento Opinión; Espanha, 2016. Disponível em: <Las mujeres de confort: un acuerdo histórico - Dialnet (unirioja.es)>. Acesso em 28 dez. 2020.

# O ENSINO DE LÍNGUA SOB PERSPECTIVA ESTILÍSTICA: UM OLHAR SOBRE FIGURAS DE LINGUAGEM NA OBRA CLARA DOS ANJOS, DE LIMA BARRETO

Naira Regina da Silva Ribeiro  
Elizeu Arruda de Sousa

## Introdução

Por muito tempo, estabeleceu-se uma divisão rigorosa no ensino de língua, principalmente no que tange à gramática e à Literatura, como se não fosse possível aliar os estudos de ambas. O estudo da gramática era destinado ao estabelecimento do “certo” e “errado”, ao ensino da norma culta por meio de frases isoladas, às vezes até simplórias. Já o ensino da Literatura abordava as divisões dos períodos literários e os principais autores, sem nenhum aprofundamento nas características de produção ou até mesmo na associação entre a obra e a época de produção, tornando a aula mecanizada e obrigando o corpo discente a decorar listas intermináveis de autores e suas respectivas obras.

Este artigo busca aliar os estudos gramáticos aos textos literários, demonstrando que o estudo de uma não exclui a outra. Um dos estudos gramaticais<sup>16</sup> escolhido foi a Estilística, imprescindível para a elaboração de textos literários; por meio dela, os autores utilizam recursos que contribuem para a construção de diferentes sentidos. Trabalhar o ensino de línguas pela perspectiva da Estilística faz com que o aluno consiga interagir com um número maior de textos, aumentando seu repertório sociocultural, desvelando uma obra em suas diferentes vertentes e valores expressivos, não apenas como uma arte de contemplação, mas que perpassa os limites ficcionais e corrobora para a construção do pensamento crítico do aluno.

Esta pesquisa busca, mediante os pressupostos da Estilística, analisar os recursos estilísticos presentes na obra *Clara dos Anjos*, do autor pré-modernista Lima Barreto. Para a formação do *corpus* de análise, foram selecionados alguns trechos da obra que evidenciem marcas estilísticas utilizadas pelo autor para a composição desse romance. Além da análise dos trechos, apresentaremos o resumo da obra e a biografia de seu autor

---

<sup>16</sup> O termo estudos gramaticais está sendo utilizado aqui em seu sentido amplo, como o estudo da linguagem, levando em conta o conceito de gramática definido no dicionário *online* Michaelis: “Conforme a linguística descritiva, exposição sistemática e objetiva dos elementos constitutivos (fonemas, morfemas, palavras, frases etc.), dos processos de construção e dos recursos expressivos próprios do sistema estrutural de uma dada língua”. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>> Acesso em 20 de out. 2021.

para melhor entendermos como *Clara dos Anjos* foi estruturada. A fim de respaldar este trabalho, o procedimento metodológico alicerça-se na pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados autores como: Bakhtin (1997), Bechara (2008), Martins (2008), Maldaner (2012), entre outros estudiosos que focalizam a Estilística e o estudo das figuras de linguagem.

## Os fundamentos da Estilística

Na escrita, vários fatores são considerados e sua análise depende também da compreensão de como esses fatores foram escolhidos e organizados. Cada pessoa ao escrever tem uma forma específica; um indivíduo A, por exemplo, não escreve como o indivíduo B, e da mesma forma são distintas as maneiras como veem e interpretam o mundo.

Dentro do estudo da Língua Portuguesa, existem vários campos, como a Linguística e a Literatura. A Linguística ainda pode ser dividida em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Filologia, Pragmática, Estilística, dentre outras áreas de estudo; apesar dessa subdivisão, não se deve considerar o estudo isolado dessas áreas, pois essa divisão foi feita por questões didáticas, uma vez que, ao analisarmos uma determinada língua, são levados em conta os conceitos integrados de diversas sub-áreas.

A nossa pesquisa se concentrou na Estilística. A Estilística passou a ser considerada uma disciplina somente a partir do século XX, algumas vertentes evidenciam que ela se aproximava da retórica de acordo com Cardoso e Agnez (2013). Tal comparação restringe o campo de atuação e de definição da Estilística, considerando que a abordagem moderna abrange melhor o seu conceito e “entende-se o estilo como formas de expressão em diferentes contextos enunciativos” (CARDOSO e AGNEZ, 2013, p. 36).

A Estilística é definida de diferentes formas por diversos autores. De acordo com Bechara (2009), ela pode ser considerada como um campo que se preocupa em analisar a linguagem emotiva, como podemos ver no seguinte trecho:

[...] é um estudo dos aspectos afetivos que envolvem e caracterizam a linguagem emotiva que perpassam todos os fatos da língua. Pode tanto aplicar-se àqueles usos da esfera afetiva e emotiva generalizados na língua, por exemplo, os diminutivos, os aumentativos, as hipérboles, etc. (a chamada *estilística* de Charles Bally), ou então às criações estéticas originais e inéditas de um autor ou de uma obra (a chamada estilística da *fa/a* da escola idealista alemã de Karl Vossler, Leo Spitzer e seguidores). (BECHARA, 2009, p.55)

Nesse caso, a Estilística seria um olhar expressivo sobre um determinado texto, no seu sentido amplo, seja ele escrito ou não. O estilo particular resguarda a singularidade de seu produtor, construindo, assim, a sua identidade autoral. As marcas estilísticas de cada autor podem ser identificadas por meio das escolhas de organização das frases ou da entonação que perpassa as linhas do seu texto.

O estilo é o que diferencia, por exemplo, um quadro de Picasso de um quadro de Van Gogh, ou uma obra de Carlos Drummond de Andrade da obra de João Cabral de Melo Neto, seria uma espécie de “logomarca”, a assinatura artística deixada para eternizar e identificar as produções de cada artista. Câmara Jr. (2004, p. 110) define a estilística da seguinte maneira:

disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de expressividade da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar, e sugestionar. Distingue-se, portanto, da gramática, que estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão linguística.

Essa diferenciação dos campos estreita a área da Estilística, elucidando seu objeto de estudo, focando no teor expressivo da linguagem e deixando alguns recursos, como estrutura e função da linguagem, resguardados para o estudo gramatical.

A Estilística estabelece um traço significativo da intencionalidade do texto literário. Se as expressividades presentes no texto estão diretamente concatenadas com sua intencionalidade, então ao interpretá-lo devemos observar o gênero ao qual o texto se estrutura, como mencionado por Bakhtin (1997, p. 279) no seguinte raciocínio:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais -, mas também e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Essa é a abordagem contemporânea da Estilística, observando o estilo segundo as marcas autorais e a intencionalidade de determinado texto, logo o gênero é determinante para o “mapeamento do estilo” na visão contemporânea. Trata-se de considerar o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional como um conjunto indissociável, Bakhtin até cita o estilo como elemento do enunciado que compõe o gênero do discurso, porém não o coloca em primeiro plano e nem isolado, o estilo é só mais uma peça composicional.

Partindo da origem do conceito de estilo, palavra originada do latim “stilus” (objeto pontiagudo utilizado antigamente para escrever em tábuas), Martins (2008) faz alguns apontamentos sobre o significado da palavra estilo para diferentes estudiosos e ainda demonstra a divisão elaborada por autores como Georges Mounin e Nils Erik Enkvist. O primeiro agrupa os conceitos de estilo em três grupos: 1º) estilo como desvio da norma; 2º) estilo como elaboração; e o 3º) o estilo como conotação. O segundo autor distribui o conceito de estilo em seis grupos: 1º) estilo como adição; 2º) como escolha; 3º) conjunto de características individuais; 4º) como desvio da norma; 5º) conjunto de características coletivas; e o 6º) grupo, estilo como resultado de relações entre entidades linguísticas.

Ao definir a Estilística, Charles Bally (1926) destaca o seguinte posicionamento:

Todos os fenômenos linguísticos, desde os sons até as combinações sintáticas mais complexas, podem revelar algum caráter fundamental da língua estudada. Todos os fatos linguísticos, sejam quais forem, podem manifestar alguma parcela da vida do espírito e algum movimento da sensibilidade. A estilística não é o estudo de uma parte da linguagem, mas o é da linguagem inteira, observada de um ângulo particular. Nunca pretendi (isto é para responder a umas críticas que me fizeram) que a linguagem afetiva existe independentemente da linguagem intelectual, nem que a estilística deva estudar a primeira excluindo a segunda; o que faz é estudá-las ambas em suas relações recíprocas, e examinar em que proporção se aliam para compor este ou aquele tipo de expressão. (BALLY, 1926 *apud* BECHARA, 2009, p. 618)

Como mencionado, o estudo de uma área da Língua Portuguesa não exclui as demais, pois o estudo aliado das áreas fornece um maior conhecimento sobre o objeto estudado, enriquecendo ainda mais o conhecimento sobre a língua. Pensando nisso, o estudo da Estilística se assemelha ao estudo da gramática por abranger diferentes vertentes; por exemplo, ao se analisar uma sentença, pode-se verificar a sua função sintática, as estruturas das palavras envolvidas na construção da sentença, a intencionalidade e os sentidos possíveis

Em sua obra *Moderna gramática brasileira*, Bechara (2009) apresenta os seguintes campos da estilística:



a) A estilística fônica – analisa a utilização dos sons dos vocábulos, tanto agrupados como isolados, a chamada fonética expressiva, que auxilia na harmonização dos textos em diferentes gêneros, como por exemplo na construção de um poema, em que a harmonização dos sons pode evocar sentidos que dialogam com o tema tratado no poema, fazendo o leitor sentir a expressividade pretendida pelo autor.

b) A Estilística morfológica – trata-se da escolha de uma estrutura que expresse finalidade específica. Bechara (Ibid.) exemplifica alguns usos da Estilística morfológica, como o uso de plurais de verbos para expressar um convite amigável ou para demonstrar modéstia no discurso; ou o emprego de sufixos, tempos e modos verbais e a mudança de tratamento no mesmo período.

c) A Estilística sintática – busca analisar a ordem das construções das sentenças, com intuito de sugestionar algo para o leitor, utilizando como recurso expressivo mudanças na regência verbal, na colocação pronominal e/ou utilizando as figuras de sintaxe para efeito de sentido dentro do texto.

d) A Estilística semântica – pesquisa o uso de certas palavras para efeito expressivo, como o emprego de figuras de linguagem (metáfora, metonímia, antítese, eufemismo, hipérboles, etc.), é o campo da estilística que aborda a adequação vocabular no teor de um texto.

Dentro dos campos da Estilística, tem-se, ainda, a chamada Estilística literária ou idealista, preconizada por Leo Spitzer. De acordo com Martins (2008, p. 24):

A estilística de Spitzer parte da reflexão, de cunho psicologista, sobre os desvios da linguagem em relação ao uso comum; uma emoção, uma alteração do estado psíquico normal provocam um afastamento do uso linguístico normal; um desvio da linguagem usual é, pois, indício de um estado de espírito não habitual. O estilo do escritor – a sua maneira individual de expressar-se – reflete o seu mundo interior, a sua vivência. Spitzer concedeu um método de estudo de estilo que chamou “círculo filológico”. Consistia, bem resumidamente no seguinte: inicialmente lia e lia, paciente e confiantemente, uma obra de grande artista – pois a escolha do autor já pressupõe uma valoração; graças à intuição, encontrava um traço estilístico significativo que servia de ponto de partida para a penetração no centro da obra, isto é, o espírito do autor, o princípio de coesão; a associação desse pormenor a outros permitia a apreensão do princípio criador, da forma interna, enfim levava à visão totalizadora da obra. E esse princípio criador devia ser confirmado pelos múltiplos aspectos da obra. Uma marca dos trabalhos de Spitzer foi o pensamento de que a intenção do autor é algo específico, definido e, em princípio, encontrável. [...]

Como menciona Martins (2008), no texto acima, Spitzer estabeleceu um método de identificação das marcas estilísticas de uma obra chamado círculo filológico, seu método é dividido em algumas etapas: 1º é necessário que se escolha uma obra, ele ainda

aponta que a visibilidade do autor na sociedade acaba influenciando na escolha; 2° é feita leitura e releitura de maneira cuidadosa; 3°) considerando a intuição e a análise o traço estilístico seria encontrado, facilitando o entendimento da obra por meio do entendimento do espírito do autor.

A Estilística literária se preocupa em analisar a complexidade emotiva do autor e os efeitos produzidos nos leitores. Contudo, não podemos confundir análise literária com análise estilística, como assim instruiu Amado Alonso (1952). Ambas utilizam o mesmo material de estudo, porém tem abordagens diferentes sobre o objeto e utilizam métodos diversos. A Estilística literária estuda os traços estilísticos de uma obra, ou seja, aborda “o conjunto de particularidades do sistema expressivo para eficácia estética” (BECHARA, 2008, p. 616).

Desvendar a emotividade do autor por meio de seu texto, em que se tem a voz lírica ou narradora, é algo que vai além da mera leitura impulsionada pelo desejo de entretenimento. Quando Umberto Eco (1994) trouxe o conceito de leitor-modelo, revelando que o leitor tem liberdade e capacidade de reinventar a obra, a denominando como obra incompleta, isso no campo da análise literária, fez com o leitor ganhasse mais visibilidade dentro da produção literária, a relação autor-obra-leitor ficou mais estreita. Trazendo essa relação para a estilística, podemos verificar os efeitos da marca estilística sobre o leitor.

No âmbito da Estilística literária, a relação autor-leitor se faz necessária, pois, por meio dos traços estilísticos, o autor se “autoafirma” ao mesmo tempo que seus leitores perpetuam suas obras devido aos efeitos sentidos que as obras causam nos leitores e pelas marcas de estilo do autor.

## **Figuras de linguagem**

Dentre os elementos abordados pela Estilística, encontra-se o estudo das figuras de linguagem, que, na divisão proposta por Bechara estaria ligada à Estilística semântica. Ao iniciar os estudos sobre figuras de linguagem, a primeira conceituação que se faz pertinente refere-se aos termos denotação e conotação. A denotação diz respeito ao significado real da palavra, o definido nos dicionários, enquanto a conotação está relacionada ao significado irreal, figurado. As figuras de linguagem são recursos expressivos utilizados para potencializar os diversos sentidos que as palavras podem assumir na oralidade e na escrita, conforme Maldaner (2012).

Esses recursos expressivos exploram a polissemia – característica de uma determinada palavra assumir diferentes sentidos, conforme o seu contexto de uso – fazendo com que os textos possibilitem aos leitores diferentes interpretações, porém cabe ao leitor experiente não ultrapassar os limites da interpretação e não ir ao encontro de uma superinterpretação, e acabar se perdendo no “bosque”, como bem nos adverte Umberto Eco (1994).

Partindo desse pressuposto, o trabalho, em sala de aula, com as figuras de linguagem vai muito além da mera apresentação e conceituação de cada figura. O aluno deve ser capaz de reconhecer essas figuras como recursos de produção no corpo dos textos e não somente em frases isoladas, pois conforme Vygotsky (2008, p. 181):

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas umas dessas zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

A diferenciação entre significado e sentido apresentada por Vygotsky pode ser aplicada tanto na fala como na escrita, e é isso que deve ser considerado em sala de aula. O aluno necessita de uma abordagem mais analítica, não só das figuras de linguagem, mas de todo o componente curricular. Uma das perguntas que o aluno mais faz ao professor é: “O que esse assunto vai influenciar na minha vida?”. Os discentes devem ser vistos como seres pensantes e críticos e devem ser tratados como tal, devendo assim mudar a concepção, por vezes adotada, de estudar conceitos apenas para serem aplicados em avaliações quantitativas baseadas em “decorebas”.

A reflexão sobre o ensino da língua é algo que já não é tão tenra, há muito se debate sobre um novo olhar para as práticas pedagógicas em torno da Língua. Dentre essas reflexões, encontram-se os estudos de Bakhtin (2013), o qual aborda o ensino de gramática no ensino médio, na obra intitulada *Questões de estilística no ensino de língua*. Bakhtin considerava essencial a incorporação da estilística no ensino da gramática, trabalhando com as diferentes situações comunicativas.

Por meio da Estilística, podemos abordar as figuras de linguagem em diferentes gêneros textuais, como em textos literários. Autores como Santos (2009) organizam as figuras de linguagem em quatro grupos:

1) Figuras de palavras ou tropos – são figuras em que a expressividade se centraliza nas palavras. Exemplos de figuras de palavra: metáfora, comparação ou símile, metonímia, catacrese, sinestesia, antonomásia ou perífrase, alegoria e amálgama.

2) Figuras de sintaxe ou de construção – são figuras centradas na construção de frases e períodos. Exemplos: hipérbato ou inversão, anástrofe, pleonasma, anacoluto, elipse, zeugma, silepse, hipálage, quiasmo, anáfora, polissíndeto e assíndeto.

3) Figuras de pensamento – centra-se na combinação de ideias e pensamentos. Exemplos de figuras de pensamento: antítese, enálage, oxímoro ou paradoxo, hipérbole, eufemismo, ironia, prosopopeia ou personificação, gradação, litote e apóstrofe.

4) Figuras de som – são figuras de realce de ritmo e musicalidade do texto, são exemplos de figuras de som: assonância, aliteração, paronomásia e onomatopeia.

Essa classificação é bem subjetiva, gramáticos como a do Mauro Ferreira (2011) organizam as figuras em apenas três grupos: 1º grupo, figuras de sentido contextual; 2º grupo, de acordo como as palavras são organizadas nos enunciados, e o 3º grupo, conforme o aspecto sonoro. E poucas figuras são abordadas pelo gramático mencionado.

Pode surgir o seguinte questionamento: “é necessário abordar todas as figuras de linguagem em sala de aula?” Isso seria exaustivo, enumerar e definir cada uma ao alunado. Por isso a importância de se trabalhar as figuras a partir de textos e não de frases isoladas, pois algumas são mais recorrentes do que outras.

### **Lima Barreto: literato de caráter sociocultural**

Antes de iniciarmos a análise das figuras de linguagem, faz-se necessário apresentar um pouco da biografia do autor do nosso *corpus* de análise, a obra *Clara dos Anjos*, para entendermos como tal obra foi estruturada e respaldada.

Afonso Henrique de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1881. Ficou órfão de mãe aos sete anos de idade; de acordo com a biografia apresentada por Alfredo Bosi (2017), no ano seguinte à morte de sua mãe, proclamada a República, seu pai perde o emprego de tipógrafo da Imprensa Nacional, os obrigando a mudarem-se para a Colônia de Alienados da Ilha do Governador, onde seu pai trabalhou como almoxarife.

Com o apoio de seu padrinho, Visconde de Ouro Pedro, Lima Barreto pôde concluir o curso secundário. Foi aluno do Colégio Pedro II, considerado um dos melhores discentes de sua turma. Mulato e pobre, em sua vida passou por vários percalços, como a loucura do pai, o qual acabou sendo internado no asilo onde trabalhou durante anos.

Lima Barreto foi escrevente da Secretaria de Guerra e colaborador da imprensa. Conforme Oliveira (1999, p. 360):

[...] Sua formação cultural, depois de concluído o segundo grau, foi praticamente de um autodidata. Lia muito, sobretudo livros realistas, notadamente, os russos, e romances de enfoque social. Essas leituras, mescladas à sua vivência de excluído, foram-lhe conferindo um olhar crítico, que se revela em toda sua literatura. Apesar de excelente qualidade de sua produção, alcançou postumamente o lugar merecido na história de nossa literatura.

Além de não ter sido devidamente reconhecido em vida, Lima Barreto passou os últimos anos de sua vida mergulhado na solidão e desgostoso com a sua situação, o que fez com que se entregasse à depressão e à vida boêmia. Tomado pelo alcoolismo, morreu em 1922 de um ataque cardíaco.

Lima Barreto é considerado pela crítica literária, e enquadrado na divisão literária dos livros didáticos, no grupo dos autores pré-modernistas. O Pré-modernismo é um período de transição, no início do século XX, entre as literaturas academicistas e uma nova corrente, inicialmente preocupada com a reconstrução do fazer artístico e com a ruptura dos moldes antigos. O Pré-modernismo foi marcado por uma produção eclética, preocupada com a denúncia da realidade político-econômico-social brasileira e com a focalização de tipos brasileiros marginalizados.

As obras de Lima Barreto já apresentavam uma estrutura neorrealista, que foi abordada com mais enfoque no Pós-modernismo, também denominado de geração de 30. Sua produção é marcada pelo uso da linguagem objetiva, informal, caracterizada como uma literatura de denúncia por abordar as camadas suburbanas do Rio de Janeiro, demonstrando a desigualdade de classe social, o preconceito racial e as dificuldades enfrentadas por negros e mestiços (BOSI, 2017).

Em algumas de suas produções há um tom autobiográfico, como apresenta Oliveira (1999, p. 361): “O preconceito e a opressão são temas frequentes em suas obras, revelando muitas vezes traços autobiográficos, como se observa em *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e em *Clara dos Anjos*”.

## Breve análise estilística na obra *Clara dos Anjos*

Segundo Bosi (2017, p. 345, grifo nosso), *Clara dos Anjos* é uma obra inacabada, publicada postumamente. “As humilhações do mulato **[Lima Barreto]** encarna-as Clara dos Anjos, moça pobre do subúrbio [...]”, enfatizando a característica autobiográfica.

A obra *Clara dos Anjos* retrata a história de uma moça de 17 anos, Clara, mulata e pobre, seduzida e abandonada grávida por um jovem branco, Cassi Jones, oriundo de família abastada. A obra tem como plano de fundo o subúrbio do Rio de Janeiro, onde Clara reside na parte mais pobre e insalubre; Cassi Jones mora em um espaço considerado de alta classe, pois como nos é apresentado pelo narrador até mesmo no subúrbio há essa distinção.

Em *Clara dos Anjos*, há a predominância do descritivismo, o que retoma uma das características do Realismo, o tempo não é linear, a todo o momento o narrador abre espaço para voltar ao passado, fazendo o leitor entender como determinada personagem chegou até o subúrbio e qual a sua relação com a família de Clara ou com outra personagem.

Outras características marcantes no romance são o determinismo e o destaque aos aspectos sórdidos da condição humana, influência do Naturalismo. O determinismo aponta que o comportamento humano é influenciado por três esferas: o meio, a raça e o contexto histórico, explicando assim o final infeliz de Clara, filha do carteiro Joaquim e de Dona Engrácia, mulher por vezes apática. A superproteção dos pais impossibilitou à moça o conhecimento dos possíveis perigos aos quais uma jovem pobre e ingênua estaria sujeita.

## As figuras de linguagem na obra *Clara dos Anjos*

Como supracitado, faz-se necessário o estudo das figuras de linguagem, em sala de aula, por meio de textos de diferentes gêneros. Dentre os recursos de produção apresentados por Lima Barreto na obra *Clara dos Anjos*, é possível observar o uso de algumas figuras de linguagem. Para analisarmos as suas ocorrências, utilizamos alguns trechos da obra.

### Trecho 1

Era Cassi um rapaz de pouco menos de trinta anos, **branco**, sardento, insignificante, de rosto e de corpo; e, conquanto fosse conhecido como consumado “modinhos”, além de o ser

também por outras façanhas verdadeiramente ignóbeis [...] Vestia-se seriamente, segundo as modas da rua do Ouvidor; mas, pelo apuro forçado e o degagé suburbanos, as suas roupas chamavam a atenção dos outros [...] (BARRETO, 1948, p.7, grifo nosso)

### Trecho 2

[...] O que os outros diziam dele era a pura verdade. A inocência dela, a sua simplicidade de vida, a sua boa-fé, e o seu ardor juvenil tinham-na completamente cegado. Era mesmo o que diziam... Por que a escolhera? Porque era pobre e, além de pobre, **mulata**. [...] (BARRETO, 1948, p. 72, grifo nosso)

Com os trechos 1 e 2 acima, poderiam ser trabalhados, pelo professor, a relação de antítese – figura de linguagem que expressa a oposição de palavras, frases, ideias ou pensamentos. A personagem de Clara é totalmente oposta à de Cassi, Clara foi criada com severa vigilância e Cassi com uma mãe burguesa demasiadamente permissiva. Clara foi preparada para os cuidados com o lar, saía de casa somente para aprender bordado na casa de Dona Margarida, que não morava muito longe de sua casa ou para ir ao cinema contra a vontade de sua mãe, mesmo na companhia de Dona Margarida. Cassi aproveitando a posição social de seu pai e a fama que ganhou com suas modinhas seduz mulheres casadas, jovens pobres e mulatas as quais não tinham recursos para enfrentá-lo perante a justiça. Essa abordagem antagônica reforça ainda mais as diferenças sociais da sociedade brasileira no século XIX.

A antítese fica também evidente entre os termos **branco** e **mulata** (no sentido de descendência negra) presentes na caracterização das personagens. No trecho 1, temos o adjetivo **branco** atribuído pelo narrador ao descrever Cassi Jones, enquanto que o termo **mulata** é usado pela própria Clara para questionar o porquê um homem branco e rico estaria escolhendo para uma relação afetiva uma jovem de descendência africana; relação não vista com bons olhos pela sociedade de então.

Nos trechos abaixo observamos:

### Trecho 3

A rua em que estava situada a sua casa se desenvolvia no plano e, quando chovia, encharcava e ficava que nem um pântano; entretanto, era povoada e se fazia caminho obrigado das margens da Central para a longínqua e habitada freguesia de Inhaúma. [...] (BARRETO, 1948, p.2, grifo nosso)

### Trecho 4

[...] Havia, porém, uma casa digna de ser vista. [...] forrada de azulejos até a metade do pé direito. Um tanto feia, é verdade, que ela era, sem garridice; mas casando-se perfeitamente com as mangueiras, com as robustas jaqueiras e os coqueiros petulantes [...] (BARRETO, 1948, p. 2-3, grifo nosso)

### Trecho 5

[...] Os quinhentos mil-réis que tinha na algibeira murmuraram-lhe alguma coisa ao ouvido. [...] (BARRETO, 1948, p. 64)



No trecho 3, é descrito a rua onde se localiza a casa do carteiro Joaquim dos Anjos, pai de Clara. Nesse recorte textual, podemos identificar o uso da figura de linguagem comparação. No trecho “A rua em que estava situada a sua casa se desenvolvia no plano e, quando chovia, encharcava e ficava que nem um pântano...”, há uma comparação explícita entre a rua e um pântano, em época chuvosa, por meio da conjunção “que nem”. A comparação estabelece a relação notória entre dois termos ou duas ideias por meio de conjunções comparativas, o que ocorre no trecho acima, pois a rua ficava muito encharcada e o pântano é uma região ou planície inundada, similar a como fica a rua de Joaquim dos Anjos no período das chuvas.

Continuando ainda a descrição da rua suburbana carioca, no trecho 4, é possível verificarmos a presença da figura personificação ou prosopopeia que atribui características humanas a seres inanimados ou a animais. A figura é explorada no fragmento “coqueiro **petulante**” e é retomada em “Os quinhentos mil-réis que tinha na algibeira **murmuraram-lhe** alguma coisa ao ouvido”, fazendo referência ao dinheiro que Cassi Jones conseguiu com a venda dos seus galos de briga para fugir de suas responsabilidades com Clara.

Em ambos os fragmentos, há uma atribuição de características humanas ao coqueiro e ao dinheiro. Petulante no texto atribui ao coqueiro o sentido de vivacidade, devido ao seu tamanho e resistência. E o murmurar do dinheiro que se encontra na algibeira de Cassi está associado a um grande desejo de consumo, a uma vontade de retirar os 500 mil réis do bolso e gastá-los impulsivamente. No decorrer da narrativa, o personagem vai observando as vitrines e se interessa por uma “bengala de junco, esquinada, com castão de ouro”, mas logo desiste da compra, pois lembra que precisa do dinheiro para sua fuga.

No trecho abaixo, pode ser abordado o estudo de três figuras de linguagem.

#### **Trecho 6**

Era bem misterioso esse seu violão; era bem um elixir ou talismã de amor. **Fosse** ele ou **fosse** o violão, **fossem** ambos conjuntamente, o certo é que, no seu ativo, o Senhor Cassi Jones, de tão pouca idade, relativamente, contava perto de dez defloramentos e a sedução de muito maior número de senhoras casadas (BARRETO, 1948, p. 7, grifos nossos).

O trecho 6 pode ser avaliado pelos prismas das seguintes figuras contidas nos vocábulos em negrito acima: anáfora – repetição de termos (fosse/ fossem); assonância – repetição de sons vocálicos (e / o) e aliteração – repetição de som consonantal (f /ss). O trecho alude a uma reflexão do narrador sobre o que chamava atenção das jovens

solteiras e até das casadas em relação ao Cassi Jones, se poderia ser o violão ou o próprio Cassi Jones.

Esses recursos sonoros dão maior expressividade e ritmo ao texto, intensificando a mensagem transmitida e, no caso do trecho acima, possibilitando ao leitor questionamentos sobre Cassi e seus métodos de sedução.

#### Trecho 7

[...] eu chamei o senhor para lhe dizer uma coisa: se o senhor continua a perseguir minha irmã, meto-lhe cinco tiros na cabeça. Ao dizer isto, foi tirando dos bolsos de dentro do paletó um magnífico **Smith & Wesson**, muito reluzente e com um luxuoso cabo de madrepérola. (BARRETO, 1948, p.12, grifo nosso)

O trecho 7 aborda um episódio no romance em que o irmão de uma moça, que Cassi Jones estava almejando para compor a sua lista de conquistas, o aborda na rua para uma conversa particular em um café. O irmão da jovem, sabendo da má fama do violeiro, cuidou de adverti-lo sobre as perseguições a sua irmã e o que aconteceria caso Cassi Jones ousasse desonrá-la. Para comprovar que não estava brincando sobre as ameaças, o irmão da moça tira do bolso um revólver, referenciado no trecho 7 pela marca “Smith & Wesson”, fazendo uso de um tipo de metonímia – figura de linguagem que substitui uma palavra por outra, que se relaciona com o assunto ou estabelece uma relação sentido, proximidade e/ou interdependência (BECHARA, 2009) – no caso do trecho 7, o uso da marca “Smith & Wesson” pelo produto “revólver”.

#### Trecho 8

Uma dúvida lhe veio; ele era branco; e ela, mulata. Mas que tinha isso? Havia tantos casos... Lembra-se de alguns... E ela estava tão convencida de haver uma paixão sincera no valdevinos, que, ao fazer esse inquérito, já recolhida, **ofegava, suspirava, chorava**; [...] (BARRETO, 1948, p.27, grifo nosso)

Logo no início do trecho 8, encontramos, novamente a antítese: “ele era **branco**; e ela, **mulata**”, em que o fato de Cassi ser branco e Clara mulata pode ser visto como uma contraposição aos ditames sociais, o que poderá intensificar o preconceito racial. Esse trecho traz uma reflexão de Clara sobre Cassi e a reprovação dos pais sobre o comportamento do rapaz, envolvida em dúvidas se realmente os sentimentos de Cassi eram verdadeiros, assim como os dela, ou se todos estavam certos sobre as más intenções do jovem violeiro. Na passagem do texto acima, temos a figura gradação – colocação em sequência de ideias ascendentes ou descendentes – quando é mencionado que Clara “**ofegava, suspirava, chorava**”, é possível observar uma gradação crescente de ações, ela começou ofegante e acabou chorando. O que revela certo desespero de

Clara por ver seu padrinho e Dona Margarida aumentarem ainda mais a desconfiança e a reprovação dos pais em relação a Cassi Jones.

### Trecho 9

- Nem tanto. Quando fiz aquele trabalho para uma de suas irmãs, fui muito bem pago. A minha dificuldade é não ser formado; demais, não tenho roupas... Às vezes, "Seu" Cassi, para arranjar esses sapatos de duraque que uso, por não poder usar outros, **suo sangue e faço das tripas coração...** (BARRETO, 1948, 44, grifo nosso)

No trecho 9, Cassi Jones aproxima-se de Meneses, um dos amigos do carteiro Joaquim, com o objetivo de deixá-lo endividado para que servisse de intermediário entre Clara e o violeiro. Durante a conversa dos dois, Meneses fala do trabalho de dentista que prestou à família de Cassi Jones e das dificuldades enfrentadas em meio à pobreza. Na tentativa de expressar os sacrifícios que faz para comprar os seus sapatos, Meneses utiliza a figura de linguagem hipérbole no trecho “suo sangue e faço das tripas coração”, figura que remete ao exagero de expressões para intensificar o sentido da ideia.

### Trecho 10

Chegaram em casa; Joaquim ainda não tinha vindo. Dona Margarida relatou a entrevista, por entre o choro e os soluços da filha e da mãe. Num dado momento, Clara ergueu-se da cadeira em que se sentara e abraçou muito fortemente sua mãe, dizendo, com um grande acento de desespero:

- Mamãe! Mamãe!

- Que é minha filha?

- Nós não somos nada nesta vida (BARRETO, 1948, p. 77).

O excerto acima integra a parte final da obra *Clara dos Anjos*. Após a descoberta de Clara sobre a fuga de Cassi Jones e devido ao desespero de estar gerando um filho do homem que a abandonou, ela tenta conseguir dinheiro emprestado com Dona Margarida para comprar um abortivo, com a desculpa de usar o dinheiro para comprar um presente para a mãe, cujo aniversário se aproximava.

Porém, Dona Margarida não se convenceu da história de Clara, pois a moça nunca lhe tinha pedido dinheiro, mesmo a ajudando com as encomendas de bordados e costuras. Até que Clara conta-lhe a verdade; em seguida, relata a situação para Dona Engrácia, mãe da protagonista da obra. A partir desse momento, Clara e Margarida vão até a casa dos pais de Cassi Jones, de onde saem humilhadas pela mãe do rapaz, o que culmina no episódio do trecho 10. Neste último episódio, temos a presença da figura de linguagem apóstrofe – representada pelas expressões de chamamento de Clara a sua mãe: “**Mamãe! Mamãe!**”. Essa repetição vocativa ressalta o estado de angústia em que se encontra a protagonista após ser vítima de uma humilhação por ser mulata e pobre. A obra finaliza

com a conclusão de Clara de que seres como ela e sua família, pobres, mulatos, suburbanos não são nada para pessoas como Cassi Jones e sua mãe, brancos privilegiados.

Em cada trecho analisado, foi possível identificar o uso da Estilística por meio da utilização de diversas figuras de linguagem. As figuras de linguagem dão uma maior expressividade aos trechos acima, proporcionando ao leitor um aprofundamento maior do texto em prosa e a possibilidade de avocar diferentes sentidos aos temas abordados na obra *Clara dos Anjos* (1948), de Lima Barreto.

### **Considerações finais**

O presente artigo teve por objetivo demonstrar que é possível aliar os estudos gramaticais aos estudos literários por meio da Estilística nas aulas de Língua Portuguesa. Visto que o uso da Estilística possibilita ao aluno um maior repertório cultural, pois, assim, terá contato com um número maior de textos literários, além de proporcionar a formação de leitores competentes, desenvolvendo sua capacidade de interpretação e compreensão textual.

Pudemos constatar que é possível o estudo da Estilística por intermédio da análise das figuras de linguagem na obra *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, desvencilhando-se, assim, do estudo isolado das figuras por meio de frases simplistas e “decorebas” exaustivas para o aluno. Ao passo que fazíamos um recorte de trechos da obra para a análise das figuras de linguagem, íamos apresentando o enredo da obra, estabelecendo não só uma análise de trechos isolados, mas também um estudo literário. Nesse artigo, reforçou-se a importância de se realizar os estudos de áreas distintas (Língua Portuguesa e Literatura) de forma complementar e não antagônica como se propõe em um estudo mais tradicional.

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e LiudmilaGogotichvíli. São Paulo:Editora 34, 2013.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf>> Acesso em 29 de set. 2021.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOSI, Alfredo Bosi. **História concisa da Literatura Brasileira**. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

CÂMARA JR., Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

CARDOSO, Elis de Almeida; IGNEZ, Alessandra Ferreira. A estilística e o discurso literário contemporâneo. **Matraga**: estudos linguísticos e literários, Revista do programa de pós-graduação em Letras da UERJ-RJ, v. 20, n. 32, 2013. ISSN: 2446-6909. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19838/14272>> Acesso em: 28 dez. 2020.

ECO, Umberto. **Os Limites da Interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

MALDANER, L. C. B. F. **Uma ideia toda azul: as figuras de linguagem como recursos linguístico-expressivos**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Língua portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2012.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística: A expressividade na Língua portuguesa**. 4. Ed. ver. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em <<https://books.google.com.br>> Acesso em: 24 dez. 2020.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Arte literária: Portugal/Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática: volume único**. São Paulo: FTD, 2011.

SANTOS, J. **Construção de Opinião no texto informativo: adjetivos, advérbios e figuras de linguagem como estratégias discursivas em Veja, Época, IstoÉ E Carta Capital**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes Martins, 2008. p. 149-190.

# A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO ACERCA DA INFÂNCIA NO CONTO “NEGRINHA” DE MONTEIRO LOBATO

Maria José Lima  
Antônio Luiz Alencar Miranda

## Introdução

“Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga.<sup>17</sup>”

A Análise do Discurso (doravante AD) vem se destacando desde sua gênese por apresentar um caráter dinâmico, possibilitador de diálogo com as mais diversas áreas do conhecimento, sendo esta capaz de propor um olhar aprofundado para a atuação dos sujeitos e a construção dos sentidos que perpassam a história. Ora, aproveitando-se dessa característica o presente trabalho firmará uma ponte entre a AD e a Literatura, representada neste espaço pelo conto Negrinha, escrito por Monteiro Lobato.

Este trabalho tem como objetivo analisar a constituição do *ethos* discursivo acerca da infância no conto “Negrinha” de Monteiro Lobato. Como objetivos específicos: identificar a constituição do *ethos* discursivo acerca da infância dentro da narrativa, como ele é moldado no decorrer da história e perceber se a presença dos personagens contribui para a transformação do *ethos* discursivo.

O conto “Negrinha” apresenta a história de uma criança órfã e filha de escravos, que vivia na fazenda junto dos senhores, tendo contato direto com Dona Inácia, proprietária do lugar. Esta por sua vez ignorava a condição de criança da Negrinha, submetendo-a a castigos perversos, ao tempo em que expunha a menina como um ato concreto de caridade. A maneira como a Dona Inácia trata a garota passa a ser contrastada dentro da narrativa a partir da chegada de suas sobrinhas à fazenda, pois negrinha percebe que todas as benesses da infância eram concedidas às meninas, brincar já não era mais um crime.

Paralelamente, observa-se a constituição dos personagens a partir do desenvolvimento da narrativa, aos poucos o interlocutor consegue traçar um perfil daquilo que vê, em suma compreende quem é o personagem e como ele atua na história. Doravante, esta pesquisa investiga como o *ethos* discursivo acerca da infância é formado no conto “Negrinha”, tendo em vista que a observação acerca da infância é constituída a

---

<sup>17</sup> LOBATO, José Bento Monteiro. Negrinha. Disponível em :<<https://cs.ufgd.edu.br/download/Negrinha-de-Monteiro-Lobato.pdf>> Acesso em: 20/10/2021

partir de diferentes perspectivas. Outro ponto observado é como a presença dos personagens contribuem para a transformação do *ethos* discursivo no decorrer da história, possibilitando o seguinte questionamento: a constituição do *ethos* discursivo acerca da infância é transformada a partir da chegada das sobrinhas de Dona Inácia à fazenda? Tem-se como hipótese de que a constituição do *ethos* discursivo acerca da infância é transformada a partir da chegada das sobrinhas de Dona Inácia à fazenda.

A fim de responder a esta provocação e comprovar a hipótese, será utilizado como constructo teórico os estudos de Maingueneau e Amossy acerca do *ethos* discursivo e os postulados de Ariès sobre a sociologia da infância. Ressalta-se que foram importantes outros teóricos, porém estes foram os principais.

## Referencial teórico

A Análise do Discurso (AD) surge no final da década de sessenta, propondo uma articulação no campo da linguagem, a estrutura linguística por sua vez não deveria ser a única fonte de estudo, competindo ao estudioso um passeio diversificado pelas áreas de conhecimento, a fim de compreender o fenômeno linguístico da produção de sentido, tendo em vista a colaboração dos sujeitos neste processo, pois a AD rompe com a ideia de uma comunicação fechada, encerrada em si mesma. Nas palavras de Orlandi (2015, p.19),

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam nessa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos pensar aí o discurso [...]

Desta forma, pensar e repensar os discursos é perceber como os indivíduos produzem e são afetados pela constituição dos sentidos. A imagem formulada por estes, por exemplo, serve para nos ajudar a compreender como eram os costumes e ideais defendidos em uma determinada época. Em suma, o discurso constrói e é reconstituído pelos sujeitos.

Paralelamente a esta dinâmica interacional está o processo criativo humano, o qual pode ser manifestado por meio da obra literária, no caso deste estudo será



representado pelo conto “Negrinha” de autoria de Monteiro Lobato. Propõe-se observar como o *ethos* discursivo é moldado no decorrer da narrativa, especialmente o da personagem D. Inácia que interage diretamente com a garota Negrinha, determinando para a menina como uma criança deve ser tratada.

A partir do supracitado, percebe-se que o *ethos* é a representação do indivíduo, a maneira como se articula, seu comportamento, sua movimentação no organismo social, que é revelada por meio de um fiador, ou seja, aquilo que se revela no ato discursivo, a imagem moldada pelo locutor, o qual à medida que enuncia revela imagens de si.

Mais afinal, quando começaram os constructos teóricos acerca do *ethos*? Os estudos entorno do *ethos* tiveram início na Grécia Antiga por meio das observações de Aristóteles sobre as estratégias retóricas utilizadas pelos oradores para persuadirem a plateia. Partindo das análises aristotélicas o teórico francês Dominique Maingueneau propõe um olhar para os elementos constituintes do *ethos*, visando observar como este é moldado nas relações sociais, como as imagens são construídas e desconstruídas nos processos de interação, sejam eles verbais ou não verbais. Destarte, em seus postulados, Maingueneau (2008, p. 65) afirma que “[...] optei por uma concepção mais “encarnada” do *ethos*, que, nessa perspectiva, recobre não somente a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas associadas a um “fiador” pelas representações coletivas”.

Ora, observa-se que o *ethos* é formado por uma soma de fatores físicos e psíquicos interpretados pelos interlocutores, estes por sua vez trazem consigo um conhecimento prévio de mundo capaz de interferir na maneira como incorpora a representação do fiador. A incorporação, ou seja, a maneira como o interlocutor se apropria do *ethos* é avaliada segundo Maingueneau (2008) em três pontos: enunciação dando forma ao fiador, uma corporalidade; o destinatário produz e assimila uma série de informações que o constituirá; em seguida esses dois pontos são atrelados a uma projeção de um grupo que se identifica com o *ethos* discursivo o qual está sendo formado. Doravante, aos poucos temos uma imagem sendo lapidada.

Ressalta-se que a noção de *ethos* utilizada pela Análise de Discurso difere da aristotélica por não focar exclusivamente no processo de argumentação, no qual um orador busca persuadir a sua plateia. No contexto teórico proposto por Maingueneau o *ethos* será uma soma de diversos fatores, como a imagem que o enunciador deseja repassar, a interpretação feita por quem o observa, bem como às questões sociais e culturais dos sujeitos. Para tanto, o ato enunciativo, a existência de um sujeito presume a criação

de uma imagem, mesmo se esta não sendo fidedigna ao que se deseja representar. Em suas lições Amossy (2005, p. 09) faz a seguinte afirmativa “[...] Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. [...]”

Construir sua própria representação implica também a construção de si pelo outro, pois antes mesmo de enunciar o sujeito pode ter sua imagem formulada por seu interlocutor. Nesse sentido, Maingueneau (2008, p. 65) sensibiliza para:

De fato, a incorporação do leitor ultrapassa a simples identificação a uma personagem fiadora. Ela implica um “mundo ético” do qual o fiador é parte integrante e ao qual ele dá acesso. Esse “mundo ético”, ativado por meio da leitura, é um estereótipo cultural que subsume determinado número de situações estereotipadas associadas a comportamentos.

Como observado as questões sociais, culturais, o “mundo ético” corroboram de maneira significativa para a construção desse *ethos*. Visando compreender esse fenômeno discursivo, resultante de uma soma de fatores, é imprescindível a apropriação de alguns conceitos, os quais serão expostos a seguir.

Dispõe-se então de algumas definições formuladas por Maingueneau (2008) acerca de elementos do *ethos*, como pré-discursivo (a percepção que o intérprete tem previamente do locutor); o *ethos* dito (aquilo que o locutor deseja apresentar); o *ethos* mostrado/*ethos* discursivo (o discurso assimilado pelo intérprete). Por conseguinte, evidencia-se o *ethos* efetivo, que resulta da junção dos *ethos* dito e do *ethos* mostrado.

Outro ponto a ser observado no que tange ao *ethos* discursivo é sua praticidade, sua articulação, os espaços em que acontecem, sua cena de enunciação, as quais em seus postulados Maingueneau (2010, p. 205-206) definir e as divide em três, como podemos constatar a seguir:

Na “cena de enunciação”, distingo, de minha parte, três cenas que atuam em planos complementares: a *cena englobante*, a *cena* genérica, a *cenografia*. [...] Basta lembrar aqui que a “cena englobante” é a que corresponde ao tipo de discurso (político, religioso, administrativo...). Na verdade, os interlocutores só interagem nas cenas englobantes através de *gêneros de discursos* específicos, de sistemas de normas: pode-se então falar de “*cena genérica*”. Quanto à “*cenografia*”, ela é construída pelo próprio texto. Não se trata simplesmente de uma moldura, de uma decoração, como se o discurso aparecesse no interior de um espaço já construído e independente dele, mas da enunciação que, por seu próprio desdobramento, institui a cena de enunciação que a legitima.

De acordo com o supracitado, o *ethos* discursivo quando colocado em movimento é apresentado em uma cena enunciativa, atendendo às exigências para que ele seja validado. Um exemplo é o gênero literário (*cena englobante*), que pode ser revelado por

meio de um conto, uma fábula (cena genérica) e etc. e, por fim, quando vinculada ao intérprete, no caso o leitor, temos a cenografia, ocasionada pela interação do leitor com a obra.

Nesta trajetória acerca do papel da enunciação, temos também as lições de Charaudeau (2016, p. 68), afirmando que o ato comunicativo é precedido de uma enunciação

'Comunicar' é proceder a uma encenação. Assim como, na encenação teatral, o diretor utiliza o espaço cênico, os cenários, a luz, a sonorização, os comediantes, o texto, para produzir *efeito de sentido* visando um público imaginado por ele, o locutor - seja ao falar ou a escrever - utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor.

Assim, à medida que os discursos são produzidos, eles também são encenados e por meio disso há uma mobilização envolvendo os agentes presentes no ato discursivo, no qual os sujeitos são alcançados pelo discurso.

Um ponto a se pensar referente ao discurso é como este seria observado na obra literária, objeto de estudo deste artigo. Como analisar o *ethos* discursivo presente num conto? Seria possível cruzar a ponte entre a Literatura e as pretensões linguísticas? Para estes questionamentos, a resposta é sim, tendo em vista o caráter interdisciplinar da Análise do Discurso e as mobilizações de sentido presente em uma obra literária, pertencente a um contexto histórico, social e cultural da experiência humana. Nesta perspectiva, Mello (2005, p. 15) propõe:

Se conceitos "próprios" da Linguística e da disciplina Análise do Discurso são aplicados a diversos e diferentes objetos sociais resultantes da interação da linguagem, não seria possível pensar que essa disciplina não iria se interessar pela análise dos resultados de uma prática discursiva das mais antigas do mundo: a literária. Vemos que há um interesse crescente dos pesquisadores da AD em trabalhar com manifestações desse tipo de linguagem, numa perspectiva que não exclua a absorção recíproca de ambas as disciplinas.

Portanto, o caráter interdisciplinar da AD possibilita analisar a obra literária sem que ocorram prejuízos no estudo a ser realizado. Fazendo com que a mobilização de sentidos seja observada e como a constituição do *ethos* discursivo possibilita a construção dos personagens, dando enfoque para a constituição da infância a partir da relação entre negrinha, D. Inácia e as sobrinhas dela.

Doravante será apresentado o constructo teórico de Ariès acerca da construção histórica e social da infância. Num primeiro momento a infância estava vinculada à questão

da dependência, assim indivíduos independentemente da idade, caso tivessem suas necessidades supridas por outras pessoas eram intituladas de crianças, como se observa a seguir nos postulados de Ariès (2016, p.11)

[...] A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares e os soldados. Um “*petit garçon*” (menino pequenino) não era necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: “É um bom menino”, ou “esse menino não vale nada”).

Como vimos, a infância estava nitidamente vinculada à dependência que os indivíduos possuíam em relação aos outros, especialmente aqueles considerados de classe inferior. Já a partir do século XIII algumas pinturas passaram a apresentar anjos de fisionomias joviais, aparentemente adolescentes, neste contexto eles representavam as crianças, com o tempo surgiu um outro modelo de criança nos quadros artísticos, conforme declara Ariès (2016, p.19)

O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da virgem e ao culto de Maria. No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus – padre majestoso, apresentado pela *Theotókos*. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: em uma miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século XIII, ela inspirou outras cenas familiares. [...]

Assim, o mistério da maternidade da Virgem Maria e o nascimento do Menino Jesus serviram como inspiração artística para que crianças fossem representadas, num primeiro momento, como pequeno adulto, com o tempo passou a serem pintadas com uma fisionomia mais infantil, este cuidado foi mantido a princípio apenas com os quadros referentes ao Menino Jesus.

Nos séculos XV e XVI as crianças são retratadas com mais frequência em quadros, porém tal prática não era priorizada pelos adultos, pois acreditavam que havia

muitos pequeninos, assim não precisavam de registros acerca dessa fase da vida. Ariès (2016, p. 22) em seus postulados apresenta uma informação presente na *Le Catequet de l'accouchée*, acerca de uma mensagem de consolo para uma mãe que perdera o seu bebê: “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, ou quem sabe todos.”, tal afirmativa revela a baixa valorização das crianças naquele período.

Com decorrer do tempo, as questões pertinentes ao universo infantil foram ganhando espaço, a princípio pinturas em quadros, depois por meio da diferenciação no vestuário, em tese até o século XIII as crianças eram vestidas como adultos. As mudanças nas vestimentas começaram a ocorrer no séc. XVI, neste momento meninos e meninas eram vestidos iguais, portando vestido, saia e avental. Por fim, no século XVII, a prática de igualar a roupa das crianças as dos adultos foi deixada de lado, aos poucos as vestimentas foram sendo ajustadas à fase a qual a criança estava.

Essa distinção perpassou primeiro o universo dos meninos que por questões de costumes e práticas da época eram mais separados da infância, por conseguinte as meninas eram vestidas como mulheres adultas. Ariès (2016, p. 39) faz a seguinte afirmativa “[...] A indicação fornecida pelo traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas. [...]”. Tal distinção colaborou para que no final do século XVI e início do século XVII os meninos frequentassem a escola.

Outro ponto a se destacar é que a diferenciação entre a infância e a fase adulta não alcançou a todas as crianças, tal fenômeno teve base nas famílias burguesas, tendo como foco os meninos. Enquanto as crianças pobres continuavam sendo vestidas como adultos, não havia para este público, coisas de crianças, elas continuavam nos mesmos espaços e exercendo atividades trabalhistas.

### **A constituição do *ethos discursivo* acerca da infância no conto “Negrinha” de Monteiro Lobato**

*O conto “Negrinha” foi escrito pelo autor pré-modernista José Bento Monteiro Lobato em 1920. Nesta história há uma criança preta, órfã, filha de escravos cujo nome é Negrinha, devido a situação de vulnerabilidade na qual se encontrava Dona Inácia, proprietária da fazenda na qual a menina morava, adota-a, usando a garota como evidência da sua prática de “caridade”. Na narrativa, entraremos em contato com os*

*seguintes personagens: Negrinha, Dona Inácia, mãe da negrinha-Cesária, criada1, sobrinhas da Dona Inácia, vigário e a criada 2.*

*No início da história já fica em evidência a situação desfavorável da Negrinha e o quanto sua presença incomodava Dona Inácia. Observe o trecho a seguir:*

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta?? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos de vida, vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre farrapos de esteira e panos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. (LOBATO, 1920, p. 01)

Neste primeiro trecho, pode-se identificar o espaço de pertencimento da Negrinha, a senzala, lugar representativo de sua condição e vulnerabilidade social. Percebe-se também o momento de estresse e pânico pela qual a garota passava, especialmente quando o enunciador menciona seu olhar assustado e a necessidade de viver escondida para não incomodar a dona da fazenda. Aqui, tem-se a construção de um *ethos* pré-discursivo, no qual o intérprete pode ver a menina como a representação da fragilidade e Dona Inácia como alguém que a oprime.

Durante o processo narrativo vê-se uma oposição entre aquilo que Dona Inácia deseja representar e a articulação dos enunciados que o co-enunciador consegue assimilar, ou seja, o *ethos* discursivo. Em tom jocoso o locutor apresenta a senhora da seguinte maneira:

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo no céu. Entaladas as banhas no trono uma cadeira de balanço na sala de jantar, — ali bordava, recebendo as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o padre. (LOBATO, 1920, p. 01)

Tal descrição revela um comportamento vaidoso de Dona Inácia e o quanto seu status social lhe proporcionava regalias, inclusive os elogios excessivos do padre, revelando desta forma o *ethos* efetivo, resultado do *ethos* dito (assinalado por Dona Inácia) e do *ethos* mostrado assimilado pelo padre. Em contrapartida não há elementos discursivos capazes de sustentar a ideia de um espírito contrito e generoso da senhora. O que se percebe neste relato é o padre colaborando por meio de sua descrição com a tentativa de uma construção de uma imagem boníssima de Dona Inácia, isso se opõe ao que enunciador constrói por meio do jogo de palavras, evidenciado quando ele afirma que a senhora é dona do mundo e mimada por todos.

Aos poucos o narrador vai revelando o comportamento da senhora em relação à Negrinha, e o quanto esta era perversa e cruel, não suportando se quer o choro da menina

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da sua carne, e por isso não suportava o choro da carne escrava. Assim, mal vagia, longe na cozinha, a triste criança, gritava logo, nervosa: — Quem é a peste que está chorando aí? [...] (LOBATO, 1920, p.01)

Para tanto, Dona Inácia aborrecia-se facilmente devido ao choro da criança, isso era um gatilho para que ela revelasse rapidamente a sua pior face, trazendo à tona o *ethos* mostrado, que independe daquilo que se deseja revelar ou não.

A narrativa segue expondo o cotidiano da Negrinha e o único momento no qual se ver a menina ainda na companhia de Cesária, sua mãe, que tenta a todo custo calar a filha em meio a uma crise de choro, chorar naquele espaço era uma prática criminosa, trazendo à tona o *ethos* discursivo, como se pode observar a seguir: “[...] A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e corria com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões desesperados: — Cale a boca, peste do diabo!!” (LOBATO, 1920, p. 01).

O enunciador traz em seguida para seu co-enunciador as motivações do choro de Negrinha, questões desumanas, porém não consideradas naquele contexto, isso é que faz lembrar uma das propostas de Ariès acerca da infância, na qual crianças ditas de classes inferiores não eram percebidas e tinham seus direitos renegados como se constata no ensejo: “No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entangem pés e mãos e fazem-nos doer...”. (LOBATO, 1920, p. 01).

Pois bem, para continuar conhecendo a triste trajetória de vida da Negrinha, consta-se dentro do relato que aos quatro anos já era órfã e maltratada por todos a sua volta, não evoluindo de maneira saudável, como dito anteriormente não tinha acesso à alimentação ou a qualquer forma de cuidado. Logo tem-se a seguinte afirmação “Assim cresceu Negrinha magra, atrofiada, com olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, ficou por ali, feita gato sem dono, levada a pontapés. [...]” (LOBATO, 1920, p. 01). É importante ressaltar o enfoque que o enunciador dá aos olhos assustados de Negrinha, deixando a subtender o quanto a garota vivia em estado de pânico, além de reforçar as consequências da ausência de cuidado, identificadas na aparência física da menina, aqui se percebe o *ethos* dito, no qual o enunciador apresenta como Negrinha se desenvolveu fisicamente.



Por conseguinte, no caos daquele lugar cresceu Negrinha, sem compreender quais ações seriam geradoras de castigos ou aprovação, tendo em vista que ora apanhava por um mesmo gesto, ora ele provocava risos, a única certeza era que ela apanharia, ficaria de castigo, nas palavras do enunciador “[...] Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. [...]” (LOBATO 1920, p. 01). Este era o ritmo condutor da vida de Negrinha, aos poucos nas entrelinhas, o enunciador deixa transparecer que além de Dona Inácia, outros adultos castigavam a criança, vê-se nesta cena o *ethos* dito, pois o locutor nos apresenta as questões que levavam Negrinha a ser castigada, inferimos motivos indefinidos, neste ponto manifesta-se o *ethos* mostrado.

Ao conhecer a rotina de Negrinha, percebe-se que ela prefere não andar muito, usava isso como estratégia para permanecer no quintal/jardim da casa, porém esta decisão impactou negativamente sua vida, pois nestes espaços ela acabou estragando as plantas e conseqüentemente sendo punida por Dona Inácia como identificamos em: “— Sentadinha aí, e bico!! Hem?? Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas. — Braços cruzados, já, diabo!! Cruzava os bracinhos, a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. [...]”. (LOBATO 1920, p. 01).

Assim, Negrinha vivia sua infância em meio a castigos. E no castigo a garota passava até cinco horas, ali sua única diversão momentânea era observar o cuco anunciando as horas. Nesse fragmento, vê-se manifestar o *ethos* dito, evidenciado pela postura de Dona Inácia, já o comportamento da Negrinha representa o *ethos* mostrado, resultado da interpretação que a mesma faz das atitudes da senhora, a junção de ambos propicia a constituição do *ethos* efetivo.

Depois o enunciador nos apresenta a forma como a garota era nomeada, em suma, apelidada, os apelidos todos de tons pejorativos, como se observar a seguir:

Que ideia faria de si essa criança, que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi —bubônica. A epidemia andava à berra, como novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal, achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida, nem esse de personalizar a peste... (LOBATO, 1920, p. 01).

A partir das informações supracitadas é possível constatar o quanto Negrinha era alvo de palavras depreciativas, apelidos que tiravam sua dignidade, porém um deles foi

bem acolhido pela menina, a nomeação de bubônica, logo pararam de chamá-la assim, pois perceberam o quanto ela havia gostado. De uma certa forma, Negrinha já havia naturalizado a maneira como a tratavam. No trecho, têm-se o *ethos* dito, revelando o que o enunciador ansiava que o co-enunciador compreendesse acerca dos apelidos dados à menina.

E Negrinha segue dentro da Narrativa, o enunciador, como visto anteriormente, revela as marcas semânticas presentes na maneira como a garota era chamada, em seguida identifica-se também as sequelas dos castigos físicos presentes no corpo da menina:

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais roxos, cicatrizes, vergões. Batiam neleos da casa, todos os dias, houvesse ou não motivo. A sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. (LOBATO, 1920, p. 01).

Percebe-se o quanto torturar Negrinha era prazeroso, após este relato o enunciador expõe mais informações acerca da Dona Inácia, ocasionando a construção do *ethos* pré- discursivo, pois nos possibilita inferir o quanto Dona Inácia estava envolvida com práticas de tortura no período escravocrata, fazia com a menina o que ela praticava antes, afinal era contrária a libertação dos escravos, observe:

A excelente D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos e daquelas ferozes, amigas de ouvir contar o bolo e estalar o bacalhau. afizera ao regímen novo — essa indecência de negro igual a branco; e qualquer coisinha, a polícia!! “Qualquer coisinha”; uma mucama assada ao forno, porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho, porque disse: — “Como é ruim, a sinhá!” (LOBATO, 1920, p. 01-02).

Ora, diante das informações, nota-se o quanto Negrinha servia para manter as memórias e os velhos hábitos de Dona Inácia, diferentemente do sujeito caridoso que ela encenava, desta forma identifica-se o *ethos* mostrado, revelados em:

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade: cocres, mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar!) e o a duas mãos, o sacudido. A gama dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, a torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para doer fino, nada melhor. (LOBATO, 1920, p. 01-02).

Os castigos citados anteriormente eram aprimorados pela senhora, bastava Negrinha fazer algo que desagradasse Dona Inácia, um dos mais cruéis foi quando Negrinha chamou uma criada de peste, por ela ter furtado um pedaço de carne do prato da garota. A criada não perdeu tempo e avisou a patroa o ocorrido. No ímpeto do gênio, Inácia submete a pobre criança a um castigo cruel, desumano, colocou um ovo quente na boca da Negrinha e depois foi receber o padre, como se nada tivesse acontecido, criando sua imagem, o *ethos* dito, para ele expunha sua prática de caridade em adotar Negrinha, esta ação é descrita no seguinte trecho

— Venha cá!! Negrinha aproximou-se. — Abra a boca!! Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, prática que era D. Inácia nesse castigo, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois: — Diga nomes feios aos mais velhos outra vez!! Ouviu, peste?? E voltou contente da vida para o trono, a virtuosadama, a fim de receber o vigário que chegava. (LOBATO 1920, p. 01-02).

Aqui entra em jogo a imagem que Dona Inácia busca construir, porém não consegue devido a sua conduta dentro da narrativa, apresenta ao padre o quanto trabalhoso era cuidar da Negrinha, entretanto não chega a falar para ele em que se embasavam seus cuidados, para acalmá-la o vigário menciona “— A caridade é a mais bela das virtudes! exclamou o padre.

— Sim, mas cansa... — Quem dá aos pobres, empresta a Deus! A virtuosa senhora suspirou piedosamente: — Inda é o que vale...” (LOBATO, 1920, p. 02). Identifica-se, então, o *ethos* dito (postura da Dona Inácia) e o *ethos* mostrado (comportamento do padre diante das informações apresentada por ela), ambos constituem o *ethos* efetivo, tendo em vista que o co-enunciador dispõe de informações capazes de formular outra interpretação a partir desses dois *ethos*.

Algo irá revelar a Negrinha que a forma como ela era tratada na casa de Dona Inácia não era normal e se quer digna, a chegada das sobrinhas da senhora à fazenda. A princípio a menina acreditara que as garotas seriam castigadas naquele instante, contudo isso não aconteceu, “Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também...” (LOBATO, 1920, p. 02). Neste momento Negrinha percebeu o quanto o tratamento dado a ela não era normal, que outras crianças, no caso as sobrinhas de Dona Inácia, eram bem tratadas. Por conseguinte, a partir desta situação há uma mudança na constituição do *ethos* discursivo

acerca da infância interpretado por Negrinha, porém a perspectiva da Inácia ainda permanecerá, como identificamos a seguir:

No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos. Mas logo a dura lição da desigualdade humana chicoteou sua alma. Beliscão no umbigo e nos ouvidos o som cruel de todos os dias: — Já, para o seu lugar, pestinha!! Não se enxerga?? Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha somar aos já conhecidos, a triste criança encorajou-se no cantinho de sempre. (LOBATO, 1920, p. 02-03).

Na empolgação momentânea, Negrinha acaba se apresentando às sobrinhas da Dona Inácia, descritas como anjos pelo enunciador, as meninas ficam curiosas, porém a tia se encarrega de tirar a garota dali e a expõe mais uma vez como um ato de caridade quando indagada pelas crianças. Neste fragmento Dona Inácia, representa o *ethos* dito (pessoa caridosa), porém o conhecimento que o intérprete possui da narrativa, *ethos* mostrado, provoca o surgimento do *ethos* efetivo.

A descoberta de outra realidade surpreende Negrinha, pois aquele ambiente onde não havia espaços para brincadeiras, acabara de ser transformado, Dona Inácia dizia às meninas “[...] brinquem, filhinhas!! A casa é grande. Brinquem por aí a fora!!”. (LOBATO, 1920, p. 03). Aflita com tal afirmação, Negrinha ficara reprimida no canto, em choque com tudo que estava acontecendo, pois até então só conseguiu brincar com o cuco por meio de sua imaginação. E mais surpresas estavam para acontecer na vida da menina, a chegada de uma mala com brinquedos deixou Negrinha em êxtase, pois pela primeira vez viu uma boneca, brinquedo o qual nem o nome ela sabia. Assim, esperou Dona Inácia sair da sala, e aproximou-se das meninas e dos brinquedos, constatou-se isso em: “Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial. - É feita??... perguntou extasiada.” (LOBATO, 1920, p. 03). Aqui dispõe-se do *ethos* mostrado, Dona Inácia não simula mais afeição, agindo cordialmente em relação às sobrinhas. Já Negrinha confronta o comportamento anterior e atual da senhora, possibilitando a formulação de duas imagens, a primeira de um sujeito opressor e a segunda de uma pessoa gentil.

Logo, as sobrinhas de Dona Inácia também se mostraram surpresas diante da ingenuidade de Negrinha e até riram da menina. “— Nunca viu boneca?? — Boneca?? repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca??” (LOBATO, 1920, p. 03). Para as sobrinhas da senhora o universo de brinquedos tão natural, já para Negrinha algo totalmente estranho. As meninas acabaram por considerar Negrinha boba, porém decidiram conhecê-la e ceder

o brinquedo a ela, Nesta construção narrativa identificamos o *ethos* pré-discursivo, construído a partir da percepção que as meninas têm acerca da Negrinha, veja o relato:

— Pegue!!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que aventura, santo Deus! Seria possível?? Depois, pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor Menino, sorria para ela e para as meninas, com relances de olhos assustados para a porta. Fora de si, literalmente... Era como se penetrara o céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe viesse adormecer ao colo. (LOBATO, 1920, p. 03)

Provando todas as emoções e pela primeira vez percebendo um dos elementos constituintes da infância Negrinha se quer é capaz de sair do êxtase no qual se encontrava, aquele brinquedo, aquela situação representava ali a possibilidade dela ser uma criança como qualquer outra, e infelizmente ela nunca havia vivenciado isso, estava sempre envolvida em situações de descaso e maus-tratos, evidenciado na cena pela necessidade do enunciador mencionar novamente para seu co-enunciador os olhos assustados da Negrinha, representando o pânico vivenciado pela garota ao pressentir a presença de Dona. Destarte, firma-se aqui o *ethos* efetivo, interpretado pelo co-enunciador por ele conhecer a história devida Negrinha.

Num clima de euforia devido a possibilidade de brincar com a boneca, Negrinha não percebe o retorno de Dona Inácia à sala, esta por sua vez se deixa comover pela alegria das sobrinhas em observar a pobre menina diante do brinquedo, tal circunstância é retratada em: “Mas era tal a alegria das sobrinhas ante a surpresa estática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida soube ser mulher. Apiedou-se.” (LOBATO, 1920, p. 03). Os olhos assustados de Negrinha sentem a presença da senhora, uma retrospectiva dos castigos passa pela sua cabeça, todavia é interrompida pela seguinte ordem: “— Vão todas brincar no jardim!! e vá você também!! mas veja lá!! Hem??” (LOBATO, 1920, p. 03). Para tanto há uma mudança na perspectiva na qual a senhora situava Negrinha, por meio dessa decisão ela a desloca para um espaço infantil, no qual brincar já não pode ser percebido como um crime. Negrinha não conseguia acreditar no que ouviu, assustada olha para Dona Inácia, mas não percebe nela a senhora que foi capaz de colocar um ovo quente em sua boca. Identifica-se nesse contexto o *ethos* efetivo, fruto do *ethos* dito representado por dona Inácia e do *ethos* mostrado, evidenciado pelas interpretações anteriores que Negrinha possuía da senhora, porém neste momento, Inácia apresenta uma mudança de comportamento, conseqüentemente no *ethos* discursivo.

Negrinha sentiu, por um instante, a dignidade de ser tratada como uma criança, longe dos castigos severos e das opressões, realidades conhecidas por ela antes da chegada das sobrinhas de Dona Inácia, nas palavras do narrador:

Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que ela trazia em si, e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ser humano. Cessara de ser coisa e de ora avante lhe seria impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!... Assim foi, e essa consciência a matou. (LOBATO, 1920, p. 04)

Negrinha já não se via como uma coisa, percebia-se como gente, digna de um melhor tratamento, a menina substituiu o olhar assustado pelas lembranças do seu único momento como criança, retratado abaixo:

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que ela trazia em si, e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ser humano. Cessara de ser coisa e de ora avante lhe seria impossível viver a vida de coisa. Senão era coisa! Se sentia! Se vibrava!... (LOBATO, 1920, p. 04)

Por sempre ser submetida a castigos, este acontecimento ímpar na vida de Negrinha a marcou de forma significativa, sendo capaz de substituir as lembranças dolorosas, porém outro fato colocará fim nesta fase, o término das férias, as sobrinhas de Dona Inácia foram embora, junto delas todo universo infantil marcado pela presença de brinquedos e a permissividade para brincar naquele espaço. Algo também aconteceu com Negrinha, ela permaneceu presa àquele único momento como criança e dele não saiu mais: “Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa reentrou no ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.” (LOBATO, 1920, p. 04).

Presa a essas lembranças Negrinha entrou em estado profundo de nostalgia e melancolia, nada a fazia sair daquele momento, isso acabou refletindo na saúde da garota, mesmo havendo mudanças no comportamento de Dona Inácia que já não a importunava tanto e a chegada de uma nova criada a qual a tratara de forma mais digna, a garota estava definhando de tristeza, sendo o *ethos* discursivo alterado, o olhar assustado é substituído pela tristeza, isso é narrado em:

D. Inácia, pensativa, já a não atenazava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida. Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos. (LOBATO, 1920, p. 04)

Desta forma, a menina caiu em uma tristeza profunda, não tendo mais motivação para viver, a experiência com a infância nunca vivida a fez tocar a dignidade, porém perder aquele contexto foi algo muito doloroso para ela, ver-se em: “A repentina retirada de tudo isso fora forte demais para a débil resistência de uma alma, com um mês de vida apenas. Enfraqueceu, definhou, como roída de invisível doença consuntora. E uma febre veio e a levou.” (LOBATO, 1920, p. 04).

E em quais condições morreu Negrinha? Abandonada, sem nenhum conforto ou tratamento, nas palavras do enunciador: “Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono.” (LOBATO, 1920, p. 04). Ali, a menina alucinava, era envolvida por aquele momento de brincadeira, de contato com a boneca, brinquedo este desconhecido por ela, neste desvario morre a Negrinha, veja o relato: “[...] O delírio rodeou-se de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos rodavam em torno dela, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça, abraçada, rodopiada.” (LOBATO, 1920, p. 04). Então, Negrinha faleceu, divagando em seus pensamentos, que conseguiam fazer memória apenas das bonecas, a menina esqueceu toda dor física que havia sido submetida durante a vida.

Negrinha morre sem dignidade, numa esteira, para todos a sua volta era apenas mais uma criança preta que havia falecido, foi enterrada sem Dona Inácia prestar nenhuma condolência religiosa, a menina era indigna de qualquer manifestação de cuidado naquele lugar. Por fim, o enunciador expõe o momento no qual Negrinha foi enterrada: “Depois, vala comum. A terra papou com indiferença sua carnezinha de terceira — uma miséria, quinze quilos mal pesados...” (LOBATO, 1920, p. 04). Portanto, a cada palavra fica evidente o menosprezo pela garota, pelo o que ela representava.

Diante das análises é possível perceber que o enunciador constrói a narrativa colaborando para a construção de diversas imagens, *ethos*, que vão sendo interpretadas à medida que o co-enunciado adentra a história e compreende suas nuances. Pois, a princípio dispõe-se de um *ethos* pré-discursivo, quando de início o intérprete já pode identificar a situação de Negrinha, depois o quanto Dona Inácia tenta se autopromover como pessoa caridosa por meio da “adoção” da menina revelando o *ethos*-dito. Por conseguinte, tem-se o *ethos*-discursivo/*ethos* mostrado, que aparece quando o co-enunciado conhece toda a história e percebe o quanto Negrinha é coisificada, tendo seus maus-tratos suspensos com a chegada das sobrinhas de Dona Inácia à fazenda e experienciando a infância devido a presença das meninas naquele lugar. Por fim, tem-se um *ethos*-efetivo quando Negrinha já não se percebe mais como coisa, quando ela



descobre como uma criança deve ser tratada, que castigos físicos são arbitrariedades e por último que brincar não é algo errado. Ainda notocante à construção do *ethos*-discursivo não se pode deixar de observar como as descrições da Negrinha (peste, pata choca, bubônica) se opõem a maneira como enunciador descreve as sobrinhas de Dona Inácia, anjos.

Portanto, Negrinha ficou marcada na história a partir de duas perspectivas, a da Dona Inácia vendo-a como uma menina boa para levar cascudos, ser castigada. E o olhar das sobrinhas da senhora, definindo a menina uma criança boba, que não conhecia brinquedos.

### **Considerações finais**

No conto “Negrinha”, é possível identificar como o sujeito participa das construções do discurso por meio das imagens apresentadas por ele, denominadas de *ethos*. Ora se percebe nesta história a construção de um *ethos*-discursivo capaz de representar Negrinha a partir de duas perspectivas, a primeira um ser coisificado e segundo uma criança que teve um único contato com a infância devido à presença das sobrinhas de Dona Inácia na fazendana qual a menina morava.

A princípio o enunciador expõe para seu co-enunciador enunciados capazes de fazê-lo formular um *ethos* pré-discursivo, visto por exemplo, quando no início da narrativa apresenta que a garota é órfã e filhas de escravos, subtende-se respectivamente a necessidade de cuidados e a classe social da menina. No decorrer do texto identifica-se as outras manifestações do *ethos*, especialmente nas encenações de Dona Inácia, que trazem à tona o *ethos* dito (a imagem caridosa que ela deseja passar para o intérprete). A partir do momento que ela interage com outros personagens, percebe-se o *ethos* discursivo/mostrado, pois conhecemos de fato a personalidade da senhora e suas intenções.

Devido aos maus-tratos, Negrinha possuía um *ethos* pré-discursivo acerca da infância negativo, acreditava que tal realidade era a maneira como as crianças viviam, tal percepção é contrastada quando as sobrinhas de Dona Inácia chegam à fazenda, pois Negrinha começa a observar o tratamento dado a elas e percebe que brincar faz parte do universo infantil. Na presença das garotas, Dona Inácia permite que Negrinha brinque, algo totalmente novo, isso faz com que ela deixe o olhar assustado e fique vislumbrada pelas bonecas, provocando uma mudança na constituição da imagem, ou seja, do *ethos*

discursivo. Quando este momento se encerra, a garota vive uma nostalgia e melancolia, acaba não resistindo e falece.

Assim, deixa nas lembranças de Dona Inácia a saudade de alguém para ela castigar e das sobrinhas da senhora, uma menina bobinha, que não conhecia boneca. E nas nossas memórias, uma criança que foi privada de qualquer cuidado devido a seu pertencimento racial. Por fim, a narrativa é encerrada por meio do *ethos* efetivo, constituído a partir do que se desejava representar - *ethos* dito e aquilo que o co-enunciador conseguiu assimilar, *ethos* mostrado.

## Referências

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2016.

LOBATO, José Bento Monteiro. Negrinha. Disponível em: <<https://cs.ufgd.edu.br/download/Negrinha-de-Monteiro-Lobato.pdf>> Acesso em: 20/10/2021

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva e tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MELLO, Renato de (Org.). **Análise do Discurso & Literatura**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

# **A REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO FEMININO: UM OLHAR SOBRE MADALENA, NO ROMANCE SÃO BERNARDO DE GRACILIANO RAMOS (1934)**

Leiliane de Sousa Conceição  
Antonia Miramar Alves Silva Almada Lima

## **Introdução**

O presente trabalho mostra uma visão voltada para o discurso feminino na obra de Graciliano Ramos (1934), cujo título é “São Bernardo”, dando ênfase ao papel da mulher dentro da sociedade daquela época, principalmente ao discurso da personagem Madalena na narrativa. Esta tem opinião própria sobre determinados acontecimentos, a qual observa no decorrer de todo o processo do romance, não consegue deixar impune tais acontecimentos, tendo, portanto, um olhar a cerca de mudanças que deveriam ocorrer dentro da Fazenda em que morava. Deixando, contudo, o personagem Paulo Honório, seu marido, indignado com suas atitudes. Portanto, a obra analisada traz à baila um olhar precioso sobre a personagem feminina Madalena, a qual ocupa uma posição secundária ao longo do enredo, enfrentando os preconceitos vivenciados no cotidiano da sociedade da época, mantendo-se distante dos negócios da fazenda.

Madalena ao lutar por seu ideal, por justiça, em prol dos menos favorecidos, vivencia junto à sociedade certo ressentimento, porque a mulher era colocada em uma situação de total dependência da figura masculina. Nesse meio, ao abordar a condição da mulher na sociedade brasileira através dos tempos, verificamos a necessidade de serem observados aspectos históricos constituintes da nação brasileira. Entendemos, nesta perspectiva, que o homem era visto pela sociedade da época para mandar e desmandar e que a mulher não tinha voz ativa, era silenciada. No entanto, compreendemos que a situação de inferioridade da mulher não é privativa apenas nas relações sociais dos séculos XIX ou XX, haja vista que nos dias atuais ainda vemos situações em que é inferiorizada.

Podemos perceber que a própria mulher do século XIX lutava para alcançar seu ideal de igualdade de gênero no cenário brasileiro, com novas liberdades, possibilidades e responsabilidades, para ser vista diante da sociedade como alguém capaz de lidar com qualquer situação que lhe é imposta.

Dessa forma, analisamos a posição da personagem Madalena no romance São Bernardo, de Graciliano Ramos, em que aparece em algumas cenas o momento em que

Paulo Honório a pede em casamento para obter um herdeiro e deixar seus bens. A partir de então começa a batalha pela igualdade e a voz de liberdade em que os gêneros masculino e feminino são iguais, e que mesmo o ser masculino querendo ter total domínio da situação, o feminino ainda assim tem voz e vez dentro da sociedade na qual está inserida.

Partindo de tais considerações, o presente artigo foi elaborado a partir de um estudo acerca do discurso feminino na constituição da personagem Madalena, da obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Vale destacar que este trabalho terá a Análise do Discurso como suporte de análise.

É importante salientar que estudar uma obra literária com base na Análise do Discurso (AD) é um meio para se entender tanto as formas de produção do texto, como a memória discursiva sociocultural da época que a obra abrange.

É válido ressaltar, também, que a Análise do Discurso, como dispositivo teórico, possibilita tanto trazer novas indagações capazes de contribuir para a relação texto e sentidos históricos quanto refletir sobre as representações de sentidos dominantes sobre a sociedade da época em que a obra foi escrita. Logo, o tema escolhido irá subsidiar, através da problemática, na reflexão para a seguinte indagação: por que a mulher ao longo dos anos e até mesmo na atualidade, em alguns fatos sociais, é tratada como “inferior” ao homem? Será obtida como hipótese: a mulher como “ser” é capaz de transformar a realidade na qual está inserida, apesar de existir uma sociedade machista que não aceita que ela estabeleça alguma relação de igualdade no meio social.

O presente estudo tem por objetivo geral evidenciar através do romance “São Bernardo”, de Graciliano Ramos, a representação do discurso feminino no contexto social da primeira metade do século XX e tem como objetivos específicos: analisar o discurso da personagem Madalena presente no decorrer do romance; subsidiar a representação discursiva da mulher pela igualdade de gênero na obra. Para a elaboração deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica com autores tanto da literatura, como Antônio Cândido (2006), Alfredo Bosi (1995), quanto da Análise do Discurso, como Dantas (2007), Orlandi (2001) Fernandes (2005). Utilizamos várias buscas em bibliotecas virtuais, sites, artigos online, livros em PDF e livro impresso. E, após a escolha dos materiais adequados à linha de pesquisa, a leitura e análise foram efetivadas.

Desse modo, é de essencial importância a discussão sobre esse tema, pois buscamos assim informar mais sobre o discurso feminino que visa transformar a vida e as perspectivas das mulheres, que, ainda hoje, procuram participar de forma mais efetiva da

sociedade na qual estão inseridas, buscando mostrar que a discriminação de gênero não é empreendida somente por homens, mas também por algumas mulheres da época, que eram “mandadas” por seus maridos. Dessa forma, a obra São Bernardo nos proporciona uma visão sobre essa desigualdade de gênero, que se perpetrava na época em que foi escrita e se projeta através da diminuição da mulher, que mesmo sendo escoltada não se deixa influenciar pela hipocrisia da sociedade, desmistificando e transformando todo o contexto histórico e cultural daquela época em meio à sociedade, buscando demonstrar que o maior inimigo dela é o sistema social no qual está inserida.

### **Fundamentação teórica**

Trabalhar com leitura de uma obra literária é uma prática importante, principalmente quando essa leitura é de obras relevantes para nosso universo leitor, as quais, de alguma forma, trazem à baila problemas que ainda existem na sociedade na qual estamos inseridos, em relação à igualdade de gênero.

A reprodução da espécie humana e seu desenvolvimento ocorrem do acasalamento de dois seres, o masculino e o feminino. Para perpetuá-la, os homens e as mulheres foram criando uma relação de convivência permanente, dando origem à sociedade humana com valores e normas sociais, que, desde então, definiram questões de gênero em sua estrutura cultural e institucional. Isso está posto desde o mito fundador, conforme explica Almeida (2000, p. 73):

No mito fundador temos inscrita uma relação hierárquica entre homem e mulher; uma definição do primeiro como superior, mas condenado ao sacrifício do trabalho, da transformação da natureza, por ter sucumbido à sua parte feminina (já que saída de si, e invertendo assim a consciência de o homem nascer da mulher); e a mulher condenada à obediência ao homem e definida pela sua função produtiva. A expulsão do paraíso, que pode ser interpretada como fundação da vida em sociedade assenta em razões sexuais. A sociedade nasce com a divisão sexual e, na linguagem de hoje, com a definição de dois gêneros.

Podemos perceber que o autor Almeida (2000), acima citado, afirma que a existência de gêneros já se manifesta de forma desigual na distribuição de responsabilidades na produção social da existência. A sociedade desde então estabelece uma distribuição de corresponsabilidades que são alheias à vontade das pessoas, sendo que os critérios dessa distribuição são sexistas, classistas e racistas. Contudo, o lugar que é atribuído socialmente a cada um dependerá da forma como se terá acesso à própria sobrevivência. Assim, desde que o homem começou a produzir seus alimentos, nas

sociedades agrícolas do período neolítico (entre 8.000 a 4.000 a. c.), começou a definir papéis para homens e mulheres nas sociedades agrícolas, divididas em clãs, tribos e aldeias, pois já havia a divisão sexual do trabalho, marcada desde sempre pela capacidade reprodutora da mulher, o fato de gerar o filho e amamentá-lo.

As sociedades patriarcais se perpetuaram ao longo dos tempos, mesmo na sociedade moderna na qual o mundo do trabalho se divide do mundo doméstico. As famílias e suas gerações tradicionais vão se dissipando e formam-se a família nuclear (pai, mãe e filho). Conserva-se o poder patriarcal na família, mas a mulher das camadas populares foi submetida ao trabalho fabril. No entanto, no século XVIII e XIX as mães de família saíam para trabalhar e deixavam seus filhos em casa, isso desestruturava os laços familiares das camadas trabalhadoras e, os vícios decorrentes de trabalho promíscuo fizeram crescer os conflitos conjugais.

A revolução industrial abrangeu o trabalho da mulher no mundo da fábrica, separou o labor doméstico do trabalho remunerado fora do lar. A mulher foi incorporada subalternamente ao trabalho fabril. No processo de ampliação da produção se ampliava a mão de obra feminina junto à masculina, nas fases de crise substituía-se a mão-de-obra masculina pelo trabalho da mulher, porque era mais barato. As lutas entre homens e mulheres trabalhadoras estão presentes em todo o processo da revolução industrial.

Costa (2020), cujo título de seu trabalho é Direitos e Feminismos, afirma que as mulheres lutavam contra as formas de opressão e, aborda que “Os homens eram trocados pelas mulheres na produção fabril. Esses acusavam-nas de roubarem seus postos de trabalho. A luta contra o sistema capitalista de produção aparecia permeada pela questão de gênero, a qual se colocava como um ponto de impasse na consciência da classe trabalhadora. Assim, nasceu a luta das mulheres por melhores condições de trabalho. Já no século XIX, havia movimento das mulheres reivindicando direitos trabalhistas, igualdade de jornada de trabalho para homens e elas e o direito ao voto.

No século XX, as mulheres começaram uma luta organizada em defesa de seus direitos. A luta das mulheres contra as formas de opressão a que eram submetidas foi denominada de feminismo e, a organização delas em prol de melhorias na infraestrutura social foi conhecida como movimento de mulheres. Então, a inferioridade da mulher em relação ao homem é uma peculiaridade que decorre por várias sociedades de estrutura patriarcal, documentando e legitimando as desigualdades entre os sexos, conforme ressalta Gilberto Freyre:

Por essa distinção exagerada, se esclarece o chamado padrão duplo de moralidade, dando ao homem todas as liberdades de gozo físico do amor e limitando a mulher a ir para a cama com o marido, toda a santa noite que ele estiver disposto a procriar. Prazer ajuntado de obrigação, para a mulher, de conceber, parir, ter filhos, criar menino. O padrão duplo de moralidade, específico do sistema patriarcal, dá também ao homem todas as oportunidades de iniciativa, de ação social, de contatos diversos, limitando as oportunidades da mulher ao serviço e às artes domésticas, ao contato com os filhos, a parentela, as amas, as velhas, os escravos [...] (FREYRE, 2000, p. 126).

Contudo, de acordo com o autor, as mulheres que adotaram o movimento feminista foram vistas como "mal amadas", foram discriminadas pelos homens e, também, pelas mulheres que aceitavam demasiadamente o seu papel de subordinadas numa sociedade patriarcal. Mas, elas aos poucos foram ganhando voz com o passar das décadas, até chegarem onde estão hoje. Mesmo que ainda exista preconceito contra elas, essas mulheres passaram a adquirir uma maior importância e valor na sociedade.

Mesmo com essas conquistas femininas no século XX, o caminho para a igualdade de gênero ainda é muito extenso e, nesse aspecto, a autora Del Priore (2004) diz que: as relações entre homens-mulheres deveriam ser, portanto, transformadoras em todos os espaços da sociedade. Em um mundo em que mulheres e homens desfrutem de condições de igualdade. Assim, ambos teriam mais oportunidades não só de trabalho, mas na participação da vida social.

A autora Simone Beauvoir defendeu em seu livro "O segundo sexo" (2019, p. 02) que "As mulheres de nossos dias estão prestes a destruir o mito do eterno feminino: a donzela ingênua, a virgem profissional, a mulher que valoriza o preço do coquetismo, a caçadora de maridos, a mãe subserviente, a fragilidade erguida como escudo contra a agressão masculina". Segundo a autora, estamos percebendo que as mulheres começam a afirmar sua independência ante o homem; não sem dificuldades e angústias porque, educadas por mulheres num gineceu socialmente admitido, seu destino normal seria o casamento que as transformariam em objeto da supremacia masculina.

Ainda que muito tenha mudado desde que a autora escreveu os dois volumes dessa obra, e que possa haver extremismo no enunciado em questão, ela continua precursora de uma afirmação infundavelmente válida – a de que o sentido referente aos discursos sobre a mulher só pode ser construído conforme determinações sociais, historicamente constituídas, e não segundo determinações puramente biológicas, embora, de tão cristalizados, os sentidos circulem como "naturais", evidentes.



Para o autor francês Pierre Bourdieu (2002) a cultura androcêntrica e a consequente “dominação masculina” estão de tal maneira entranhadas em nós, que a concebemos como evidente, deixando de notar o caráter historicamente arquitetado de uma ordem social que é percebida como “natural”. O autor recomenda a subversão dessa assimilação equivocada: não são as diferenças naturais que definem as especificidades dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, e sim a imposição de determinados papéis que faz com que as diferenças pareçam naturais (em vez de historicamente construídas). Segundo o autor (ibid., p. 18), “a força da ordem masculina se mostra no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem o dever de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”. Para o autor:

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes associam para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada [...] como fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também o desempenho da realidade [...]. (BOURDIEU, 2002, p. 09-10).

Podemos perceber na visão do autor que não se trata de negar diferenças biológicas, mas de mostrar que elas são justificativas – e não causa – das diferenças culturais. Comumente, a distinção biológica entre os sexos (principalmente quanto ao estudo do corpo masculino e do corpo feminino) é vista como “fundamento natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, essencialmente, da divisão social do trabalho” (ibid., p. 20).

Na obra São Bernardo, as personagens Madalena e Paulo Honório entram neste viés como gênero hegemônico pelo modo de ser deles, porque Paulo Honório quer que Madalena o obedeça e ela reluta para não ser “mandada” por ele, pois essa tem seus próprios modos de resolver as coisas ao seu redor, sendo uma mulher cuja identidade (política-feminina) vai começar a projetar como (outra) autoridade, desfazendo as identidades femininas coletivas, que negavam a transformação e formação da condição humana, sobretudo da mulher.

Nesse ínterim discursivo, é perceptível que a preservação dos costumes, da divisão de funções e com eles a definição de homens e mulheres nas obrigações domésticas sofre mudanças. Percebemos que a imagem do homem sofre um declínio como provedor, o racional: a família fragmentada, a economia familiar não é mais

sustentada apenas pelo homem, pois a mulher também é provedora economicamente, alterando assim as relações/saber, compondo um novo quadro imagético-discursivo.

Podemos observar neste fragmento que o narrador (con) cede o espaço de fala à mulher:

Pela manhã Madalena trabalhava no escritório, mas à tarde saía a passear, percorria as casas dos moradores. Garotos empalamados e bicudos agarravam-se às saias dela. Foi à escola, criticou o método de ensino do Padilha e entrou a amolar-me reclamando um globo, mapas [...] Seis contos de folhetos cartões e pedacinhos de tábua para os filhos dos trabalhadores. [...] Calculem. Uma dinheirama tão grande gasta por um homem que aprendeu leitura na cadeia, em carta de ABC, em almanaques, numa bíblia de capa preta, dos bodes. Mas contive-me [...] porque tinha feito tenção de evitar dissidências com minha mulher e porque imaginei mostrar aquelas complicações ao governador quando ele aparecesse aqui. Em todo o caso, era despesa supérflua (Ramos, 1991, p.106-107).

Observamos que, na estratégia discursiva, o narrador mostra da perspectiva de Paulo Honório, as “coisas” da educação: despesas supérfluas, conflitantes com o ideal de lucro. E mais uma vez surge a imagem do homem capaz de fazer concessões em favor da “consonância”, corroborando seu poder. Na tática narrativa do diálogo com o narrador, evidenciamos a busca de companheirismo “Calculem”, num jogo de manipulação e de “naturalização” de sua crença.

Acrescentamos que ele procura justificar e certificar seu discurso pelo argumento de que a falta de formação intelectual não lhe compromete o saber e o poder. Esse saber-poder que ele “possui”, prático, imediatista, provém das experiências vividas, transpassando a questão da aprendizagem para o universo das classes populares, afastadas da educação convencional. Os anuários, produtos vazios, fúteis, representam a “democratização” da literatura e põem à mostra a falta de instrução formal do protagonista; a Bíblia surge como fonte da visão da mulher como submissa ao marido. Bourdieu (2002) diz que:

A linguagem da consciência, por um “viés” intelectualista e escolástico (...) leva a esperar a liberação das mulheres como efeito automático de sua “tomada de consciência”, ignorando por falta de uma teoria tendencial das práticas, a opacidade e a inércia que resultam da inscrição das estruturas sociais do corpo. (BOURDIEU, 2002, p. 52, grifo nosso).

Concordando com Bourdieu, que as mulheres são céticas em relação ao fato de que a mera “consciência” seja capaz de “liberar” a mulher dos sentidos estereotipados a elas vinculados, dada a opacidade do jogo simbólico dessas estruturas representadas como socialmente naturais. Limitando-as, em princípio, a procurar explicitar esse jogo para que, quem sabe, sua descrição discursiva ajude a proporcionar avanços quanto à

formação de um espaço para novas ações e atitudes, o que extrapolará os campos da Linguística e da Análise do Discurso.

### **Análise do discurso e a prática de leitura: breves considerações**

Trabalhar texto através da Análise do Discurso é de suma importância, pois é através dela que o leitor analisa as construções ideológicas contidas no texto. A Análise do Discurso é proposta a partir da filosofia materialista, que põe em questão a prática das ciências humanas e a divisão do trabalho intelectual. A AD possui dois conceitos principais: discurso e texto. O primeiro é a prática social de produção de textos, enquanto o segundo é o produto da atividade discursiva, o objeto empírico, a construção sobre a qual se debruça o analista para buscar, em sua superfície, as marcas que guiam a investigação científica. Para a AD, todo discurso é uma construção social, que reflete uma visão de mundo vinculada à de seus autores e à sociedade em que vivem.

Portanto, através da Análise do Discurso, podemos dizer que a leitura é, desde muito tempo, um dos objetos mais estudados e ponderados no campo da Linguística. Vários estudiosos têm debruçado sobre esse assunto, uma vez que envolve algumas particularidades essenciais para sua compreensão (intelectivo, interativo, discursivo etc.) dentro do campo linguístico. Esse objeto de estudo tem sido abordado sob algumas perspectivas, levando em consideração os seguintes elementos: o próprio texto, o leitor e o autor.

Como percebemos, no andamento deste trabalho, a Análise do Discurso (AD), mais notadamente a de linha francesa, é também uma das ferramentas mais atuais no campo do saber linguístico, pois tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da leitura, dando ênfase ao processo de construção dos (efeitos de) sentidos dos discursos sobre a mulher na atualidade, e seus consequentes desdobramentos, a partir do estudo da representação feminina no texto a qual está sendo trabalhada.

Este trabalho discute sobre a Análise do Discurso da escola francesa. Assim, é imprescindível lembrar que a França da década de 60 vive um período revolucionário e histórico, e, é exatamente nesse cenário que a AD se desenvolve. Sendo que a associação traçada entre política e Linguística tem como suporte teórico tanto o Estruturalismo Linguístico, quanto a Teoria Marxista.

Diante disso, levando em consideração o aspecto histórico, o filósofo Althusser (2012), no decorrer de seus questionamentos, buscou averiguar o que poderia determinar

as condições de produção social, uma vez que ele partiu da hipótese de que o ideológico tem existência material e deveria ser estudado não como ideias (algo abstrato), mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Estas práticas levam em consideração a divisão de trabalho entre os donos do capital e os que vendem a mão-de-obra, tal é à base da economia na sociedade capitalista, como nos revela Mussalim (2011):

Na metáfora marxista do edifício social, a base econômica é chamada de infraestrutura, e as instâncias político - jurídicas e ideológicas são denominadas superestrutura. Valendo-se dessa metáfora, Althusser levanta a necessidade de se considerar que a infraestrutura determina a superestrutura (materialismo histórico), ou seja, que a base econômica é que determina o funcionamento das instâncias político-jurídicas e ideológicas de uma sociedade (MUSSALIM 2011, p. 104).

Sabemos que há várias correntes da Linguística que refletem sobre o uso da linguagem, para analisá-la sob a ótica do discurso, a exemplo da Análise do Discurso (AD), que teve em seu início, como ponto de partida, uma reação à visão do estruturalismo. Essa teoria reconhece que a autonomia da linguagem é a única parte que manifesta as regularidades, uma vez que estas são sistematizadas e descartam todas as manifestações externas à mesma língua, ou seja, o mais importante segundo essa teoria é a relação entre a parte interna da mesma língua, um sistema fechado sobre si mesmo.

Vale lembrar que a Análise do Discurso é uma disciplina de interpretação, por isso não procura encontrar o sentido oculto dos textos, e sim observar como os sentidos se constituem em cada formação discursiva.

Para a AD, a leitura é marcada pela ideia de interpretação e de compreensão, processos de instauração de sentidos. Ler, portanto, não se resume em decodificar ou apreender sentidos, é mais que isso, é criação de sentido, tendo como parte constitutiva do sentido o contexto histórico e social e, as condições de produção do enunciado do discurso.

Assim, a Análise do Discurso (AD) fornece ao sujeito leitor elementos que dão suporte para que sejam desenvolvidas as reflexões necessárias e, para que seja compreendida de que maneira os processos de leitura são produzidos e em que condições são determinados.

Sob a ótica da Análise do Discurso, podemos afirmar que o sujeito leitor age perante a leitura conforme a sua historicidade, interpelado pela ideologia e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva determinada. Nesse sentido, Dantas(2007, p.52) afirma que:

Todo e qualquer indivíduo falante de uma língua natural desenvolve-se, intelectualmente, num ambiente e recebe deste, em seus aspectos sociais, históricos, políticos, religiosos, jurídicos, sua maneira de pensar, agir e atuar sobre o mundo [...], são de diferentes lugares culturais que cada falante produz seu discurso.

Como bem afirma Dantas (2007), é a partir do lugar social que os sujeitos constroem suas leituras e, conseqüentemente, seus discursos, ou seja, a leitura do sujeito varia de acordo com o seu lugar social. Na perspectiva da Análise do Discurso, a leitura deve ser considerada como uma prática historicamente determinada de atribuição de sentidos, como um processo de desvelamento e desconstrução de sentidos por um sujeito determinado, com limite determinado pelas condições sócio- históricas.

Nessa ótica, um mesmo texto nunca será interpretado do mesmo modo por sujeitos diferentes. Assim, é importante levar em consideração a diversidade dos leitores e as marcas ideológicas que envolvem a produção da leitura. A esse respeito Orlandi (2003, p. 71) afirma que “há muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos- leitores produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação”. Desse modo, no processo de leitura, é preciso, pois, submeter o texto à própria heterogeneidade da língua, rompendo com a ideia de que há nele um sentido evidente, pronto para ser capturado pelo sujeito leitor.

### **O discurso feminino na constituição da personagem Madalena como fio condutor do romance de 30**

No capítulo anterior deste artigo, discorreremos, de forma breve, sobre a teoria da Análise do Discurso e a possibilidade de estudo com a prática de leitura em obras literárias. Portanto, focalizaremos, aqui, o discurso feminino apresentado pela personagem Madalena, da obra São Bernardo, de Graciliano Ramos, pois, segundo a teoria da AD, não é possível analisar uma obra literária fora de seu contexto, ou seja, é preciso sempre considerar o momento sócio-histórico no qual a obra foi escrita.

Desse modo, é válido ressaltar que a obra, aqui analisada, foi publicada em 1934, início do século XX, período marcado por intensas mudanças no cenário da literatura brasileira. Surge, nesse momento histórico, um tipo denominado de “romance social” ou de “romance do nordeste”. Assim, a obra São Bernardo foi construída no contexto socioideológico do início do século XX.

No século XX, a mulher já vinha adquirindo alguns direitos, dentre eles o direito de estudar, todavia poucas tinham esse direito efetivamente e, as que o possuíam não eram vistas com bons olhos pela sociedade machista da época, que concebia o ser feminino como sinônimo de dona de casa e para fins de maternidade, conforme afirmamos anteriormente. A protagonista Madalena pode ser apontada como um exemplo, por ser uma mulher instruída, intelectual, culta, que estava à frente de seu tempo e, por isso, representava uma ameaça às conquistas de Paulo Honório, seu marido. Ele a via como um risco, por ser uma mulher inteligente. Um exemplo dessa assertiva, é quando ele fica sabendo que ela escreve artigos para um jornal:

[...] – mulher superior. Só os artigos que publica no Cruzeiro!

Desanimei:

- Ah! Faz artigos!

- Eu sei lá! Tinha um projeto, mas a colaboração no Cruzeiro me esfriou. Julguei que fosse uma criatura sensata. (RAMOS, 1991, p.85)

Podemos perceber que Paulo Honório tinha a intenção de casar-se com Madalena, mas ao descobrir que ela era uma mulher inteligente, instruída, desiste da ideia, pois acha que ela vai trazer problemas à fazenda, porque desejava ter uma mulher para transformá-la em uma espécie de objeto de uso pessoal, pronto à atender os seus caprichos pessoais e, Madalena, sendo uma moça bem instruída, certamente não se deixaria dominar tão facilmente.

De acordo com Antônio Cândido (1975), Graciliano Ramos põe em cheque o embate dos ideais conservadores e idealistas que cingem a trama: a bondade humanitária de Madalena que representa ameaça à hierarquia fundamental da fazenda São Bernardo, ou seja, mesmo interessado na Madalena, essa com seu nível de aprendizado mais elevado que o dele, Paulo Honório não iria admitir que fizesse mudanças em sua forma de administrar seres e coisas.

No capítulo 17, Madalena casa-se com Paulo Honório, muda-se para São Bernardo, desde então o marido começa a observar a mulher e perceber algumas descobertas que o surpreendeu:

[...] meteu-se no escritório, folheou os livros, examinou documentos, desarmou a máquina de escrever, que estava emperrada. E dois dias depois do casamento, ainda com um ar machucado, largou-se para o campo e rasgou a roupa nos garranchos do algodão. A hora do jantar encontrou-a no descaroador, conversando com o maquinista. (RAMOS, 1991, p. 95)

Partindo dessa citação, observamos que Madalena demonstra que não quer ficar ali, na fazenda, apenas para ser uma dona de casa, mas sim, trabalhar como as outras

pessoas. Então, Paulo Honório retruca e diz para ela não se expor demais. Vejamos o seguinte diálogo:

- Esses caboclos são brutos. Quer trabalhar? Combino. Trabalhe com Maria das Dores. A gente da lavoura só comigo.
- A ocupação de Maria das Dores não me agrada. Eu não vim aqui para dormir. A gente da lavoura só comigo.
- São entusiasmos do princípio.
- Outra coisa, continuou Madalena. A família de Mestre Caetano está sofrendo privações.
- Já conhece Mestre Caetano? Perguntei admirado. Privações... é sempre a mesma cantiga. A verdade é que não preciso mais dele. Era melhor ir cavar a vida fora.
- Doente...
- Devia ter feito economia. São todos assim, imprevidentes. Uma doença qualquer, e é isto: adiantamentos, remédios. Vai-se o lucro todo.
- Ele já trabalhou demais. E está tão velho! (RAMOS, 2001, p. 95-96).

Observamos ainda que Madalena passa a ser uma preocupação constante para seu marido, Paulo Honório, porque ela começa a passear pela fazenda e vê erros cometidos, pelo marido, com seus serviçais (funcionários) e chama a atenção dele: “Olha outra coisa, a família do mestre Caetano está sofrendo privações.” (RAMOS, p. 96). E, Paulo Honório diz, com veemência: sofrendo? Que vá procurar outro lugar, não preciso mais dele. Então Madalena diz: “- Ele já trabalhou demais. E está velho!” (p. 96).

Portanto, Paulo Honório começa a perceber que Madalena lhe causará um grande problema na administração da fazenda, conforme já havia conjecturado e, como afirmamos aqui, pois ela começa a opinar na administração do lugar. É verdade que Madalena operava uma grande influência sobre Paulo Honório, pois este passou a não saber como proceder à frente de uma mulher com ações politicamente corretas. O autor Antônio Cândido, no ensaio “Ficção e Confissão” relata que:

Madalena, a mulher – humanitárias mãos abertas –, não concebe a relação possuidora a coisa possuída. Daí o horror que Paulo Honório vai analisando a sua fraternidade, o sentimento inacessível de participar da vida dos abandonados, para ele simples autômatos, peças da engrenagem rural. (2001, p. 36).

Podemos observar que o personagem Paulo Honório faz críticas às mulheres com instrução: “Não gosto de mulheres sabidas. Chamam-se intelectuais e são horríveis. Tenho visto algumas que recitam versos no teatro, fazem conferências e conduzem um marido ou coisa que o valha” (RAMOS, 1991, p. 133-134). Então, Paulo Honório vem percebendo que Madalena não é uma mulher qualquer, pois sua escolaridade já o deixa meio



cabisbaixo, constrangido, por que assim ela não se deixa influenciar pelas suas atitudes, conforme registramos anteriormente.

Em outra passagem do livro, Madalena pergunta ao senhor Ribeiro, um senhor já com setenta anos de idade, que fala que logo, logo irá morrer e que ela deveria cuidar dos livros, quanto ele ganha. José Padilha a aconselha não falar sobre isso, então ela interpela “– Porque não? Se o senhor Ribeiro tiver de aposentar-se... Quanto o senhor ganha, senhor Ribeiro?”.

- Duzentos mil-réis. Respondeu senhor Ribeiro. Madalena conclui que é um valor ínfimo, logo Paulo Honório já fica irritado e diz:

Joguei o guardanapo sobre os pratos, antes da sobremesa, e levantei-me. Um bate-boca oito dias depois do casamento! Mau sinal. Mas atirei a responsabilidade para d. Glória, que tinha dito uma palavra. (RAMOS, 1991, p. 101)

No capítulo 21, Paulo Honório comenta que depois desse desentendimento com Madalena houve vários outros, que ela estava no escritório trabalhando, e que à tarde percorria as casas dos moradores. Madalena chega e diz a Paulo Honório que não gosta do método de ensino do Padilha, e que ele deveria comprar materiais para a escola. Ele, sem retrucar, faz o pedido. Então, quando chega a fatura, ele quase desmaia e comenta: “Um buraco: seis contos de réis. Seis contos de folhetos, cartões e pedacinhos de tábua para filhos dos trabalhadores. Calculem”. (p.107). Ele percebe que Madalena indaga muito sobre qualquer coisa que acontece no povoado, essa atitude dela o deixa inquieto, insatisfeito.

Gilberto Freyre (2000), logo no início do capítulo “A Mulher e o Homem”, que integra a obra “Sobrados e Mucambos”, salienta que: “também é característico do regime patriarcal o homem fazer da mulher uma criatura tão diferente dele quanto possível. Ele o sexo forte, ela o fraco; ele o sexo nobre, ela o belo”. (2000, p.125). Essa caracterização da mulher no sistema patriarcal, evidenciada por Freyre, não condiz com Madalena. Ela, ao contrário das mulheres de sua época, não se submetia às normas impostas por seu marido, por exemplo, ela dava ordens aos empregados de descanso, não ficava cuidando da casa, ministrava aulas, refletia sobre o sistema de governo da época, tinha interesse pela política.

Ao analisarmos a personagem Madalena, como professora que desafiava paradigmas impostos às mulheres nos longínquos anos 30, observamos a presença do herói problemático. Para Bosi (1995), baseando-se nos estudos do crítico Húngaro Georg

Lukács (2000), o melhor do romance de 30, ao mostrar a tensão crítica do relacionamento do indivíduo com a sociedade, engendra a figura do herói problemático, o qual, de forma implícita ou explícita, questiona e problematiza os valores sociais, entrando em contradição com a sociedade vigente.

O “herói” é sempre um problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que é a sua única máscara possível (BOSI, 1995, p. 403).

Podemos perceber que Madalena nunca fora mulher para apenas fazer as coisas que lhes eram impostas em casa, ela gostava de ajudar as pessoas, gostava de acompanhar os problemas da fazenda, da escola, era sociável e tinha boas relações tanto com os empregados, quanto com os amigos, enfim era uma mulher à frente de seu tempo. Isso não agradava a Paulo Honório, que, às vezes, sentia ciúmes dela, conforme descrito abaixo:

Um dia, de passagem pela fazenda, o Dr. Magalhães almoçou comigo. Espreitando-o, notei que as amabilidades dele para Madalena foram excessivas. Efetivamente nas palavras que disseram não descobri mal sentido; a intenção estava era nos modos, nos olhares, nos sorrisos. Houve, segundo me pareceu cochichos e movimentos equívocos. (RAMOS, 1991, p.137)

A perseverança da protagonista Madalena de não se deixar intimidar pelo ciúme do marido, por razões que não existiam, gera um eterno conflito entre eles, um jogo de forças. Ele, Paulo Honório, passa a vê-la como uma rival. Em conformidade com Alfredo Bosi, o casamento deles é a frustração única e decisiva nas aquisições dele. Vejamos o que o autor afirma:

O foco narrativo em São Bernardo, colocado em primeira pessoa revelará sua verdadeira força uma vez que seria capaz de configurar o nível de consciência de um homem que, tendo conquistado a duras penas um lugar ao sol, absorveu na sua longa jornada toda a agressividade latente em um sistema de competição. Paulo cresceu e afirmou-se no clima da posse, mas a sua união com a professorinha idealista da cidade vem a ser o único, e decisivo malogro daquela posição de propriedade estendida a um ser humano. Catástrofe do ciúme, no plano afetivo, e, ao mesmo tempo romance do desencontro fatal entre o universo do ter e o universo do ser. (BOSI, 1995, p. 403).

Vimos que Madalena era uma mulher que se doava, se interessava pelos outros, seu ideal era humanitário. Porém, em certos trechos da obra, no ápice do clímax, podemos verificar que essa mulher também se transforma mais pelo arrependimento, chegando à

conclusão de que o caminho que escolhera não tem volta. Mas, que deixa um legado de experiências que a mulher pode e deve lutar sim por seus ideais, que pode falar e conquistar seus direitos.

A morte de Madalena no final da obra não significa que o mal venceu o bem, nem uma vitória do homem sobre a mulher, pois com a sua morte, a vida de Paulo Honório perde o sentido. Nem mesmo o filho, resultado do funesto casamento, atrai a atenção dele, como também sua ambição já não mais o interessa. É justamente isso que enfatiza Antônio Candido (2006) ao afirmar que nessa luta não há vencedores.

Para o autor, “Paulo Honório, vitorioso, de uma vitória que não esperava e não queria, sente, no admirável capítulo XXXVI, a inutilidade do esforço violento de sua vida” (2006, p. 38). Nessa obra, Graciliano, com a maestria de grande romancista, consegue reunir a análise sociológica e estudo psicológico, consegue compor um perfil do protagonista capaz de superar as maiores adversidades do meio para vencer economicamente, mas torna-se inábil para as relações afetivas e interpessoais: Para o autor, Paulo Honório “ao vencer a vida ficou de certo modo vencido por ela, pois, ao imprimir a sua marca, ela o inabilitou para as aventuras da afetividade e do lazer” (CÂNDIDO, 2006, p. 38-39).

Portanto, percebemos na obra que a personagem Madalena/professora, que desafiava paradigmas impostos às mulheres nos longínquos anos 30, representa a figura do herói/heroína problemático/problemática, pois, para Alfredo Bosi (1995), a tensão crítica do relacionamento do indivíduo com a sociedade, engendra a figura do herói problemático, o qual, de forma implícita ou explícita, questiona e problematiza os valores sociais, entrando em contradição com a sociedade vigente. Assim, encerra-se o ciclo do livro, uma vez que a protagonista não aceitou as regras e costumes que a sociedade determinava como ideais para as mulheres de sua época.

Por meio do comportamento questionador de Madalena, a heroína, observamos todas as tensões sociais resultantes de uma sociedade que limitava a atuação feminina ao lar. É a insatisfação com o meio no qual vive, com todas as mazelas e sofrimentos, enfrentados pelos seres humanos. Há, na heroína, a luta pela igualdade e dignidade, pois com seu caráter humanista entra em conflito com a visão capitalista do mundo de Paulo Honório, seu marido. Ela defende os funcionários, exige melhorias para a escola, e essas suas convicções configuram o estopim dos desentendimentos com o marido. Madalena é, portanto, uma mulher com ampla visão da sociedade, com ideias de futuro e humanismo,

que rompe com o modelo feminino de sua época, da década de 30, e isso a leva ao suicídio, fazendo com que não conquiste plenamente seus direitos na sociedade da época.

### **Considerações finais**

Diante de tudo que foi apresentado no decorrer deste artigo, percebemos como o discurso do personagem Paulo Honório revela toda uma ideologia sobre a mulher da sua época, da década de 30. Como um ser dominante e dono da palavra, Paulo Honório se refere ao sujeito mulher de acordo com suas percepções e ideologias, e em nenhum momento da narrativa o leitor tem contato com o discurso direto da personagem feminina, pois esta não possuía o privilégio da palavra e era marcada pelo silenciamento.

Portanto, através das discussões aqui realizadas e das análises feitas por meio dos fragmentos recortados da obra São Bernardo, de Graciliano Ramos, podemos constatar que a personagem Madalena-mãe-professora lutou por seu ideal, não se deixando levar pelas circunstâncias impostas por seu marido Paulo Honório, que não permitia a situação de igualdade entre ambos, já que para ele a mulher deveria ficar em casa para cuidar dos seus afazeres e dos filhos. Contudo, ao contrário do que o marido queria, Madalena se dedica aos assuntos da fazenda e se descuida do filho, da casa e da “criadagem”.

Constatamos então que a personagem Madalena não segue o padrão da mulher do século XVIII e XIX: esposa, mãe, dona de casa, rezas, obrigações estabelecidas pela sociedade patriarcal daquela época, pois, por exemplo, ao longo da narrativa, ela não consegue entender o fazendeiro, um ser embrutecido e desprovido de sentimentos. Assim, desafiou a autoridade do marido, opôs-se a ele, criou obstáculos. Isso despertou em Paulo Honório ira e passou a sentir-se inferior a ela no decorrer da trama.

Quando imaginamos o suicídio de Madalena no romance, ao ver seus ideais impossíveis de se realizarem, apesar de todo o esforço e luta em um mundo dominado pelo poder masculino, mesmo não resistindo ao modelo de vida compartilhado com Paulo Honório, um formato imposto e com viés da servidão e do patriarcalismo exarcebado. Ainda que tivesse a ânsia por viver e conseguisse, em alguns momentos, interceder a favor das famílias e dos empregados que vivia na fazenda São Bernardo, o conflito iria continuar entres ambos. Portanto, a personagem escolheu o seu destino, o não viver era melhor coisa a se fazer, do que tentar questionar com Paulo Honório. Assim, constamos na

obra que a personagem transgrediu regras sociais vinculadas ao casamento, não se curvou à passividade e à submissão.

Enfim, o presente estudo foi baseado em fatos que ainda hoje existem: a luta da mulher por seu ideal, por sua liberdade e por suas conquistas, para mostrar também que a teoria da Análise do Discurso, da linha francesa, nos possibilitou o quanto é enriquecedor estudar uma obra literária, com base nos seus princípios, que são: ideologias, gestos de interpretação, sempre marcados pela história, pela ideologia, pelo inconsciente e gestos de interpretação. Como foi mostrado, por meio dos conceitos apresentados, é de fundamental importância, para quem anseia analisar uma obra literária, conhecer esses princípios da teoria da AD. Assim, os sentidos produzidos pelos sujeitos da história comprovam que a Análise do Discurso mantém sempre relação com outros discursos literários, isso comprovamos através dos discursos da personagem Madalena. Infelizmente, essa ruptura da estrutura patriarcal e a exclusão dos valores tradicionais existentes colocaram Madalena em uma posição de perigo, uma vez que a inovação é sempre vista como algo ruim e o homem (Paulo Honório) como superior na sociedade. Este não se contenta em perder seu posto para uma mulher, no caso Madalena. Entretanto, é através desse viés que a mulher busca conquistar seu direito e igualdade, seja de salário, raça, posição social, no contexto histórico da época e no atual.

### Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, J.A.G. Althusser, a ideologia e as instituições. In L. Althusser. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo sexo*. 4. Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. 5. Ed. Nova Fronteira, 2020.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 32. Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BOURDIEU, P. *A dominação Masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2002. Edição original: 1998.

CÂNDIDO, Antônio. "Crítica e Sociologia", in *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006. p. \_\_\_\_\_. "Ficção e Confissão". In: **Ficção e Confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006.

COSTA, Ana Kerlly Sousa. DIREITOS E FEMINISMOS: **A LUTA DAS MULHERES CONTRA AS FORMAS DE OPRESSÃO**. Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade (7.: 2020: Rio Grande, RS). Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso**: algumas aproximações da Análise do Discurso. Campina Grande: ADUFCEG, 2007.

DELUMEAU. História do Medo no Ocidente: 1300-1800. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

FREYRE, Gilberto. Sobrados e Mucambos. 12. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 126.

LUKÁCS, Georg. A teoria do romance. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2000.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Discurso e leitura. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Graciliano. São Bernardo. 55. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

# **A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: UM ESTUDO NO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR NA ESCOLA DE ENSINO PÚBLICO NA ESFERA MUNICIPAL**

Suzele Torres do Nascimento  
Layana Kelly Pereira de Holanda

## **Introdução**

É de extrema importância trabalhar a oralidade na Educação de Jovens e Adultos-EJA com o intuito de valorizá-la como competência indispensável para o fazer crítico dos alunos da IV etapa (8º e 9º anos), últimos anos do fundamental. Espera-se que os recursos linguísticos a serem aprendidos ou adquiridos nessa etapa liguem-se à leitura e à produção textual com relevância significativa para o cotidiano, focando em uma aprendizagem ética e crítica diante dos problemas autênticos do contexto sociocultural do educando (BRASIL, 2020). Desse modo, é primordial que, neste nível de ensino, o aluno já consiga se posicionar criticamente acerca de diversas temáticas.

A LDBEN (BRASIL, 2020, art. 37) reitera que a Educação de Jovens e Adultos será “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Os sistemas de ensino assegurarão de forma gratuita aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características do público alvo, tais como: seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames avaliativos. Tendo em vista essa premissa, que se deve abordar a oralidade, como requisito fundamental de aprendizagem e do fazer crítico do aluno da EJA, faz-se necessário que se busque conhecer como a oralidade na EJA tem sido trabalhada como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 18, 2020).

Além disso, é possível saber também qual o tratamento que a oralidade tem recebido no âmbito do ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA sob a perspectiva dos trabalhos consultados ao longo da construção deste artigo. Partindo da perspectiva bibliográfica, é importante compreender quais têm sido as abordagens direcionadas à oralidade no processo de ensino aprendizagem na EJA, principalmente no que tange à

---

<sup>18</sup> De acordo com a implementação da BNCC/2020 a produção de textos não está restrita a escrita e a correção desta pelo professor, mas pelo conjunto de fazeres que englobam práticas orais e escritas, e preparam os discentes para as situações cotidia



produção de discursos de opinião, principalmente na questão da oralidade. Esses trabalhos já desenvolvidos e analisados, que serviram de ponto de partida na produção deste estudo, possibilitaram uma análise e uma abordagem mais profunda sobre a temática, aqui enfatizada.

De acordo com Silva (2016), a oralidade, ao ser trabalhada dentro da sala de aula, promove a criticidade nos alunos, pois estes passam a refletir sobre o que lhes é questionado e passam a exercitar seu senso crítico, dentro das escolas da rede pública.

Então, o presente artigo pretende apresentar as abordagens trabalhadas na EJA, na etapa correspondente ao fundamental maior (IV etapa, 8º e 9º ano) em relação à oralidade no ensino público. Além disso, identificar quais fatores/fenômenos contribuem para a ocorrência de marcas de oralidade em produções textuais, promovendo a partir destas reflexões pedagógicas sobre a oralidade no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, ressaltando sempre que essas abordagens serão feitas tendo por pressuposto textos e estudos já desenvolvidos e publicados sobre a temática, bem como baseada nas premissas da BNCC (BRASIL, 2020).

A oralidade tem sido abordada através de elementos do cotidiano do alunado da EJA, do fundamental maior (do 6º ao 9º ano), como por exemplo, no seu ambiente de trabalho, contação de histórias, músicas da cultura popular, propagandas e leituras imagéticas que culminam com a produção textual.

Segundo Moraes (2019), a educação que atualmente compreende a modalidade EJA tem em sua trajetória uma dívida histórica, isso devido à educação privilegiada que aconteceu neste país, considerando que, inicialmente, a educação era direito apenas da minoria da população, que possuía grande poder aquisitivo. Como se não bastasse esse atraso, essa modalidade de educação ainda foi vista como desnecessária, considerando que seria mais proveitoso investir na educação infantil, tendo em vista que os adultos já estavam prontos para desenvolverem funções mecanizadas e, desse modo, seria investimento perdido, pois não se acreditava na ascensão intelectual dessas pessoas.

Na contramão dessa concepção, necessita-se de estratégias de empoderamento desse público, a partir do eixo da oralidade, visando formar sujeitos de significação, pois os educandos tendem a associar as práticas escolares a sua vivência.

A metodologia utilizada nesse estudo sobre a oralidade na Educação de Jovens e Adultos – EJA foi pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, a partir dos contextos que se apresentam na utilização da oralidade como fator relevante para o fazer crítico do aluno da

EJA (8º e 9º ano). Esse estudo está organizado em seções, as quais são a introdução, fundamentação teórica, metodologia e as considerações finais.

Para nortear o estudo, aqui, desenvolvido, elencou-se algumas problemáticas que se desenvolveram a partir dos seguintes questionamentos: Qual o tratamento que a oralidade tem recebido no âmbito do ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA?; Quais têm sido as abordagens direcionadas a oralidade no processo de ensino aprendizagem na EJA, principalmente na questão da produção textual? Buscando responder a essas inquietações, ficou evidenciado que a linguagem dentro de suas variadas instâncias não está restrita ao aspecto pedagógico/linguístico, mas se estende ao discurso social.

Sabe-se que o hábito de ler depende de outros elos da educação, e por que não dizer, outros elos do processo de ensino – aprendizagem, pois sem ler o aluno não sabe pesquisar, resumir, analisar, compreender, interpretar e posicionar-se sobre qualquer assunto que lhe diga respeito. Diante do exposto, a escolha do tema, justifica-se em sua plenitude, haja vista, que a leitura e a escrita englobam os mais variados aspectos da vida humana, como, por exemplo, o aspecto social, econômico e cultural, onde a oralidade está presente.

### **Contextualização histórica da educação, da leitura, escrita e Oralidade**

Em toda sua história de vida, o homem buscou potencializar suas habilidades tornando-se mais útil na vida em sociedade para assim tornar-se mais feliz e apto a construir sua história. Diante disto, ele buscou em sua inteligência criar mecanismos que possibilitem a construção e disseminação de seu conhecimento; as inscrições rupestres são um exemplo destas manifestações contidas em sua simbologia. Em um estágio mais avançado das civilizações, surge os hieróglifos e as esculturas que denotavam as conquistas realizadas pelos cidadãos de cada sociedade (ARANHA, 2000).

A leitura e a escrita servem como meio de conservação da própria história da civilização, dessa forma destaca-se a importância de se trabalhar com a leitura, escrita e **oralidade** na formação do educando, como habilidade e competência a serem adquiridas, pois servem como instrumentos de acesso à informações e conseqüentemente propicia melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Paralelo a esses eventos ampliar-se o conhecimento sobre o sistema da escrita, identificando os principais problemas que afetam a leitura nos anos finais do ensino fundamental maior da

EJA e identificando, sobretudo, a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem (BRUN, 2017).

Diante disto, faz-se necessário que as escolas busquem resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Vale ressaltar que o desenvolvimento da prática de ler e falar (oralidade) fará com que os alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo, de forma geral, propiciando a esses alunos um horizonte e um mundo totalmente novo e desconhecido.

As práticas de leitura realizadas na escola – modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) – oferecem aos educandos o despertar do prazer pela leitura e a apreensão e compreensão leitora, visto que o sujeito que convive em um ambiente leitor interpreta os diversos portadores textuais apresentados no contexto social em que os textos circulam. Considerando este contexto, parte-se da leitura para promover o exercício da oralidade consciente e crítica.

Antes de analisarmos as questões atuais relacionadas ao EJA, é preciso conhecer um pouco da história da educação voltada para esse público. Em meados do século XIX, a constituição de 1824 garantiu a educação a todo cidadão brasileiro, inicialmente privilegiando a elite, mas a passos lentos e concretizando-se como uma realidade acessível às camadas populares da sociedade brasileira (MANACORDA, 2010).

Nessa perspectiva, em 1878, através do Decreto nº 7.031, foram criados cursos para os adultos não alfabetizados. Esses cursos aconteciam em escolas públicas, mas não surtiram bons efeitos, pois eram ofertados apenas aos homens adultos, excluindo grande parte da população.

Segundo Silva (2016), tudo isso começou a mudar por volta da década de 40, quando a educação desse público passou a ser vista como uma das prioridades educacionais, pois a Constituição Federal de 1988 tornou o ensino fundamental público como obrigatoriedade para jovens e adultos, como se vê a seguir no Decreto nº 208 de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988, art. 208).

Com base nesse artigo de Lei, a educação deixa de ser um privilégio da minoria e passa a ser um direito de todos, beneficiando principalmente aqueles que não a acessaram na idade adequada, sendo que essa é de total responsabilidade do Estado. É por meio da educação que diversos benefícios são promovidos à sociedade que nela investe, pois se formam cidadãos hábeis a desempenharem papéis importantes onde vivem conforme visto a seguir: “A aprendizagem e educação de adultos são imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social para a redução da pobreza e a construção de sociedades justas, solidária, sustentável e baseada no conhecimento” (MORAES, 2019, p.7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 - LDB propõe que a educação de qualidade é um direito obrigatório à população, essa obrigatoriedade extinguiu o ensino supletivo, dando origem à EJA, que inicialmente buscava preparar os educandos para a vida em sociedade, garantindo-lhes mais oportunidades de melhoria de vida, pois tornavam-se mais instruídos para desempenharem papéis de sujeitos protagonistas de suas histórias.

Após conhecer um pouco do histórico dessa modalidade da educação básica, percebe-se que ela é significativa para os seus sujeitos que a veem como uma oportunidade de ascensão social, mas ao se defrontarem com as metodologias vigentes, acabam sentindo-se prejudicados, pois a aprendizagem não é atrativa e, muitas vezes, torna-se enfadonha e constitui-se como um motivo para a desistência permanente da vida escolar.

Tendo consciência que o tratamento e ensino na EJA necessitam ser diferenciados daqueles empregados nas demais modalidades de ensino, pois se deve considerar que os alunos, público-alvo da EJA, não dispõem de tanto tempo voltado ao estudo como os educandos do ensino regular. Assim sendo, deve-se considerar também que os alunos projetam na educação a perspectiva de poderem transformar suas realidades, na busca por uma maior qualidade e melhoria de vida (BRUN, 2017).

Talvez fosse válido que a oralidade tivesse mais espaço dentro do currículo da Educação de Jovens e Adultos, até mesmo para que os alunos entendessem que toda forma de linguagem e variedade linguística tem seu valor e seu reconhecimento, sendo que tudo depende de um contexto comunicativo maior.

A considerar esse fato, acredita-se que, a partir da fala, poderá se obter maior interação nas aulas de língua portuguesa, haja vista que os alunos se sentirão encorajados a expor suas opiniões, pois eles associam o “escrever certo” a um fazer, muitas vezes,

inalcançável por muitos. No entanto, o processo de encorajamento desses alunos não se constitui como uma tarefa fácil, pois é preciso desmistificar “a fala errada” e, portanto, construir a autoconfiança em relação às suas falas, dentro do ambiente da sala de aula. Para tanto, os alunos devem ser encorajados, se expressarem, exporem seus medos, receios e alegrias cotidianas, e assim, irem socializando com os demais, buscando a construção do conhecimento, na perspectiva da melhora da oralidade, exercida nos mais diversos contextos. (AMORIM, 2012).

O aluno precisa estar consciente que a fala é um elemento subjetivo e varia devido a fatores como: classe social, idade, gênero que acabam influenciando o seu falar, isso de forma espontânea, já que a fala é uma marca das vivências cotidianas, assim não existe a fala “errada ou certa”, mas a variação da própria língua. Dessa forma, é assertivo que, na sala de aula, os docentes apresentem o uso da língua padrão para produção de texto, tomando como ponto de partida as próprias variações linguísticas presente nos discursos internalizados dos alunos, promovendo produções de textos diversos (SOUSA, 2013).

### **Oralidade e Educação de Jovens e Adultos: importância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem na EJA**

A Educação de Jovens e Adultos é considerada pelos que a fazem, tanto pelos que a promovem, no caso dos docentes, quanto pelos que nela ingressam, no caso dos alunos, principalmente destes últimos, como um instrumento transformador da realidade de muitos cidadãos brasileiros, uma vez que, através dela, se oportuniza melhores condições de vida na esfera social e por isso deve ser função do Estado assegurá-la, para aqueles que se encontram em atraso com o processo de ensino e aprendizagem, como se pode verificar a seguir.

De acordo com o documento do Ministério da Educação e Cultura – MEC/UNESCO, *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*, a modalidade EJA é um dos meios ou alternativas para que a sociedade mitigue ou erradique um problema social que ainda hoje assola nossa sociedade e comunidade escolar, que é os índices de alunos que, por um motivo ou outro, não ingressaram ou não concluíram a formação escolar fundamental no tempo “certo”.

Dentro dessa perspectiva é relevante pontuar que a educação propicia um leque de oportunidades para aqueles que não concluíram o ensino básico, pois ela contribui com a formação crítica do estudante/cidadão, ou seja, que o discente tenha uma leitura de

mundo mais ampla, pois é através da educação que o indivíduo se torna conhecedor de seus direitos e deveres, e como deve se comportar socialmente, além de tornar-se também construtor de sua própria história, tornando-o mais preparado para se posicionar adequadamente nas mais diversas situações cotidianas. Para tanto, se faz necessário a realização de algumas competências que são trabalhadas dentro e fora da escola (SOARES, 2011).

Seja qual for a modalidade de ensino, essa exige de seus sujeitos algumas competências básicas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tais como leitura, escrita e também a oralidade que, por vezes, acaba não recebendo a devida atenção, já que existe maior demanda para as duas competências citadas, principalmente por estas estarem relacionadas ao uso padrão da língua materna. Nesse sentido, a BNCC foi de grande relevância para o processo de ensino/aprendizagem.

Atualmente, o processo educativo apresenta diversas dificuldades, no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita, esse processo se dá na interação entre professor e aluno, aluno e aluno e na relação destes com o mundo. Nesse sentido, para o aluno aprender, o professor tem a responsabilidade de construir os caminhos, através do planejamento de ações e a garantia de interação entre todos os sujeitos. Sendo assim, tanto o professor quanto o aluno devem assumir papéis ativos na construção do conhecimento (GOULART, 2014).

No que concerne a EJA, a BNCC tenta organizar o ensino nessa modalidade, tendo como base as Diretrizes Nacionais de EJA. Tendo essa perspectiva em vista, o Conselho Nacional de Educação recebeu, no ano de 2019, uma Nota Técnica de nº 81/2019/CTTEBI/DPR/SEB, a qual foi encaminhada pela Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), contendo consulta sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da percepção de necessária adequação das Diretrizes Nacionais de EJA aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações e normas de recente promulgação. (JACOB et al, 2018).

Desse modo, esse ajuste, segundo BRASIL (2020, p.7) estimulará transformações metodológicas e estruturais no que diz respeito a modalidade EJA, que possibilitará a escolaridade profissional e a resolução de desafios enfrentados pelos sujeitos que a compõem.

É importante considerar que a demanda proposta pelo MEC traduz a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Operacionais da EJA, e se consolida a partir da promulgação de marcos legais da educação brasileira que alteram a forma de oferta, a

base curricular e a dinâmica das ações da EJA. Porém, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos a oralidade devia ser mais enfatizada, considerando que a fala é um dos atos comunicativos mais utilizados, principalmente por associar-se ao cotidiano dos personagens dessa modalidade de ensino.

Os jovens, adultos e idosos dessa modalidade têm como forte característica a diversidade e multiplicidade dos sujeitos que a compõem, em seus três segmentos. Estas especificidades devem ser consideradas, sempre, ao pensarmos em diretrizes operacionais voltadas para a EJA, tendo como objetivo contemplar esse espectro amplo, diverso e particular dos sujeitos atendidos pela modalidade, cujas singularidades devem ser respeitadas (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, uma característica a ser destacada, em relação aos sujeitos da EJA é o vínculo com o trabalho, seja por serem filhos de trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho (BNCC, 2020) e assim associam o conhecimento formal a uma melhor qualificação profissional e conseqüentemente a melhoria de vida dentro do âmbito social, econômico e cultural.

Nessa perspectiva, a EJA possui algumas particularidades contidas nos artigos 37 e 38, seção V da Lei nº 9.394/1996, destas nos atentarmos ao inciso 2 do artigo 37, que apresenta os seguintes princípios: viabilização, estímulo e permanência dos protagonistas da EJA no âmbito do ensino básico, como observável neste: “[...]§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si[...]” (LDB, 1996/2020).

No entanto, o cumprimento desse princípio recai sobre o educador que, muitas vezes prioriza o ensino da língua padrão em detrimento da variação de discursos que acontecem dentro desse espaço, porém o posicionamento do professor é compreensível, já que na maior parte do processo ,ele seguirá as regras que lhe são impostas pelo sistema, e, conseqüentemente, acaba construindo metodologias distantes da realidade de seus alunos.

Essas metodologias por sua vez são vistas como motivo de fracasso da modalidade no que tange às expectativas da sociedade em relação aos sujeitos da EJA, uma vez que o ensino voltado para esse público não forma seres conscientes e críticos de seus feitos e opiniões acerca do meio em que vive, além de não formar profissionais capacitados para desenvolverem suas funções com maestria no contexto social e trabalhista, como ressaltado pelo (MEC/UNESCO, p.28, 1996-2004).



Partindo desse ponto, apresenta-se algumas abordagens voltadas para a utilização da oralidade junto aos alunos da EJA, por acreditar que a fala é um meio de aproximação dos aspectos padrões e uso da língua portuguesa, de modo a atender-se às necessidades e percepção desse público no que tange à elaboração de estratégias de ensino, visando à ampla gama de conhecimentos para estes (NEVES, 2018).

Ao longo da realização de leituras, encontrou-se algumas abordagens bem interessantes, que dão a oralidade uma atenção especial, sempre relacionando-a às experiências de vida dos educandos. Como por exemplo, a utilização do uso dos anúncios publicitários, de modo que os alunos consigam perceber que, apesar de distintas, a escrita e a oralidade se complementam (SOARES, 2011). Seguindo esse raciocínio com o intuito de propor estratégias eficazes, deve-se partir da leitura de mundo em consonância com a do texto escrito, para posteriormente diagnosticar as principais carências da turma, adequando ou reformulando métodos e instrumentos de trabalho.

Afinal, a leitura está para além da decodificação de texto e perpassa por diversas instâncias, dentre elas o entendimento mais aprofundado, como exposto por Soares (2011, p. 33): “ler é saber interpretar tanto as informações explícitas, quanto as implícitas. É saber que cada gênero exige a ativação de um ou mais conhecimentos”. Logo, o entendimento do texto se dará a partir da interação entre autor-texto-leitor.

Como se pode verificar através da fala das autoras de um dos artigos de base bibliográfica para a realização deste artigo, ler exige que o leitor associe seus conhecimentos a respeito do gênero em questão e que coloque suas impressões de mundo sobre o que ler, resultando num grande nível de conhecimento provindo da interação entre os sujeitos que dão vida ao texto.

Após tomar consciência da importância da leitura nas turmas de EJA, é preciso atender-se às questões voltadas ao emprego da oralidade que, assim como a escrita, também está permeada de intenções comunicacionais. No caso dos anúncios publicitários, objetiva-se estabelecer comunicação com os consumidores/alunos para que esses adquiram certos produtos ou serviços, isso sendo possível apenas por esse tipo de gênero textual apresentar o emprego de expressões e elementos da fala que atraem os consumidores/alunos pelo processo de identificação, ou seja, o autorreconhecimento como sujeito das práticas contidas no gênero (BOTELHO, 2014).

Talvez sejam metodologias mais contextualizadas com o cotidiano do público da EJA que estejam faltando para que os alunos que a fazem se vejam como protagonistas de suas vivências, principalmente através da fala que une os mais diversos discursos e

anseios em relação à escola e ao mundo para além dos muros da instituição escolar. Assim, volta-se para um aspecto de grande relevância, a relação entre alfabetização e letramento, que juntos sintetizam a ideia de leitura e escrita sob a ótica da criticidade das práticas do dia-a-dia.

### **Orientações pedagógicas de como se trabalhar a oralidade e produção de texto na EJA - IV Etapa: algumas reflexões analíticas**

O trabalho com a oralidade em relação à EJA, precisa-se refletir sobre a utilização da língua nas experiências diárias do aluno para que dessa maneira possamos traçar estratégias de interação e aprendizagem durante o processo de ensino, conforme as ideias proposta por Ramos (2017), oralidade como prática interativa da sociedade, apresentando-se em diversos gêneros textuais, dentro do ambiente de uso da linguagem.

Como se pode constatar, a oralidade está diretamente relacionada à ideia de letramento e, portanto, merece ter melhor tratamento nos segmentos escolares e no cotidiano, porque, através das experiências diárias, os alunos constroem um espaço de uso para oralidade, em que essa se apresenta contextualizada com a escola, justamente por complementar as demais competências trabalhadas na construção do conhecimento mais formalizado. Ramos (2017, p.38) afirma: “é interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal”.

Dentro desse contexto de empoderamento do aluno da EJA, através da fala, deve-se também desconstruir a ideia de vitimização desses indivíduos que são tão capazes quanto quem está iniciando a vida escolar, considerando a sua potencialidade de aprendizagem, como pontuado por Moraes (2019, p.1), sobre a aprendizagem dos sujeitos da EJA: “Mesmo com todas as mudanças provocadas pelo processo natural de envelhecimento, a capacidade para aprender continua intacta, muitos ganhos e aprendizagens podem acontecer, mas isso é relativo do contexto e das experiências intelectuais que a pessoa vivencia”.

Apesar disso, os alunos encontram dificuldades de aproximação tanto com a fala dos colegas quanto com a fala do professor, pois a mesma em comparação à escrita é menos valorizada, o que conseqüentemente faz com os alunos sintam-se inseguros no que diz respeito à expressividade de sua opinião nos momentos em que ela é exigida. É nesse momento que a escola deve viabilizar essa fala, por meio da ampliação dos discursos

linguísticos dentro da expressão da linguagem (AMORIM ,2012, p. 37). Assim é possível afirmar que é por meio da escola que o aluno acessa a vasta variação linguística e para compreender e aceitar sua fala como parte de um processo permeado de heterogeneidade e níveis distintos, tanto para a fala quanto para a escrita. Portanto, é aceitável a fala nos mais variados situações comunicativas, que acontecerá por intermédio da escola ao proporcionar aos alunos oportunidades de uso de sua fala.

A oralidade como uma competência pode ser uma forma de contornar os problemas decorrentes do ensino e assim fazer com que a aprendizagem aconteça com fluidez a partir da mediação do professor, já que a língua é um meio de intervir na realidade dos alunos, assim como também é dissociável, pois é no contexto escolar que fala é valorizada e respeitada nas diversas circunstâncias comunicativa ( Silva 2016, p.93). Dessa forma, os falares acabaram compondo o contexto da sala de aula da EJA e tornando mais viável o trabalho do professor, assim como a própria absorção dos conteúdos tanto na esfera da oralidade, quanto na escrita e leitura.

No âmbito da oralidade, os meios acadêmicos já demonstraram que a maneira mais adequada de promover absorção de conhecimentos atrelados a linguagem, é realizar prioritariamente o uso da modalidade oral da língua, como objetos do trabalho escolar, devendo o professor propor atividades variadas de escuta, produção e análise de gêneros orais. Entre essas atividades que englobam esses aspectos, pode-se citar o resgate e contação de contos populares em oficinas de leitura e rodas de conversas, a utilização de podcasts com temas recorrentes dos sujeitos que compõem a EJA, construção de narrativas a partir de imagens e a utilização de músicas com letras reflexivas que estejam no contexto de vida do público da EJA.

### **Orientações pedagógicas de como se trabalhar a oralidade e produção de texto na EJA - IV Etapa: algumas reflexões analíticas**

No mundo do conhecimento em que vivemos, caracterizado pela circulação na sociedade de um grande e diversificado volume de informações, a capacidade de ler e de interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível, pois sem ela torna-se mais difícil ter acesso às informações e, principalmente, estabelecer relações entre aquelas que já estão ao nosso alcance (MAGALHÃES, 2018).

A leitura e o domínio da linguagem, atualmente, são considerados instrumentos de apropriação de conhecimentos que contribuem para melhor desenvolvimento e realização

peçoais, maior grau de autonomia para o indivíduo atuar na sociedade, condições para o exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA, 2017).

Portanto, a leitura é muito mais do que um instrumento escolar de decodificação de sons. É um passaporte para a entrada na cultura escrita. Não se concebe uma cidadania plena sem a utilização da leitura. E ler na escola é ler para inserir-se na sociedade letrada (SANTOS, 2014).

A leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que exigem uma compreensão de mundo diferente daquela dos que não têm acesso à mesma. Ela tem um papel tão significativo na sociedade que podemos dizer que cria novas identidades, novas formas de inserção social. Assim, faz-se necessário que nos conscientizemos enquanto educadores, da enorme responsabilidade diante da importância da leitura para a vida individual, social e cultural do ser humano (AMORIM, 2012).

Dessa maneira, o estabelecimento da relação entre fala e escrita, leva-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. Enquanto a BNCC não determina um programa específico para a EJA, entende-se que deve ser seguido o mesmo que é estabelecido para quem cursa a escola na infância e na adolescência. A BNCC não traz nada sobre isso, nem considera os diferentes sujeitos para determinar percurso curricular (JACOB et al, 2018).

Os recursos linguísticos a serem aprendidos ligam-se à leitura e à produção textual com relevância significativa para a vida real, dando foco a uma aprendizagem ética e crítica diante de problemas autênticos do contexto sociocultural do estudante. Por exemplo, as atividades linguísticas que focalizem os procedimentos coesivos de referenciação podem relacionar-se à reflexão sobre o uso de substantivos, adjetivos, advérbios, pronomes, e como essas referências marcam pontos de vista, valores, apreciações no texto tomado como objeto de conhecimento (BOTELHO, 2014).

As práticas de escrita são iniciadas já no 1º ano do Ensino Fundamental com o apoio do professor, ainda que as crianças não dominem o sistema alfabético de escrita. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os estudantes aprimorem, gradativamente, essas habilidades até os níveis mais complexos. No eixo Análise

Linguística/Semiótica, as habilidades a serem desenvolvidas vinculam-se às práticas propostas nos eixos *Oralidade, Leitura e Produção de textos*.

Mantém-se, portanto, o caminho do uso-reflexão-uso (conforme já indicavam os PCNs), que visa levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de uso permitidas pelo sistema da língua, oral ou escrita, e das múltiplas linguagens, e a ser capaz de aplicar o recurso mais adequado ao contexto em que está inserido (MAGALHÃES, 2018).

Assim, conforme pontua Silva (2016) no que se refere à linguagem escrita, propõe-se a reflexão sobre o léxico e o conteúdo temático, à compreensão das relações de intertextualidade, à identificação da forma composicional, dos aspectos ligados à organização textual, e à construção da coesão e da coerência. Os recursos linguísticos focalizam os processos de construção textual, ou seja, os usos são retomados paralelamente às categorias tradicionais da palavra e da frase, porém com enfoque distinto. Para a linguagem oral, a análise está ligada tanto aos recursos linguísticos próprios da língua falada, como também a elementos para linguísticos e cinésicos (gestualidade, postura, expressão facial e outros).

## **Considerações finais**

Diante de tudo o que foi exposto neste artigo, de que a oralidade é fundamental para o desenvolvimento dos alunos. A escola tem de buscar formas, maneiras e recursos pedagógicos para auxiliar todos os alunos a buscar avançar no conhecimento e no próprio crescimento intelectual, social e em outras áreas importantes ao ser humano.

Sabe-se que, ao se destacar nas atividades escolares, o educando tem diversas possibilidades de se destacar também nos outros espaços sociais: trabalho, reuniões, convívio com as demais pessoas e outros ambientes que exigem um pensamento crítico e articulações de ideias.

Cabe ao professor aprimorar suas habilidades e levar à sala de aula atividades, dinâmicas e outras ferramentas que ajudem os alunos a utilizarem a expressão oral e desenvolver habilidades, competências e fazer com que o aluno entenda que a oralidade é muito importante para o seu crescimento dentro e fora do espaço escolar.

A escola, como se percebe, ainda prioriza algumas habilidades e outras, também importantes, são deixadas de lado. Com isso, o aluno sai da escola com inúmeras deficiências e falhas relacionadas à educação e, por conseguinte, tudo isso pode dificultar no momento em que esse discente for buscar se inserir no mercado de trabalho, conversar

com amigos, trabalhar em equipe. Portanto, os professores não devem inferiorizar essa habilidade tão importante para o aluno.

Incentivar o aluno a ler e, em seguida, conversar e expor suas opiniões sobre determinados assuntos é tarefa do professor. Buscar cativar e chamar a atenção do aluno faz que com as atividades dentro da sala de aula se tornem mais dinâmicas e, dessa forma, todos se sentem à vontade para falar, debater, expor, escutar e refletir sobre os mais variados assuntos que envolvem a condição humana.

Espera-se que este trabalho contribua para o diálogo sobre o papel da escola na Educação de Jovens e Adultos e que esta possa se constituir como espaço de convivência e aprendizado de múltiplos saberes e de múltiplas linguagens, sobretudo, no que concerne à oralidade e as práticas de produção textual, seja ele escrito ou oral.

## **Referências bibliográficas**

AMORIM, A.V. **Oralidade, letramento e gêneros textuais como estratégias de ensino na EJA**. Universidade Federal do Piauí – PI, 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, G. C. C. de. **A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 26, 2020

BOTELHO, S. H. S. **A variedade padrão e a oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e discursiva**. Universidade Federal do Amazonas . Manaus - AM, 2014

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de Outubro de 1988. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº9394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília: 1996 (reimpressão 2020)

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018 (Atualizada em 2020)

BRUN, E. P. **A oralidade no Ensino Médio: Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Entretextos, Londrina, v. 17, n. 1, p. 231 - 264, jan./jun. 2017

CARVALHO, K. R. S. dos A. **Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC**. Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p. 51-64, 2020.

GOULART, C. M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Universidade Federal Fluminense - UFF, 2014.

JACOB, A. E. (et al). **Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular**: implicações para o ensino. Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2018

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGALHÃES, T. G. **Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MENEZES, S. M. de C. **Análise das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea – 1996/2004. UNESCO, 2004

MORAES, M. L. S. **Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC?**. V COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação 29 e 30 de Outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil.

NEVES, B. C. **Leitura e oralidade na EJA**: novas perspectivas. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2018.

OLIVEIRA, A. M. U. de. **Oralidade e a tomada de posição do aluno da EJA**. Revista Brasileira de Educação Básica. Ano 2. Nº 4. Maio – Junho, 2017

RAMOS, J. **O espaço da oralidade na aula de aula**. São Paulo; Martins Fontes. 2017.

SANTOS, R. R. **Práticas de letramento na EJA**: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface oral com o escrito. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa – PB, 2014.

SILVA, É. B.da. **Aprendizado da leitura escrita e oralidade na EJA**: o que dizem os educandos?. II ALFAEEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. 2016

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUSA, L. B. de. **O desenvolvimento da Leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-desenvolvimento-Leitura-escrita-series-iniciais-ensino-fundamental>>. Acesso em: 10 out. 2021.



## OS AUTORES

**Alanessa Nikole Carvalho da Silva** é graduada em Letras-Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) campus Caxias e especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UEMA). Possui estudos na área de literatura comparada, cinema e produções sul-coreanas.

**Antônia Miramar Alves Silva Almada Lima** possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1995). Atualmente é professora da Unidade Regional de Educação de Caxias - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e do CESC/UEMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: jovens, educação, adultos, formação e linguística.

**Dedinaldo da Conceição da Costa** 27 anos, maranhense, graduou-se na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no curso de Letras Português, Inglês e suas respectivas Literaturas em 2019. Um ano depois, cursou especialização na mesma universidade na modalidade Ensino de Língua Portuguesa, finalizando em 2022. Sempre teve vocação no ramo da Literatura, mas sua paixão está dentro da gramática Portuguesa e Inglesa.

**Elizeu Arruda de Sousa** possui graduação em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias/UEMA (1998), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí (2006) e Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019). Atualmente é professor Adjunto I do CESC/UEMA, professor de Língua Portuguesa da educação básica da rede estadual de ensino. |Escritor de peças teatrais; publicou dois livros no âmbito da literatura infantojuvenil: *Contrarecer* (2008); *Riso adotado, viver transformado* (2011). Coordenador do projeto de extensão "Transpondo a Literatura Caxiense para a linguagem teatral". Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ficção Brasileira, atuando principalmente nas vertentes: literatura infantojuvenil, leitura e ensino, literatura e história, teatro e ensino.

**Eloilma Carvalho Pires** é doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2022), possui Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2016), graduação em Letras - Português e Literat. de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (2006) e graduação em Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal do Maranhão (2009). Atualmente pertence ao quadro de funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Caxias - MA, como professora do Ensino Fundamental. Tem experiência na área de formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e formação.

**Emanoel Pires** possui graduação em Letras Licenciatura em Português/ Inglês e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Caxias (2008). Mestre em Letras - Estudos Literários - pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura em Meio Digital. Atualmente, interessa-se pelo estudo de narrativas digitais, literatura brasileira contemporânea, ferramentas digitais para o ensino/aprendizagem de literatura e Teoria Literária. Líder do grupo de pesquisa CNPq: Literatura, Arte e Mídias - LAMID. Editor Gerente da Revista de Letras Juçara- UEMA. Bolsista de produtividade em pesquisa - UEMA 2018-2019 e 2021-2022. Professor Adjunto II na Universidade Estadual do

Maranhão - UEMA, está como vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras da UEMA e atua também como professor permanente no programa de pós-graduação em Letras da UFPI.

**Francisca Maria de Figuerêdo Lima** é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás, mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2018), com especialização Lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2015), e graduação em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (2014). Linha de pesquisa atual: Literatura Comparada, com ênfase em Literatura e Cinema.

**Jefferson Carlos Sousa Marques** possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa e graduação em Letras, ambos pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atua principalmente nos seguintes temas: antologia, simpósio e mostra de talentos.

**Juliana da Conceição Brito** é mestranda em Letras, com área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, linha de pesquisa: Literatura, Memória e Semiótica, pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMANET).

**Layana Kelly Pereira de Holanda** possui Graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Linguística e Ensino pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Docência para a Educação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC-SP. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, área de concentração em Estudos de Linguagem (Linguística) e linha de pesquisa: Descrição do Português na perspectiva enunciativa da teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. É membro do grupo de Estudo das Teorias Operativas Enunciativas - GETOE na UFPI de Teresina. Pesquisadora na área da Enunciação e Ensino de Gramática. Ministra aulas de Língua Portuguesa (Gramática, Produção Textual e Leitura); Linguística e Literaturas. Professora de escolas particulares, faculdades e universidades no Piauí e Maranhão.

**Leiliane de Sousa Conceição** nasceu em 1990 no Município de Caxias, Estado do Maranhão, se formou na Universidade Estadual do Maranhão, formando-se em 2018. Atua como secretária no CESC/UEMA, até os dias atuais. Em 2021, resolveu seguir a profissão de professora de Língua Portuguesa, e atua na área até então. Pensa em cursar mestrado e depois doutorado. Viciada em leitura e filmes de romances, nas horas vagas ela coloca no papel um pouco do que ela sente dentro de seu coração tempestuoso.

**Lígia Emanuela Costa Alves** possui graduação em Letras - Licenciatura com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (2017). Especialização em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2017) e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (2021). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Docência de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de ensino (2016-2021) e em Ensino Técnico de Inglês Básico, através de curso de curta duração pelo SESC/MA (2019 e 2021). Atualmente, atua como

Coordenadora Geral da UNEGRO Caxias-MA e Secretária Geral do Instituto Valdenia Menegon, realizando ações nas respectivas áreas: racismo e educação.

**Ligia Vanessa Penha Oliveira** é doutoranda em Letras/ Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Mestre em Letras, com área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, linha de pesquisa: Literatura, Memória e Relações de Gênero, pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF, Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Português/ Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Professora convidada da Pós-Graduação Lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias (CESC/UEMA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias- LAMID /CNPq-UEMA. Atua como Editora de Seção na Revista de Letras Juçara, Revista dos Cursos de Letras do CESC/UEMA.

**Lorrayne de Sousa Macedo** cumpriu formação escolar no Centro de Ensino Inácio Passarinho, cursou Letras- Português na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, formou-se em 2019. Cursou pós-graduação especialização em Ensino da Língua Portuguesa na Instituição Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Leciona na Escola UIM Apolônio Facundes de Sousa no povoado Bueno Aires, zona rural de Caxias-MA. Integrante do grupo de pesquisa Sulvanguarda Cordel/repente que realiza pesquisa sobre a Literatura Cordel.

**Luzenir dos Santos Silva** atualmente é Pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Possui Graduação em Letras Licenciatura-habilitação Português/ Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora na rede municipal e particular de ensino no âmbito fundamental II, tem experiência como Assistente de alfabetização e leitura.

**Maria José Lima** Graduada em Letras- Português pela Universidade Federal do Piauí - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão, especialista em Docência do Ensino Superior pela Facec - Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual da rede pública e particular de ensino.

**Mariângela Santana Guimarães Santos** é doutora em História - UNISINOS - RS. Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Ensino pela UFPI. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia UFPI. Professora Concursada da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Professora Concursada pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão-Educação Básica (Ensino Médio). Diretora de Curso de Pedagogia-CESC. Tem experiência na área de Educação e Gestão Educacional. Atuou, como Assistente de Centro-CESC da Universidade Estadual do Maranhão. Desempenhou a função de Chefe do Departamento de Educação do CESC/UEMA. Foi membro do Conselho Superior da UEMA. Atualmente é Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

**Marinalva Aguiar Teixeira** é doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019), com área de concentração em Estudos Históricos Latino-Americano. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeno (1999). Mestre em Letras com área de concentração em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Especialização em educação a Distância - SENAC-CE. É Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (1988). É professora Adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão e Assistente Pedagógica da - Secretaria de Estado de Educação. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, linguagem, texto literário, aspectos expressivos da língua, produção de texto, memória sob a perspectiva da imagem fotográfica.

**Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim** possui doutorado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Mestre em Letras, área de concentração: Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal do Piauí (2008). Possui especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí (2000) e é graduada em Licenciatura Plena em Língua Inglesa pela mesma instituição (1992). Atualmente, é professora Adjunta IV da Universidade Estadual do Maranhão. Professora, nível III ref. 5, do quadro funcional de professores estatutários do Governo do Maranhão.

**Naira Regina da Silva Ribeiro** Graduada em Letras- Português pela Universidade Federal do Piauí- Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão- CESC/ UEMA. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual na rede pública de ensino de Caxias-MA. (Contrato).

**Priscila de Sousa Lima** é especialista em Ensino de Língua Portuguesa - UEMA (2020-2021), Especialista em Engenharia de Software, pela Universidade Estácio de Sá - Campus Teresina/Piauí (2018). Graduada em Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão - UniFacema (2016). Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (2014), pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Atualmente compõe a equipe da Revista de Letras Juçara, colaborando com os processos de arte e diagramação, foi bolsista de Apoio Técnico Institucional BATI/UEMA, além de fazer parte do núcleo de pesquisa em Literatura, Arte e Mídias - LAMID (UEMA).

**Risoleta Viana de Freitas** é doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí (andamento). Mestrado em Letras, na área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, pela Universidade Estadual do Piauí. É Especialista em Literatura e Ensino, tem Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Maranhão. Foi Secretária Acadêmica da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - Facema. Foi professora substituta, na Universidade Estadual do Maranhão, Campus São João dos Patos. Atuou como professora no Educandário Cristo Rei, na Educação Básica. Atuou professora Substituta Campus Caxias, Universidade Estadual do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Teseu, o labirinto e seu nome (UFPI).

**Sílvia Oliveira Cunha Moura** possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2014) e graduação em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Itapecuru - FAI (2008). Atualmente é professora - Unidade Integrada Municipal Raimundo Nunes da Silva, estuda principalmente nos seguintes temas: Educação, História, Cultura, Literatura e Gênero com ênfase nas identidades feminilidades, surdez e infância.

**Simone Gomes Queirós** possui Graduação em Letras Licenciatura – habilitação Português/Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, é especialista em Informática na Educação - Ead pelo Instituto Federal do Maranhão São Raimundo das Mangabeiras – IFMASRM e especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; possui ainda curso Técnico em Informática pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

**Suzele Torres do Nascimento** é graduada em Letras Licenciatura com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMA/2019 e Pós graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela UEMA /2021.

## A ORGANIZAÇÃO

**Ligia Vanessa Penha Oliveira** é doutoranda em Letras/ Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Mestra em Letras, com área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, linha de pesquisa: Literatura, Memória e Relações de Gênero, pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF, Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Português/ Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Professora convidada da Pós-Graduação Lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias (CESC/UEMA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias- LAMID/CNPq-UEMA. Atua como Editora de Seção na Revista de Letras Juçara, Revista dos Cursos de Letras do CESC/UEMA. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-9384>.

**Solange Santana Guimarães Moraes** possui doutorado em Ciência da Literatura- UEMA/UFRJ (2014), mestrado em Teoria da Literatura-UFPE (2002), especialização em Leitura e produção de texto-PUC/MG (2000). Atualmente é Professora Adjunto II, 40h, Diretora dos Cursos de Letras do CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, Teoria Literária, Literatura Comparada, Literatura Maranhense. Docente do Mestrado em Letras/UEMA. Coordenadora da Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa- CESC. Membro do Núcleo Estruturante do Curso de Letras do CESC/UEMA. Líder do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense-NuPLiM/CNPq-CESC/UEMA. Pesquisadora no Grupo de Estudos Literários Memória e Arte-GELMA/CNPq - CESC-UEMA. Membro do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da UEMA. Editora-Chefe da Revista de Letras - Juçara, do Departamento de Letras do CESC-UEMA. Coordenadora da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras-LICLE/CESC-UEMA. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1902-4630>.



SOLANGE SANTANA GUIMARÃES MORAIS  
LÍGIA VANESSA PENHA OLIVEIRA

ORGANIZAÇÃO

# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Discursos literários e linguísticos*

