



EDITORA UEMA

Claudiene Diniz da Silva

Tania Lima dos Santos

Alberto Henrique Costa de Castro (orgs.)

ANAIS



II COLÓQUIO *de*



do **CESITA**

21 de Maio de 2022

O ESTUDANTE DE LETRAS COMO PESQUISADOR



Letras
Português e Literaturas de
Língua Portuguesa
UEMA - ITAPECURU MIRIM



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO





Claudiene Diniz da Silva
Tania Lima dos Santos
Alberto Henrique Costa de Castro (orgs.)

ANAIS DO II COLÓQUIO DE LETRAS DO CESITA:
o estudante de letras como pesquisador
21 de Maio de 2022

Itapecuru Mirim
2023



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

EDITORAÇÃO

Eduema

DIAGRAMAÇÃO

Alberto Henrique Costa de Castro

Claudiene Diniz da Silva



ANAIIS DO II COLÓQUIO DE LETRAS DO CESITA: o estudante de letras como pesquisador

Copyright: Alberto Henrique Costa de Castro

Claudiene Diniz da Silva

Tania Lima dos Santos

Copyright da presente edição: Eduema

Colóquio de Letras do CESITA (2.: 2023: Itapecuru-Mirim, MA).
Anais do II Colóquio de Letras do CESITA: o estudante de letras como pesquisador, 21
de maio de 2022 [recurso eletrônico] / organizadores, Claudiene Diniz da Silva, Tania
Lima dos Santos, Alberto Henrique Costa de Castro. – Itapecuru-Mirim, MA: EDUEMA,
2023.

119 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8227-321-0

1.Extensão universitária. 2.Letras – Ensino - Aprendizagem. 3.Pesquisa científica.
I.Silva, Claudiene Diniz da. II.Santos, Tania Lima dos. III.Castro, Alberto Henrique Costa
de. IV.Universidade Estadual do Maranhão. Centro de Estudos Superiores de
Itapecuru-Mirim. V.Título.

CDU: 378.011.3-052:001.891

Eduema

www.editora.uema.br

Ano: 2023

APRESENTAÇÃO

O Colóquio de Letras do Cesita é um evento on-line, de alcance nacional, realizado pelo Curso de Letras da Universidade Estadual de Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim. Surgiu para celebrar o dia do profissional de Letras, comemorado em 21 de maio.

A primeira edição aconteceu em 21 de maio de 2021, com o tema “O fazer científico do profissional de Letras”, apresentou as pesquisas realizadas pelos professores do Curso de Letras da UEMA de Itapecuru Mirim. Contou com palestras, mesas redondas, minicursos e apresentação de trabalhos de participantes do Brasil inteiro.

Em 2022, o evento foi realizado no dia 21 de maio, destacou o protagonismo dos discentes do curso de Letras na produção de pesquisas científicas. O II Colóquio de Letras do Cesita trouxe como tema “O estudante de Letras como pesquisador”. Assim como na primeira edição, houveram palestras, mesas redondas, minicursos e seção de comunicações orais de participantes provenientes de todo país.

A edição de 2022 deu origem a este livro, composto por artigos produzidos pelos palestrantes e comunicadores orais que apresentaram suas pesquisas no II Colóquio de Letras do Cesita. Trata-se de um livro que agrupa pesquisas de alunos e professores de curso de letras, nas áreas educação, linguística e literatura.

SUMÁRIO

PEQUENAS PORÇÕES DE ILUSÃO: a performance do autor Ricardo Lísias em <i>Divórcio</i> ..6 Ane Beatriz dos Santos Duailibe	
ABORDAGEM ESPACIAL DO ROMANCE <i>CAZUZA</i> , DE VIRIATO CORRÊA..... 20 Maurício Silva Tania Lima dos Santos	
FERREIRA GULLAR, UM “SER-NO-MUNDO”: Poética, Lugar E Identidade Em “Na Vertigem Do Dia”..... 30 Danielle Castro da Silva	
<i>VIDAS SECAS</i> : Um Estudo Crítico Sobre A Representação Do Analfabetismo Como Marca De Opressão Vivido Pelo Personagem Fabiano 41 Elisiane Albuquerque da Silva Tania Lima dos Santos	
LITERATURA E IDEOLOGIA, PODE? LORCA RESPONDE 55 Walter Pinto de Oliveira Neto	
PRESERVANDO A CULTURA POR MEIO DOS NOMES: estudo toponímico da zona urbana de Itapecuru Mirim/MA..... 64 Alberto Henrique Costa de Castro Claudiene Diniz da Silva	
A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DOS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: Um Estudo De Caso Na Unidade Escolar Básica Mariana Luz 76 João Marcos Brito Vieira	
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR 89 Maria Joelma Sousa dos Santos Francisca Sousa dos Santos Sousa	

O ENSINO DE LITERATURA REGIONAL PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	99
---	----

Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro
Tamyres Goulart da Luz
Jorge dos Santos Frazão
Tania Lima dos Santos

O RAP BRASILEIRO COMO VEÍCULO DE INFORMAÇÃO E COMO MATERIAL LITERÁRIO	109
--	-----

Rosélio Márcio Silva Miranda Filho

PEQUENAS PORÇÕES DE ILUSÃO: A PERFORMANCE DO AUTOR RICARDO LÍSIAS EM *DIVÓRCIO*

Ane Beatriz dos Santos Duailibe (Universidade Federal do Pará/
Universidade Estadual do Maranhão)¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a escrita autoficcional de Ricardo Lísias e o seu viés performático, especificamente no romance *Divórcio* (2013), uma narrativa híbrida, marcada por informações paratextuais e elementos autobiográficos e por um narrador-personagem que se apresenta fragmentado, desestabilizado pelo trauma e que tenta recuperar a sua pele através da escrita e da corrida. Nossa hipótese é que, ao mesclar elementos autobiográficos e ficcionais, a escrita de Lísias expande-se para além do texto, utilizando outras esferas de significação que culminam na construção de uma performance do autor — categoria literária que, em meio a cultura midiática, é apresentado não somente como referência, mas também, tem sua imagem vinculada em jornais, na televisão e, principalmente, na internet. Lísias incorpora um autor performático, ao apresentar um caráter teatralizado da construção da imagem do autor, uma vez que tanto os seus textos quanto a sua atuação pública são faces de uma mesma produção de subjetividade. Além disso, a cria uma narrativa que funciona tanto nas passagens de sua obra, quando o narrador reflete acerca da sua própria escrita, quanto em outras esferas de significação, como nas redes sociais, entrevistas e palestras. O autor, dessa forma, motiva novas perspectivas literárias, diluindo as fronteiras entre gêneros e criando um novo espaço, no qual o ficcional é capaz de sustentar-se por si mesmo. Para o alcance dessa compreensão, utilizou-se como alicerce teórico as postulações de Lejeune (2014), Doubrovsky (2014), Klingner (2012), Sarlo (2007), Foster (2001), Viegas (2007), Gasparini (entre outros).

Palavras-Chave: Literatura contemporânea. Performance. Autor. Ricardo Lísias.

1 O RETORNO DO AUTOR, AUTOFICÇÃO E PERFORMANCE: notas iniciais

Indicado pela Revista Granta (2012) como um dos melhores jovens escritores brasileiros, Ricardo Lísias é autor de uma série de livros inserem-se em um debate que repensa a forma de fazer literatura no Brasil. Em *Divórcio*, romance publicado em 2013, Lísias ficciona sua própria vida ao apresentar o personagem Ricardo Lísias, que após 3 meses de casamento com uma famosa jornalista do âmbito cultural, descobre um diário escrito pela esposa, no qual relatava suas confissões acerca das traições e dos sentimentos de pena e repulsa que nutria pelo marido. Assim, entra em um processo de separação que lhe rouba a pele e lhe faz evoluir tanto em quilometragem, uma vez que cada capítulo diz respeito a um quilômetro da Corrida de São Silvestre, quanto em maturidade e viés crítico, aspectos que lhe fazem questionar o posicionamento da classe jornalista brasileira.

¹ Doutoranda em Letras pela UFPA, docente do Curso de Letras da UEMA, Campus de Itapecuru Mirim. Email: ab.duailibe@gmail.com

Divórcio (2013) caracteriza-se por contemplar, em sua escrita, uma das principais tendências dos romances contemporâneos: a espetacularização do sujeito, o falar sobre si. O avanço da cultura midiática trouxe uma maior visibilidade do privado que reflete em um maior interesse pelo alheio, pela intimidade; aspecto que trouxe um recrudescimento de reality shows, blogs e demais redes sociais, além de influenciar proliferação de publicações como autobiografias, entrevistas, cartas etc.

Esse fenômeno passa a ser observado, de acordo com Sarlo (2007), a partir da década de 1970, momento em que há uma virada subjetiva na literatura, que possibilitou o retorno da identidade daquele que escreve, anos antes apagada e/ou ocupada pelas estruturas textuais defendidas pelos os estruturalistas e formalistas russos. A partir de então, já não seria mais possível reduzir a categoria autor a uma função, como sugeria Foucault (2007). Com a ascensão da cultura de massas desse período, o autor passa a ser cada vez mais percebido e, aos poucos, passa a atuar como um sujeito midiático.

De acordo com Hal Foster (2001), o retorno do autor é uma virada significativa, tanto na arte, quanto na crítica, uma vez que não se opõe à crítica do sujeito, mas sim, dá-lhe continuidade, mostrando a sua inacessibilidade. Assim, ele retorna à literatura como um sujeito pleno no sentido moderno, diferenciando-se das escritas tradicionais: nas práticas contemporâneas da *literatura do eu*, a primeira pessoa se insere de forma paradoxal: como um sujeito fragmentado e perdido, que constantemente questiona-se sobre a sua identidade e realidade.

Esse movimento retorna a problemática do sujeito na literatura que, segundo Klinger (2012), não regressa como a figura sacrossanta do autor, tal como era sustentada pelo projeto autobiográfico, mas sim a partir de um projeto ficcional no qual perde sua coerência biográfica e psicológica, aspecto perceptível nas obras, aqui escolhidas, de Lísias. Nesta perspectiva, a autora defende que o termo autoficção é capaz de contemplar o retorno deste autor contemporâneo, que vem problematizar a relação entre as noções referenciais e ficcionais.

O termo autoficção tem origem francesa e foi criado pelo professor francês Doubrovsky, ao publicar o conceito de autoficção na capa da quarta edição de seu romance *Fils* (1977), uma vez que já pensava criticamente acerca da autobiografia e dos estudos realizados por Lejeune. Instigado pelos questionamentos lançados por seu contemporâneo, Doubrovsky buscava respostas

para compreender a possibilidade de um herói do romance ter o mesmo nome do autor.

No contexto de nascimento do termo autoficção, no entanto, faz-se necessário, primeiramente, compreender as contribuições Lejeune. Na contramão do que defendiam, tanto os formalistas russos quanto os estruturalistas, — ao excluïrem a figura autoral e a desconsiderarem como literatura textos que operam numa linha tênue entre ficção e não-ficção — Lejeune acreditava na necessidade de um estudo voltado para a autobiografia, desprestigiada no cenário literário, mas muito popular em seu país de origem, a França.

Lejeune (2014) percebia um contrato de leitura, um pacto autobiográfico, entre o autor e o leitor, no qual consistem princípios de verdade e identidade entre autor, narrador e protagonista. Tais estudos causaram muita polêmica no campo da Teoria Literária, no entanto, revalorizaram a autobiografia e incitaram a Crítica Literária a repensar o papel do autor no texto literário.

Dobrovsky (2014) acreditava que a autoficção é uma variante pós-moderna da autobiografia, uma vez que não acredita em uma verdade literal, mas sim, numa reconstrução arbitrária de espasmos de memória. O que interessa na autoficção não é a relação com a vida do autor, mas compreender a forma como o texto se desenvolve, os artifícios utilizados para ficcionalizar a vida daquele que escreve, uma vez que não está relacionada com um referente extratextual, como no caso da autobiografia, no entanto, também não está completamente desconectado dele.

Comungando das ideias de Dobrovsky, Vilain (2014) também defende que a criação autoficcional inicia com os dados da vida do autor, mas que são tomados por uma visão subjetiva no momento da escrita, fazendo com que a fidelidade ao real se dilua na produção autoficcional, e criando um espaço para a interpretação daquilo que fora vivido. Para o autor, a matéria primordial nesse tipo de escrita, a vida de uma pessoa real, jamais é percebida como um todo contínuo e palpável, mas sim, fragmentos, cenas e emoções fluídas.

Gasparini (2014), outro importante estudioso da temática, acredita que a autoficção nutre o questionamento sobre os limites da Literatura, no que tange as noções do factual e ficcional, questionando-se esta expressão é algo tipicamente pós-moderno. Além disso, classifica os tipos de ficcionalização presentes em um romance autoficcional, a inconsciente — na qual há modificações nos fatos por

esquecimento ou falhas do autor; e a voluntária — na qual há intenção do autor de reelaborar o que foi vivido.

Considerando a escrita autoficcional como uma representante da pós-modernidade, marcada por um cenário de ambigüidades, fragmentação e incertezas, Klinger (2012) retoma as ideias de Gasparini para diferenciar dois tipos de escritas de si: o romance autobiográfico e a autoficção. No primeiro, predominam relações de verossimilhança, no qual o leitor percebe características comuns entre o autor, o narrador e o personagem do texto. Já no segundo, há uma corrosão da verossimilhança, suscitando dúvidas ao leitor.

Nesta perspectiva, a autoficção situaria-se entre a autobiografia e a ficção, apontando para possíveis experiências da escrita de si, nas quais o ficcional tem possibilidade de entrar a qualquer momento, reinserido a figura do autor na cena contemporânea.

Assim, o autor do século XXI, situado na cultura midiática, é apresentado não somente como referência, mas também, tem sua imagem vinculada em jornais, na televisão e, principalmente, na internet e em redes sociais. Sob este prisma, a presença do autor, segundo Viegas (2007), afasta a concepção barthesiana do autor enquanto um ser de papel. Associado a esta exposição midiática, também faz de si um personagem de ficção, tal como Ricardo Lísias, em *Divórcio*, construindo um falso espelhamento entre a ficção e a realidade, unindo, dialeticamente, conceitos que, a priori, deveriam ser excludentes.

A escrita de Lísias apresenta características marcantes, dentre elas, a hibridização de entre elementos autobiográficos e ficcionais que se estendem para *além* de suas obras, que não se concentram, como anteriormente, em um meio único. Sendo assim, o presente estudo objetiva compreender os artifícios utilizados para o entrelaçamento das categorias de realidade e ficção, que culminam em uma performance do autor.

2 FAZ PARTE DO MEU SHOW: O PROJETO MIDIÁTICO-LITERÁRIO DE RICARDO LÍSIAS

Ricardo Lísias é uma voz inquieta na literatura brasileira contemporânea. Autor de diversos livros, sua produção literária se destaca por romances e contos bem articulados que, em sua maioria, trazem aspectos referenciais entrelaçados a tessitura narrativa, que nos conduz a uma leitura instável e, por vezes, ambígua.

O autor nos apresenta um projeto literário pautado em um estilo de escrita que embaralha as fronteiras entre o referencial e o ficcional. Embora afirme em diversas entrevistas desconhecer ou não possuir interesse pela prática autoficcional, utilizou o termo —autoficção diversas vezes em suas produções – inclusive produzindo um conto com esse título –, aspecto que podemos considerar como um reflexo de sua performance, enquanto um escritor contemporâneo.

O primeiro momento de sua produção tem início em 1999 com o *livro O cobertor de estrelas*, e estende-se até 2009, com a obra *O livro dos Mandarins*. Uma década inicial pautada pela experimentação e por textos com viés social e político, associada a falas repetitivas e cortadas por anacolutos – aspectos, estes, que podemos observar em quase todas as suas produções.

A partir de 2010, os textos escritos pelo autor trazem uma proposta gráfica artesanal elaborada pelo próprio Lísias, circulam de forma clandestina, enviados por correio comum ou e-mails para alguns apreciadores de literatura, selecionados pelo próprio autor. Segundo Azevedo (2013, p. 90),

há aqui uma aposta clara de reinvenção de estratégias de divulgação e circulação de seus textos, também acompanhada por uma insistência temática que parece desdenhar ou minorar a importância de certas características laboriosamente construídas ao longo de sua produção literária e associadas ao estilo Lísias, pois as plaquetes, apesar de insistirem em elementos formais aqui comentados, apresentam uma guinada subjetiva fundamental, incorporando o próprio Ricardo Lísias, o nome próprio do autor, à cena da construção ficcional.

Assim, Lísias constrói uma unidade estilística que instaura a sua assinatura, um nome-figura do autor, que incorpora um jogo entre ficção e elementos autobiográficos, indo de encontro ao seu projeto literário proposto até então. Azevedo (2013) acredita que a inscrição inicial da assinatura de Lísias se dá a partir de uma guinada subjetiva (expressão de Beatriz Sarlo), aparecendo sutilmente em *O livro dos mandarins* e tornando-se clara nas produções seguintes.

Ricardo persegue a literatura com método e, desde seu livro de estreia, *Cobertor de Estrelas* (Rocco, 1999), vem publicando sistematicamente – contos, novelas, romances –, ensinando língua e literatura e frequentando a lista final dos principais prêmios literários do Brasil, os oficiais (terceiro colocado do Portugal Telecom, em 2006, com *Duas Praças*, lançado pela Globo) e os divertidos, como a *Copa de Literatura Brasileira*, em 2011, em que seu *O Livro dos Mandarins* (Alfaguara), na decisão, jogou para escanteio *O Filho da Mãe*, do ótimo Bernardo Carvalho (ANDRADE, 2013, s.p.).

O céu dos suicidas (2012) mostra a história de um, também, narrador-personagem chamado Ricardo Lísias, um colecionador de selos que perdeu seu amigo de infância, André, vítima de suicídio. Amargurado, Lísias passa a buscar respostas para a sua vida, o que lhe leva a encarar outros conflitos, tanto psicológicos como sociais. Insere-se no texto a partir da identidade onomástica entre autor/narrador/personagem, mesclando, novamente, fatos autobiográficos e ficção, inserindo-se no seio da prática autoficcional, aspecto que se repete em *Divórcio* (2013).

O Céu dos Suicidas e *Divórcio* são escritos em primeira pessoa, num registro que sugere um programa literário que equivaleria ao da vida passada a limpo na escrita. Longe do anonimato anterior, os protagonistas levam o prenome do autor e sugerem aos desavisados um trabalho de luto catártico, quase sem mediações, reelaborando na linguagem romanesca duas experiências pessoais traumáticas sentidas como irreparáveis e examinadas sem pudor num ritual de autoexposição máxima: a perda trágica de um amigo próximo, o fim desastroso de uma relação afetiva (ANDRADE, 2013, s.p.).

Divórcio (2013) trata sobre o fim traumático do seu casamento de quatro meses com uma famosa jornalista de São Paulo. O final do relacionamento ocorreu devido ao encontro acidental do diário da esposa, que o utilizava como uma espécie de confessional, no qual relatava seus pensamentos depreciativos em relação ao marido, além dos seus casos extraconjugais. Assim como em *O céu dos suicidas*, a prática da escrita contribui para o reestabelecimento do corpo e da memória do personagem, assim como a inserção de elementos biográficos contribuem para a construção de um efeito de referencialidade. Nesse sentido, analisa-se, a seguir, os artificios utilizados como paratextos na obra, responsáveis pelo embralhamento das categorias de real e ficcional.

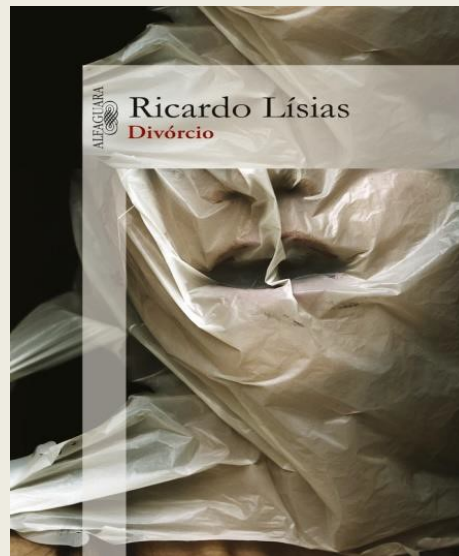
3 A CONSTRUÇÃO AUTOFICCIONAL DE DIVÓRCIO

De acordo com as palavras do próprio autor, *Divórcio* (2013) é um romance sobre o trauma, que relata sobre o fim do casamento de quatro meses do protagonista com uma famosa jornalista de São Paulo. O final do relacionamento deveu-se ao encontro acidental do diário da (agora) ex-mulher, pelo marido. O diário evidenciava o sentimento de desprezo da esposa pelo marido e confissões de infidelidade conjugal.

Lembrei-me de uma conta que precisava pagar naquele dia. Abri a gaveta da minha ex-mulher e vi o boleto no meio de um caderno. Li uma frase e minhas pernas perderam a força. Sentei no lado dela da cama e por um instante lutei contra mim mesmo para tomar a decisão mais difícil da minha vida. Resolvi por fim ler o diário da primeira à última linha de uma só vez. (LÍSIAS, 2013, p. 25).

O jogo instigante que compõe o livro se revela, primeiramente, nos elementos pré-textuais: a capa da obra traz seu título e o nome do seu autor — Ricardo Lísias, com imagem de um rosto masculino (seria o do autor?) sufocando dentro de um saco plástico, que já nos prepara para as sensações de angústia e dor que transcreverão as próximas páginas — o personagem principal do livro vive diversos momentos de sufocamento, com muitos episódios de falta de ar.

Figura 1 – Capa de Divórcio



Fonte: do autor

Em sua contracapa, além da foto do autor Ricardo Lísias e uma lista de algumas de suas obras, como O livro dos mandarins e O céu dos suicidas, que serão citados no decorrer da diegese, tem-se a seguinte nota:

Agosto de 2011.

Casado há quatro meses, o narrador de *Divórcio* encontra acidentalmente o diário da esposa em que, entre outras coisas, ela escreve: *O Ricardo é patético, qualquer criança teria vergonha de ter um pai desse. Casei com um homem que não viveu.*

“Depois de quatro dias sem dormir, achei que estivesse morrido”, ele desabafa. A partir de então, descreve seu desmoronamento e a tentativa de compreender o que o levou ao ponto crítico. A literatura, e treinos de corrida cada vez mais intensos, servem para que alguma lucidez retorne a sua vida. Mas nem sempre é possível explicar friamente o que ocorreu, dar ordem aos sentimentos conflitantes, à dor e à obsessão, ao desejo de esquecer. É isso que torna *Divórcio* um **romance** sem paralelos. Num fluxo emocionante, **numa reconstrução ficcional da memória, o autor ultrapassa os limites da autoficção e alcança um novo terreno, em que a literatura - a literatura combativa, desafiadora - tem a última palavra.** (LÍSIAS, 2013, s.p., grifo nosso).

Os aspectos grifados na nota acima revelam a construção ambígua e contraditória que se desenvolverá nas próximas páginas. A princípio, define-se *Divórcio* como um romance sem paralelos. Na sequência, apresenta-se que o autor, a partir da ficção, reconstrói uma memória real que ultrapassa os limites autoficcionais, alcançando um novo terreno, um lugar em que a literatura combativa assume-se como autossuficiente e possui a última palavra: o obra explica-se por si mesma. Esta perspectiva nos trouxe alguns questionamentos: qual pacto de leitura devemos estabelecer ao ler a obra em questão? Um pacto romanesco, já que este é intitulado como um romance ou um pacto autobiográfico, uma vez que o autor constrói a sua narrativa a partir de memórias reais? Ou ainda, um pacto autoficcional, que se estabelecerá sob o fio da dúvida e da incerteza?

Como, então, saber qual pacto de leitura deveremos estabelecer com obras que nos apresentam tais características? Gerard Genette (1991) acredita que, no caso das narrativas autoficcionais, cabe ao leitor fazer a investigação das contradições que se apresentam dentro da obra e, a partir de então, decidir a melhor forma de prosseguir com a leitura. Haveria assim, um pacto paradoxal, uma vez que não apresenta garantias de ficcionalidade ou de referencialidade, mas sim confunde o leitor, propositalmente. Em *Divórcio*, esse jogo de contradições aparece desde sua contracapa e estende-se para dentro e além do livro, aspecto que exige um olhar mais cuidadoso.

A partir de então, prossegue-se o jogo autoficcional que constitui a narrativa. O personagem, que não é nominado nas primeiras páginas da narrativa, também se apresenta como um escritor e sente-se como se estivesse fazendo parte de um de seus textos.

No sexto dia, com o corpo sem pele queimando apesar do frio, não me senti morto: tive certeza de ter enlouquecido. Eu acabara de escrever um SMS chamando minha ex-mulher de puta, na metade de uma frase autobiográfica, achei que estava vivendo um dos meus contos. Com certeza eu assinaria essa história (LÍSIAS, 2013, p. 15).

Paralelo a isso, o personagem também fala sobre as suas produções que coincidem com as obras do autor do romance.

Apaixonei-me pela minha ex-mulher no dia do lançamento de O livro dos mandarins. Não aconteceu nada: ela não cobriu o Festival de Cannes de 2011 para um jornal. É só um conto [...] Só pode ser ficção. No meu último romance, O céu dos suicidas, o narrador enlouquece e sai andando. Agora fiquei louco e estou vivendo minhas personagens (LÍSIAS, 2013, p. 15).

Continuando com o jogo de ambiguidades próprio da escrita autoficcional, o personagem (2013, p. 16) comenta em seguida: "acabo de achar a folha com as frases autobiográficas que redigi naquele dia. Um pouco abaixo do meio [...] escrevi várias vezes com a caneta vermelha: ACONTECEU, NÃO É FICÇÃO".

Em *Divórcio* (2013), é possível perceber uma nítida marca da escrita autoficcional: a utilização do nome próprio, um aspecto determinante para compreender o embaralhar entre as cartas reais e ficcionais. A maior alusão à referencialidade ocorre, talvez, a partir da desta utilização, visto que em torno dela constroem-se todos os outros artifícios que engendram o jogo autoficcional e que gera hesitação no leitor quanto ao registro de leitura que deve ser seguido.

O personagem busca reconstruir a sua memória e reestabelecer o seu equilíbrio através da escrita. O trauma vivido bloqueia a sua memória recente: Lísias possui facilidade em recordar situações de sua infância, no entanto, o período em que fora vivido com a sua ex-esposa aparece como uma grande névoa.

Aos poucos percebi que o colapso emocional estava me causando problemas de memória. Preocupado, comecei a ir atrás de fotos, cadernos antigos e tudo que pudesse me ajudar a refazer algum momento da minha vida. Não encontrei muita dificuldade com as lembranças antigas. A questão é recordar o que vivi nos últimos anos (LÍSIAS, 2013, p. 133-134).

A narrativa, então, flui em um tom confessional, aspecto que faz com o leitor torne-se um cúmplice do projeto que ali se inicia. Lísias associa as corridas e a escrita como uma forma de amenizar o seu trauma e uma tentativa de recuperar a

sua pele, ou seja, reencontrar com aquele que deixou de ser assim que iniciou o relacionamento com a sua ex-esposa: "pensando friamente, não é difícil ver que ela foi aos poucos matando a pessoa que eu era antes de começarmos a namorar [...] Vou retomar a vida que tinha antes de casar [...] Terminei essa corrida" (LÍSIAS, 2013, p. 132-133).

Figura 2 – Lísias participa da corrida de São Silvestre em 2012.



Fonte: Perfil do Facebook de Ricardo Lísias

Para avançar até a linha chegada, é necessário fechar as lacunas que ali estão abertas. E é nesse processo de reconstrução ficcional da memória que autor ultrapassa não só faixa de chegada, mas também os limites da autoficção. Lísias utiliza diversos artifícios para construir sua obra, pautada em um processo de hibridização entre o real e fictício, estendendo-se a outras esferas de significação. Antes mesmo da publicação de seu livro, o autor fez circular por e-mail e via redes sociais um texto no qual expunha uma intimação extrajudicial enviada pelo advogado

da ex-esposa com ameaças à publicação por parte dele de informações de um suposto diário que teria sido escrito por ela e encontrado (e copiado) por ele, que "continha ainda uma espécie de libelo em favor de sua liberdade criativa e da autonomia da literatura. Ali, conta mesma história que está no romance, mas como sendo a vida dele, o autor, o escritor" (VIEIRA, 2016, p. 99).

Algum tempo depois, Lísias publica um *conto* intitulado *Divórcio*, na Revista Piauí. Nele, o autor escreve sobre o diário, sobre seus acessos de falta de ar e sua condição de perda da pele. Em seguida, publicou o primeiro capítulo de seu livro, fez cópias e distribuiu para diversos conhecidos. A versão em arquivo pdf. foi intitulada como *Meus três Marcelos* e logo apresentou um alto índice de compartilhamento.

Antecedendo a publicação do romance *Divórcio*, o promove a autor promove a circulação de uma carta intitulada *Sobre a arte e o amor*, como resposta a uma notificação extrajudicial enviada pelo advogado de sua ex-esposa. A carta traz a epígrafe de Lacan: *Só é verdadeiro o que tem sentido* e responde a notificação que vem anexada ao texto, cujo ponto principal refere-se a invasão de privacidade da ex-mulher, pela divulgação de parte de seu diário. Meses depois, *Divórcio* é lançado com vendas acima da média.

Na estrutura narrativa da obra, Lísias utiliza mecanismos autoficcionais para construir uma estratégia narrativa que confunde o leitor, ao mesclar aspectos referenciais, como o nome próprio, a profissão de professor/escritor, os romances publicados e as fotos de infância distribuídas na narrativa, e ficcionais (conseguiríamos aqui pontuar as ficcionais?), que contribuem para a produção de um efeito de real.

Segundo Barthes (1988), esse efeito ocorre quando se tenta legitimar, por diversas fontes, uma informação apresentada dentro da narrativa. Para isso, o autor faz uso de diversos artifícios para conferir a verossimilhança interna da ficção, utilizando elementos sem outra função no texto, além de atestar a concretude do real ali exposto. Em uma entrevista concedida ao site Café Colombo, Lísias comenta sobre a inserção das fotografias dentro da sua obra:

Na verdade, as fotografias, pra mim, serviam um pouco pra aumentar essa questão de colocar a verossimilhança sempre em jogo. Mas eu queria dizer uma coisa curiosa: muitos dos aspectos autobiográficos do romance não são autobiográficos, é uma vida minha realmente inventada. Evidentemente

que as fotos são verdadeiras, mas as histórias daquelas fotos é uma história manipulada (LÍSIAS, 2011).

Lísias incorpora o que Klinger (2012) configura como mito do escritor: a criação de uma linguagem que funciona tanto nas passagens de sua obra, quando o narrador reflete acerca da sua própria escrita, quanto em outras esferas de significação, como nas redes sociais, entrevistas e palestras. O autor, dessa forma, motiva novas perspectivas literárias, diluindo as fronteiras entre gêneros e criando um novo espaço, no qual o ficcional é capaz de sustentar-se por si mesmo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como reflexo de uma sociedade que preza cada vez mais a espetacularização da intimidade, na literatura contemporânea, através de múltiplas narrativas, tem-se uma superexposição do eu, em um processo que muda os contornos do público e privado. Normalmente em primeira pessoa, esse indivíduo que se expõe mescla elementos referenciais e ficcionais, que trazem à voga diversas problematizações dentro do seu escopo narrativo, inclusive a sua construção antagônica.

Seguindo essa mesma linha, a produção literária de Ricardo Lísias se destaca por romances e contos bem articulados que, em sua maioria, trazem aspectos referenciais entrelaçados a tessitura narrativa, que nos conduz a uma leitura instável e, por vezes, ambígua. O autor cria uma performance, não somente como meio de divulgação de seus trabalhos, mas também como suporte ficcional para suas obras, criando um projeto midiático-literário que perpassa todas as suas obras, propondo aos seus leitores uma reflexão acerca do literário e do referencial.

Em *Divórcio* (2013), além de utilizar o recurso do nome próprio enquanto um elemento ficcional, Lísias também mescla elementos referenciais e ficcionais dentro da sua narrativa, reafirmando a sua contradição em constantes passagens da obra. Em uma reconstrução ficcional da memória, o autor parte de um evento pessoal traumático, o seu divórcio, para a construção de uma narrativa híbrida, marcada por informações paratextuais e elementos autobiográficos e por um narrador-personagem que se apresenta fragmentado, desestabilizado pelo trauma e que tenta recuperar a sua pele através da escrita e da corrida.

Nesta perspectiva, Lísias incorpora um autor não só midiático, mas também, performático, ao apresentar um caráter teatralizado da construção da

imagem do autor, uma vez que tanto os seus textos quanto a sua atuação pública são faces de uma mesma produção de subjetividade, criando um projeto literário que provoca o leitor sobre a impossibilidade de rótulos e da representação do real na literatura; projeto que o torna uma figura emblemática no cenário contemporâneo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Brenda Carlos de. Documentos reais, documentos ficcionais: discurso e ficção em Abril Rojo e Delegado Tobias. In.: **Encontros de Vista**, Recife, 19 (1): 148-162, jan./jun. 2017.

ANDRADE, Fabio de Souza. **A raiva do enxadrista**: trauma, humor, sujeitos esfacelados e identidades possíveis nos romances de Ricardo Lísias. 2013. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-raiva-do-enxadrista/>. Acesso em: 26 fev. 2018.

AZEVEDO, Luciene. *Ricardo Lísias*: versões de autor. In: CHIARELLI, Stefania; DEALTRY, Giovanna; VIDAL, Paloma (Orgs.). **O futuro pelo retrovisor**: inquietudes da literatura brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DOUBROVSKY, Serge. O último eu. In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOSTER, Hal. **O retorno do real – a vanguarda no final do século XX**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Prefácio de José A. Bragança de Miranda e Antonio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 2002.

GASPARINI, Philippe. Autoficção é o nome de que? In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escrita do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.) **O pacto autobiográfico**: De Rousseau à Internet. Tradução: Jovita Maria

Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SERRA, Tania Rebelo Costa. **Antologia do romance-folhetim brasileiro**. Brasília: Editora UNB, 1997.

VIEGAS, Ana Cláudia. O retorno do autor – relatos de e sobre escritores contemporâneos In: VALLADARES, Henriqueta Do Coutto Prado (Org.). **Paisagens ficcionais**: perspectivas entre o eu e o outro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VIEIRA, William. Pacto com o diabo: Divórcio, de Ricardo Lísias, como manual para compreender a autoficção contemporânea. In.: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 51, p. 182-204, maio/ago. 2017.

ABORDAGEM ESPACIAL DO ROMANCE *CAZUZA*, DE VIRIATO CORRÊA

Maurício Silva (Universidade Estadual do Maranhão)¹
Tania Lima dos Santos (Universidade Estadual do Maranhão)²

RESUMO

Este artigo propõe uma análise de alguns dos espaços presentes na obra *Cazuza*, do escritor maranhense Viriato Corrêa, na perspectiva dos estudos relacionados à topoanálise. Para tal realização, utilizou-se como principais referenciais teóricos os estudos desenvolvidos por Gaston Bachelard e a reformulação desse, desenvolvida por Borges Filho, o qual, fazendo um acréscimo, considera que a topoanálise transcende a abordagem psicológica e da vida íntima do personagem, envolvendo todas as relações deste, associadas a aspectos sociológicos, filosóficos, estruturais, entre outros; fez-se uso também da contribuição da geografia humanista, a exemplo de Yi-Fu Tuan, recorrendo principalmente a sua definição de topofilia, definida por ele como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou o ambiente físico”, para melhor entender as relações afetivas desenvolvidas entre o personagem principal e os espaços presentes na obra. Foram analisados e interpretados os três macroespaços presentes no romance, sendo eles a povoação de Pirapemas, a vila de Coroatá e a cidade de São Luís, e os microespaços que os compõem, nos quais apresentam uma homologia com os sentimentos de Cazuza, despertando-lhe a sensação de encanto e os sentimentos de alegria e prazer. São estes espaços, a casa do personagem principal e o sítio da tia Mariquinhas que se apresentam na povoação; sua nova casa, a escola, o pedestal do cruzeiro que se localiza no largo da igreja e a embarcação intitulada como gaiola, que conduzirá Cazuza à cidade grande, espaços presentes na vila; e a casa da sua tia Calu, na cidade de São Luís.

Palavras-chave: Espaço. Romance. Afetividade.

1 INTRODUÇÃO

Cazuza é uma obra literária voltada ao público infantojuvenil produzida pelo escritor maranhense Viriato Corrêa, que, apesar de várias produções voltadas a essa faixa etária, conseguiu grande sucesso por meio desse romance, como destacado por Oriá (2009, p.84):

Quando se fala o nome de Viriato Corrêa, a primeira associação que se faz é relacioná-lo ao seu livro de maior sucesso, *Cazuza: memórias de um menino de escola*, um clássico da literatura infantil lido por várias gerações de brasileiros que passaram pelos bancos escolares de outrora, sobretudo entre as décadas de 40 e 70 do século passado.

A relevância da obra tem feito *Cazuza* se tornar objeto de muitos estudos, sobretudo na perspectiva educacional, por retratar a trajetória escolar do protagonista Cazuza, que, também narrador, registra suas memórias de infância.

¹ Graduando do Curso de Letras pela UEMA, Campus de Itaipuru Mirim, bolsista de iniciação científica. E-mail: mauriciosilva2342@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), docente do Curso de Letras da UEMA, Campus de Itaipuru Mirim. E-mail: taniamaranhao1@gmail.com

Nesses registros, o processo de aprendizagem na escola, e também na vida, ganham destaque.

É interessante observar que o progresso escolar de Cazuza está diretamente ligado com a mudança espacial, ou seja, a medida que o protagonista vai evoluindo nos estudos, ele se afasta da zona rural e passa a espaços que lhe proporcionam novas experiências. Desse modo, ele parte da povoação, o espaço inicial da obra, para a vila, e posteriormente para a cidade, a capital do Estado e espaço no qual entra em contato com meio urbano.

Os espaços presentes dentro de uma obra literária, crescentemente, estão se tornando objeto de estudos nos últimos anos. Comparando a outros estudos voltados ao texto literário, Dimas (1985, p. 5) considera que, “entre as várias armadilhas virtuais de um texto, o espaço pode alcançar estatuto tão importante quanto outros componentes da narrativa, tais como foco narrativo, personagem, tempo, estrutura etc”, dessa forma, uma boa análise desses pode apresentar pontos importantes para entender os personagens e o enredo.

Ao estudo desses espaços, dá-se o nome de topoanálise, termo criado por Bachelard, o qual a definiu como o “estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima”. Segundo Dimas (1985, p. 44), o procedimento analítico de Bachelard “consiste num processo de desfolhamento gradual e paciente das camadas das coisas, até atingir seu significado mais íntimo”.

Fazendo um acréscimo a essa definição, Borges Filho postula que:

A topoanálise, tal qual a entendemos aqui, é a investigação do espaço em toda a sua riqueza, em toda a sua dinamicidade na obra literária. O topoanalista busca desvendar os mais diversos efeitos de sentido criados no espaço pelo narrador: psicológicos ou objetivos, sociais ou íntimos, etc (BORGES FILHO, 2007, p.33).

Como pode ser observado, para além da vida íntima, a topoanálise busca analisar a vida social e todas as relações do personagem, tanto no meio cultural quanto no natural e, ultrapassando a abordagem psicológica, adentra também nas interpretações sociológicas, filosóficas, estruturais, dentre outras, a fim de desvendar os vários efeitos de sentido provocados pelo espaço e criados pelas figuras ficcionais do personagem ou do narrador.

Ainda com base nos estudos de Borges Filho (2008), os espaços podem exercer algumas funções dentro da obra literária, estando entre estas: caracterizar

os personagens, situando-os no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem; influenciar os personagens e também sofrer suas ações, de forma que o espaço influencia as ações que serão desencadeadas; propiciar a ação, ou seja, favorecer a atuação dos personagens; Situar os personagens geograficamente, havendo a descrição de onde eles se encontram; e representar os sentimentos vividos pelos personagens, nessa perspectiva, os espaços podem manter uma relação de homologia ou heterologia com os seres ficcionais, observando-se a primeira quando o espaço condiz com as emoções dos personagens e a segunda quando estabelece um contraste.

2 A ESPACIALIZAÇÃO EM CAZUZA

A obra *Cazuza* decorre em três diferentes regiões, inicialmente na povoação de Pirapemas, posteriormente na vila de Coroatá e por fim na cidade de São Luís. Essas regiões, segundo a definição de Borges Filho (2007), são designadas como **macroespaços**, caracterizando assim grandes espaços como um país, uma cidade, uma povoação, entre outros. Esses macroespaços são constituídos por **microespaços**, ou seja, espaços com menores proporções que, basicamente, podem ser classificados de duas maneiras: como cenário (os espaços construídos pelo ser humano, como exemplo as casas, escolas, os veículos etc.), ou como natureza (os espaços naturais, isto é, que não foram criados pela ação humana, como os rios, as árvores, as serras etc.).

Esses grandes espaços que compõe a trajetória infantil de Cazuza, compartilham um aspecto em comum: todos apresentam características realistas que, de maneira simples, podem ser reconhecidas extratextual e geograficamente. Esses espaços, como bem destacado por Borges Filho (2008), se assemelham “à realidade cotidiana da vida real. Nesse caso, o narrador se vale frequentemente das citações de lugares existentes. Ele cita prédios, ruas, praças, etc. que são correferências ao leitor real”.

Nessa perspectiva, nota-se que, ao Pirapemas ser descrita como um povoado que continha “entre 20 a 30 casas”, se evidencia um traço comum entre as povoações rurais, áreas com pouco número de habitantes. E, através dos pontos de referência utilizados para localizar a povoação dentro do enredo, é possível estabelecer a correlação com a localização da antiga povoação de Pirapemas, hoje

município, localizado no estado do Maranhão, e à margem do conhecido rio chamado Itapicuru³.

Outro exemplo interessante descrito, e muito observado em zonas rurais, está na forma que é retratada a criação dos animais na obra, isto é, de forma livre, “a rua e os caminhos tinham mais bichos do que gente. Criava-se tudo à solta: as galinhas, os porcos, as cabras, os carneiros e os bois” (CORRÊA, 2008, p.17).

Observa-se ainda que o macroespaço que compreende a povoação é fortemente caracterizado pelo lado familiar. Mesmo não sendo formado exclusivamente por pessoas que apresentam um grau de parentesco, a relação que os moradores mantêm entre si é estritamente intensa. Como evidenciado no trecho: “parecia que ali as criaturas formavam uma só família” (CORRÊA, 2008, p.17), isso se fundamenta na partilha entre eles, principalmente na de alimentos: “se alguém matava um porco, a metade do porco era para distribuir pela vizinhança. Se um morador não tinha em casa café torrado para obsequiar uma visita, mandava-o buscar, sem-cerimônia, ao vizinho” (CORRÊA, 2008, p.17).

Nessa relação dos espaços ficcionais com os espaços de existência real, tomados como modelo na obra, é importante salientar que, segundo informações fornecidas no site do IBGE (s.d), desde o ano de 1953 Pirapemas passou a se caracterizar como cidade, pertencendo à época ao município de Itapecuru Mirim e posteriormente à jurisdição de Coroatá até conseguir sua emancipação. A povoação original, distribuídas inicialmente entre sítios e fazendas, formou-se na margem direita do rio Itapecuru, no lugar ainda hoje denominado como Pirapemas-velha, possível região onde Viriato passou boa parte de sua infância e que é representada em sua produção literária. Após a construção da estrada de ferro na margem esquerda do rio, os antigos habitantes se transportaram para esse lado, onde fica situado a cidade atualmente.

Como pode ser observado, Pirapemas constitui-se como um espaço com características extremamente ruralistas, aspectos que se apresentara menos frequentes na vila de Coroatá, havendo nesta um maior número de espaços culturais:

³ O rio Itapecuru é uma das mais antigas áreas de ocupação do estado do Maranhão, e frequentemente aparece descrito em partes da obra a ser analisada, seu nome carrega uma grande riqueza linguístico-cultural, esse fator pode ser percebido no modo como o nome dele é gravado em trechos do livro, sendo colocado como Itapicuru, documentado com a vogal “i” ao invés da “e”, essa foi uma entre as várias modificações que o nome do maior rio genuinamente maranhense sofreu em sua morfologia e grafia.

Para quem já tivesse visto o mundo, a vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da pequenidade do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento.

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões, de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado” (CORRÊA, 2011, p.88).

O encanto provocado em Cazuzza pelo macroespaço de Coroatá se mostra ameno diante do despertado por São Luís. As dimensões que a cidade apresenta elevam Cazuzza ao êxtase, os espaços se constroem de forma mais ampla do que os presentes na povoação de Pirapemas e na vila: “tudo me encantava. A baía de São Marcos, infinitamente mais larga do que o rio em que eu nascera e toda soprada de vento, com barcos e navios maiores que o vaporzinho que me trouxera, tinha, para mim, uma grandeza estonteante” (CORRÊA, 2008, p.160).

O macroespaço da cidade apresenta a Cazuzza novos espaços que ele não observa na vila e muito menos na povoação, tais como: torres, fábricas, livraria, relojoaria, farmácia, entre outros. Essa quantidade de novos espaços proporciona a Cazuzza o privilégio de poder escolher os que mais lhe despertam encanto, como expresso na sua fala: “no fim de uma semana eu tinha os lugares prediletos da minha admiração” (CORRÊA, 2008, p.161).

3 HOMOLOGIA ESPACIAL EM CAZUZZA

Como destacado por Borges Filho (2008), “detectada a presença do macroespaço, cumpre verificar os microespaços que o compõem”. Na análise desses espaços menores, pode ser feita uma associação relacionada à afetividade de Cazuzza, levando em consideração o encanto, a alegria e o prazer que estes lhe proporcionam. Esses espaços que estabelecem uma relação direta com os sentimentos do personagem, condizendo com estes, são classificados como homólogos.

Nessa perspectiva de afetividade que pode ser observada entre os personagens e o espaço, vale ressaltar a ideia de topofilia, caracterizada por Yi-Fu Tuan, como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou o ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5). Nessa relação sentimental positiva com o espaço, podem ser apontados dentro da obra *Cazuzza*, a casa do personagem principal e o sítio de tia Mariquinhas,

dentro da povoação; a sua nova casa, a escola, o pedestal do cruzeiro do largo da igreja e o gaiola, embarcação que conduzirá Cazuza à capital, presentes na vila de Coroatá; e, em São Luís, a casa da sua tia Calu.

A casa de Cazuza na povoação é fortemente marcada pela afetividade proporcionada pelo acolhimento, característica que a torna constantemente movimentada por um número significativo de pessoas: “Nossa casa vivia cheia de gente. Gente da família, gente do povoado, gente de fora.” (CORRÊA, 2008, p.18). Essa receptividade se expressa ainda em mais alguns trechos: “às vezes, pela porta adentro, nos entravam verdadeiros braços de fedelhos, enchendo os quartos de alaridos e de berros”, e, “às vezes, tarde da noite, ouviam-se rumores no terreiro. Eram hóspedes pedindo pousada” (CORRÊA, 2008, p.19). Como pode ser observado, a relevância desse espaço não se dá apenas para Cazuza, mas para todos que o utilizam como abrigo, sendo ela um ponto de cuidado, segurança e descanso.

Dentro da povoação, sem sombra de dúvida, se observa que um dos espaços prediletos de Cazuza é o sítio da Tia Mariquinhas, um lugar tranquilo, cheio de árvores frutíferas e um “riacho, que vinha de longe, torcendo-se pelas profundezas da mata” e que “ali se alargava preguiçosamente, como que para repousar as águas cansadas de rolar entre as pedras” (CORRÊA, 2008, p.23). Transcendendo o espaço realista, que marca a obra, o sítio da tia Mariquinhas apresenta traços de um espaço imaginativo, ou melhor, que não existe no mundo real. É um lugar idealizado por Cazuza, mas que apresenta aspectos que podem ser observados em lugares reais.

Esse espaço importante na construção do enredo, desperta um encanto enorme no personagem Cazuza e nas demais crianças que o frequentam. Na obra, fica evidente que ele “ficava horas inteiras, saboreando, sem saber, a poesia simples daquele pedaço amável de natureza” (CORRÊA, 2008, p.23). Com isso, se nota a valorização e o encanto pelo espaço natural.

Mudando-se da povoação e chegando à vila de Coroatá com um problema de saúde, Cazuza encontra cuidado na sua nova casa. Esse espaço representa para ele o seu novo porto seguro, onde ele repousará até alcançar a recuperação. E mais que cuidado é um espaço que lhe proporciona a liberdade de olhar o exterior, dessa forma, mesmo não podendo sair devido à doença, ele tem a oportunidade de sonhar: “eu via, da janela, as crianças passarem em bandos, à hora

em que terminavam as aulas. A vontade de ficar bom para misturar-me com aquela meninada alegre apressou a minha cura” (CORRÊA, 2008, p.89).

A escola, dentre os espaços presentes em Coroatá, sem dúvida, é o que mais encanta Cazuzza, o mesmo destaca toda a sua felicidade quando entra pela primeira vez nele: “senti no peito o coração bater jubilosamente” (CORRÊA, 2008, p.88). Sua experiência nesse espaço será animadora, pelo carinho recebido do corpo docente e discente, atribuirá à escola um ar de familiaridade, comparando dona Janoca, a diretora da escola, a uma mãe, e seus novos colegas a amigos.

A personagem de dona Janoca e de suas irmãs Rosinha e Neném, professoras da escola, constrói a harmonia e o afeto que representa o espaço escolar de Coroatá. Elas, com muito esforço, fazem com que a “velha casa, de mais de meio século”, ressuscite “maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fada” (CORRÊA, 2008, p.90). E assim, transformam um velho casarão em uma escola com: “salões amplos e claros, abriam-se de um lado e outro de um vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas” (CORRÊA, 2008, p.90). Dentre essas descrições, ao destacar-se a amplitude e clareza das salas, observa-se uma **antecipação da narrativa**, na qual, por meio “de índices impregnados no espaço, o leitor atento percebe os caminhos seguintes da narrativa” (BORGES FILHO, 2007). Dessa forma, constata-se as relações amistosas que se desenvolverá dentro desse espaço.

Casando-se às figuras amigáveis dos personagens que compõem o espaço escolar, a estrutura da escola em si se apresenta convidativa:

As paredes, por si sós, faziam as delicias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do mundo (CORRÊA, 2008, p.90).

Em relação a esse detalhe da escola, Cazuzza afirma que “deixava de brincar todo o tempo do recreio, para ficar revendo paisagem por paisagem, mapa por mapa, figurinha por figurinha” (CORRÊA, 2008, p.90).

Há ainda no espaço escolar da vila a proporção de uma formação que, para Cazuzza, ultrapassa a intelectual. Por meio das relações e conversas com os colegas, principalmente na hora do recreio, ele toma conhecimento do principal problema que abala o meio social de Coroatá: a pobreza. Ele também obterá uma

grande aquisição de princípios através dos apólogos repassados pela professora, a fim de mudar os comportamentos inadequados.

Tratando sobre o pedestal do cruzeiro que se configura como o ponto de encontro diário de Cazuzza com seus amigos, destaca-se a liberdade de contarem as experiências e se divertirem sem o olhar observador de um adulto, privilégio que esse espaço torna oportuno. Além de proporcionar um encontro afetivo, ele também é utilizado como ponto de venda do Antonico, amigo de Cazuzza, assim, adquire outra representação: a comercial. Segundo Cazuzza, “toda a gente sabia que ali no largo da igreja é que se encontravam, àquela hora, os excelentes bolos fritos da Rita Doceira” (CORRÊA, 2008, p.96).

A segunda parte da obra termina com a descoberta de Cazuzza de que irá se mudar para a cidade de São Luís, ao saber dessa informação ele se dirige imediatamente ao pedestal do cruzeiro, nesse espaço ele e seus amigos começam a idealizar a cidade grande: “ao que pensávamos, tudo que o mundo tinha de esplendente e de grandioso estava em São Luís (CORRÊA, 2008, p.153). Em meio a devaneios, observa-se que não é somente a cidade grande que os anima, mas também o gaiola, a embarcação que levará Cazuzza para o seu novo destino e que, ao contrário da igarité que conduziram a ele e sua família até a vila, se apresentará como uma embarcação de grandes proporções.

Essa embarcação dentro da obra não ganha uma significância somente por parte das crianças, mas todas as gerações e comunidades a apreciam: “ao ouvi-lo apitar de longe, os povoados ribeirinhos ferviam festivamente. Assanhavam-se as crianças, agitavam-se os homens, as matutinhas vestiam o melhor vestido e corriam todos para a ribanceira do rio” (CORRÊA, 2008, p.153).

Mas o gaiola também se apresenta com feições negativas: “era, ao mesmo tempo, o grande perigo dos povoados. Atordoava, envenenava e enlouquecia aquelas almas simples. É que ele se fazia o portador das notícias da cidade, mas o portador que exagerava e falseava” (CORRÊA, 2008, p.153)

Contudo, esse viés negativo não interfere no encanto que esse espaço desperta em Cazuzza e seus amigos, que, além da estrutura da embarcação são despertados também pela sensação sonora do apito. Cazuzza destaca que ao ouvir ao longe o barulho dos vapores, ele mais os amigos correm à margem do rio “para ver o comandante ou qualquer pessoa de bordo puxar a corda que fazia soar o apito” (CORRÊA, 2008, p.154). E, no calor de suas emoções, afirma que: “seria

capaz de dar a própria vida para ter”, à sua vontade, “aquela corda nas mãos” (CORRÊA, 2008, p.154). É evidente por meio dessas falas o sentimento de liberdade e imponência que o gaiola e principalmente o seu apito desperta em Cazuza.

Mudando de Coroatá para a cidade de São Luís, Cazuza encontra na casa da tia Calu, o carinho e o cuidado que necessita:

As férias do fim do ano eu devia passa-las na vila, com meus pais. Mas como no colégio umas antigas febres palustres me atacassem novamente, tia Calu achou que naqueles dois meses de descanso eu devia tratar-me na cidade, onde não faltavam recursos médicos. Levou-me para sua casa e cuidou de mim com o desvelo de mãe (CORRÊA, 2008, p.196).

Nesse espaço, Cazuza repousará e encontrará o afeto e cuidado tal qual na casa de seus pais. Dessa forma, esse espaço desperta-lhe a sensação de aconchego, afetividade e também lhe proporciona liberdade: “proveitei o tempo para passear com o Julinho e para visitar os meus companheiros de colégio” (CORRÊA, 2008, p.196).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências de Cazuza relatadas na obra, como pode ser observado, se passam em três macroespaços distintos, os quais marcam o percurso de formação e de aprendizado do protagonista, ou seja, a medida que Cazuza vai evoluindo nos estudos ele transita para um novo macroespaço que lhe oferecerá novas experiências. Esses grandes espaços compartilham um ponto em comum, fazendo uma análise extratextual, observa-se que eles partem da realidade maranhense, dessa forma, as suas características presentes na obra condizem com os espaços de existência real, o que os levam a ser classificados como realistas. Esses espaços de grandes proporções são formados por espaços menores, os microespaços, estes, como apresentado no presente trabalho, podem ser responsáveis por desencadear experiências positivas e animadoras nos personagens, no caso de Cazuza, proporcionam ao personagem principal os sentimentos de encanto, alegria e prazer.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura**: introdução à topoanálise. Franca, São Paulo, Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

_____. **Espaço e literatura**: introdução à topoanálise. 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/067/OZIRIS_FILHO.pdf

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1994.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças**: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de história (1934 – 1961). 2009. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Maranhão - Pirapemas - História & Fotos - IBGE Cidades. IBGE, s.d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pirapemas/historico>. Acesso em: 14 ago. 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Difel / Difusão Editora S.A, 1980.

FERREIRA GULLAR, UM “SER-NO-MUNDO”: POÉTICA, LUGAR E IDENTIDADE EM “NA VERTIGEM DO DIA”

Danielle Castro da Silva (Universidade Federal do Maranhão)¹

RESUMO

Este artigo busca discutir de que maneira, na obra *na vertigem do dia*, de Ferreira Gullar, o fazer poético pode manifestar a experiência do escritor relacionada à sua identidade como *ser-no-mundo*, a partir das leituras das paisagens literárias expressas em sua poética. Para tanto, busca-se o aporte teórico da teoria da literatura, mais especificamente a partir da fenomenologia, da Geografia Humanista Cultural (a partir das categorias relativas à espacialidade, tais como *espaço*, *lugar*, *lugar-sem-lugaridade*, *topofilia* e *topofobia*), e dos estudos de identidade cultural na pós-modernidade (DARDEL, 2015; HOLZER, 2008; TUAN, 2012, 2013; RELPH, 2014; CÂNDIDO, 2010; HALL, 2006; CANDAU, 2011, MERLEAU-PONTY, 1999). Buscando alcançar essa múltipla compreensão, quanto à instrumentalização da pesquisa, parte-se de uma investigação bibliográfica de cunho qualitativo, bem como outras fontes legítimas às quais hoje é possível se ter acesso, como entrevistas gravadas do escritor sobre sua obra poética, documentários, e demais fontes que sirvam à análise que se propõe desenvolver. Quando se trata do texto poético, tais aspectos entram num jogo de partilha oferecido pela linguagem não automatizada, que vai diferenciá-la dos textos considerados comuns. A poesia tem uma abertura especial conferida por sua grande possibilidade linguística de concretizar essas experiências a partir daquilo que estrutura o ser humano e seu olhar sobre o mundo. Busca-se compreender mais a fundo os elementos *autor-obra-leitor-mundo*. A poética gullariana, a partir da obra *Na Vertigem do Dia*, apresenta um Gullar de poética mais madura, embora sem perder sua característica experimental, advindo de uma bagagem histórica pós-exílio, o que dá ao leitor uma vívida ideia de como sua identidade no espaço é híbrida e marcada por fissuras e reconstruções. De modo específico, intenta compreender, a partir da concepção da crítica literária e da geografia humanista cultural, estruturadas na fenomenologia, quais relações entre lugar e identidade se fazem presentes na poética gullariana, em *Na vertigem do dia*, verificando de que modo a poética de Ferreira Gullar manifesta seus sentidos de lugar e pertencimento, considerando o desalojamento desse sujeito a partir da sua experiência de pós-exilado, na obra destacada.

Palavras-chave: Poética. Geograficidade. Identidade. Ferreira Gullar.

1 GULLAR E A EXPERIÊNCIA POÉTICA

O que é a literatura? Há um esforço teórico, ao longo de muitos anos, desde a *Poética*, de Aristóteles, até os dias de hoje, em se estabelecer o que seria o literário. Desde entendimentos mais míticos, como os que acreditam numa compreensão quase sobrenatural dos escritores a respeito da vida, até correntes mais formalistas, preocupadas com a estrutura do texto, tem-se buscado compreender que tipo de texto é o literário em distinção a outras formas de escrita.

Não é pretensão deste artigo adentrar no debate sobre o que seja literatura. Independente da corrente teórica a que se filie sua interpretação, a literatura envolve quatro aspectos inarredáveis: um *autor*, sua *obra*, seus *leitores* e o

¹ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: daniellecastrodasilva@gmail.com.

mundo de que compartilham. Trata-se, portanto, de uma *experiência linguística* compartilhada dialeticamente entre esses elementos.

A partir dessa observação, analisar o poético, considerando que é um texto feito por um sujeito, que desenvolve relações significativas com e a partir do mundo em que vive, num constante movimento que se desdobra sobre seu lugar na história, seu olhar sobre o outro e sua identidade, é buscar compreender mais a fundo os elementos *autor-obra-leitor-mundo*. Tais elementos fazem parte de um liame que constantemente se faz e se desfaz, como a trama de Penélope. Conforme o olhar de Cândido (2010, p. 84):

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sob as outras, e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Ampliando a reflexão, a literatura, além de atuar no tempo, atua no espaço, em uma dinâmica que costura identidades e olhares sobre a vida e sobre o mundo. Se a poética é um tipo de texto que revela essas subjetividades, tais aspectos não podem nem devem ser ignorados.

A partir da década de 1950 surge, no cenário poético nacional, José de Ribamar Ferreira, que entre tantos “José de Ribamar” adotará, por corruptela do sobrenome materno, o nome de Ferreira Gullar, pelo que será conhecido não só no Brasil, como mundo afora. Gullar talvez seja um dos poetas que mais incansavelmente buscou compreender, por dentro, por fora e por experiência, essa relação dinâmica entre aquilo que se escreve, os limites da linguagem e o sentimento do ser humano diante do pasmo que se lhe oferece o *viver no mundo*.

Este artigo busca analisar de que maneira, na obra *Na vertigem do dia*, de Ferreira Gullar, o fazer poético pode manifestar a experiência do escritor relacionada à sua identidade como *ser-no-mundo*, a partir das nas paisagens literárias expressas em sua poética.

Para tanto, busca-se o aporte teórico da teoria da literatura, mais especificamente a partir da fenomenologia, da Geografia Humanista Cultural (a partir das categorias relativas à espacialidade, tais como *espaço*, *lugar*, *lugar-sem-*

lugaridade, topofilia e topofobia, entre outros), e dos estudos de identidade cultural na pós-modernidade.

Para uma análise, nesses termos, é necessária uma abordagem a partir método fenomenológico, compreendido enquanto investigação de um fenômeno a partir da experiência do sujeito como um ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999; DARDEL, 2015). Em se tratando de uma proposta que busca analisar a criação poética em *Na vertigem do dia*, a partir da ideia de que Ferreira Gullar, ao viver experiências várias em paisagens distintas, tem em suas poesias a representação desse mundo vivido, a fenomenologia seria o método que mais se adequaria à compreensão dessas experiências.

Isto porque, para a fenomenologia, não há como se compreender a realidade sem a percepção de que se trata de um fenômeno, e seus sentidos só podem ser apreendidos a partir da confluência de várias perspectivas dos sujeitos em interação entre si e com o mundo.

O fenômeno poético deve ser, pois, compreendido a partir dessa intersubjetividade, não sendo visto isoladamente. A poesia aparece como um precipitado, uma representação daquilo que emerge do eu-lírico diante da sua compreensão no e sobre o mundo. Não há, desse modo, como torná-la mero objeto de estudos a ser dissecado, já que a própria condição do poeta de ser humano em um lugar com o qual estabelece relações afeta sua poesia.

Para Merleau-Ponty (1999, p.523), a expressão criadora é inseparável daquilo que é expresso. Não existiria análise alguma que a pudesse expor, a partir de uma linguagem, de maneira tão clara e inarredável que a tornasse mero objeto. Nesse sentido, Creswell (2014, p. 73) afirma que no método fenomenológico manifesta-se “A recusa da dicotomia sujeito-objeto. Esse tema flui naturalmente da intencionalidade da consciência. A realidade de um objeto só é percebida dentro do significado da experiência de um indivíduo”. Logo, o pesquisador deve ter em vista a obra em todo o seu contexto, para que possa perceber que aberturas podem ser alcançadas a partir o fenômeno literário em estudo. Segundo Souza (2018, p. 207):

Dessa maneira, o encontro entre quem pesquisa e a obra, acontece por meio de uma consciência historicamente situada. Isso quer dizer que o pesquisador ou pesquisadora será capaz de observar que sua leitura acontece de forma refratária e que aquilo que se mostra nela está muito associado a quem interpreta. Isso significa dizer que uma obra contém em si abertura para todas as interpretações já feitas sobre ela e as que ainda

serão. A escrita cristaliza um quadro que poderá ser lido de diferentes formas, por meio de diferentes olhares.

Entender a produção poética de Ferreira Gullar é também, de certa forma, entender de que modo ele ressignifica suas experiências, considerando, pois, que suas percepções envolvem essa série de elementos mutáveis. Nesta pesquisa em específico, busca-se compreender de que modo essa ressignificação envolve sua identidade e a construção de olhares a partir de paisagens vivenciadas ao longo de sua trajetória poética.

A obra de Gullar é provocativa, nesses termos, tendo em vista ser um poeta maranhense contemporâneo que buscou com tanto afinco não só criar poesias, mas entender o que acontecia no poético enquanto fenômeno, o que foi elemento decisivo para esta escolha acadêmica. *Na vertigem do dia*, por sua vez, é um livro que apresenta um Gullar de poética mais madura, embora sem perder sua característica experimental, advindo de uma bagagem histórica pós-exílio, o que dá ao leitor uma vívida ideia de como sua identidade no espaço é híbrida e marcada por fissuras e reconstruções.

2 O LUGAR NO POEMA

Conhecido por sua poesia germinada, como ele mesmo afirma, do *espanto*, Ferreira Gullar, poeta maranhense nascido na Rua dos Prazeres, Centro de São Luís – MA, admirou o Brasil com sua busca por uma poesia original, que pudesse ir mais além na exploração dos limites da linguagem (até mesmo, muitas vezes, tentando extrapolá-los), como se buscasse um espaço para seu fazer poético para além de todas as fronteiras.

Se a poética de Ferreira Gullar passa por várias fases e busca, em cada uma delas, realizar experimentações por meio da linguagem, motivadas pelo pasmo do autor diante da vida, da morte e do mundo, como analisar sua poética se não a partir de um olhar que busque compreender o processo de experiência materializado em seus poemas? Daí a opção por uma análise que alcance esse entendimento através da fenomenologia, que será a metodologia proposta, como mais adiante se explanará.

Na vertigem do dia é primeira obra do autor publicada após *Poema Sujo* – considerado o retrato-denúncia de um poeta em sua condição de exílio. Publicada

em 1980, trata-se, portanto, de uma obra de um momento em que Gullar já estaria de volta à sua pátria, porém, não sem refletir no seu fazer poético as vivências no exterior, em que esteve por alguns anos, compelido pela ditadura, suas memórias da cidade natal e mesmo suas impressões sobre o Brasil depois de seu regresso.

No entanto, não se trata de mera poesia em tom *memorial*, como se pode tentar, apressadamente, compreender. Em *Na vertigem do dia*, o signo representado pela primeira parte do título (“vertigem”) se faz sentir a todo momento como o *espanto* que engendra a poética. Um espanto que vem de um sujeito e da emergência da vida em torno de si, em seus lugares de memória e com os quais, de uma forma ou de outra, se relaciona ao longo da sua trajetória. Um homem que se inventa através da fabricação poética. Segundo o próprio Gullar:

É que essa maioria não tem noção de que vive num mundo inventado, de que a vida é inventada e de que os valores, que lhes parecem permanentes, também o são. Eles não foram ditados por nenhum ente divino, mas inventados pelos homens conforme suas necessidades e possibilidades. E também, conforme elas, podem ser mudados.
O homem é o único animal que se inventa e inventa o mundo em que vive.
(2006, p. 79)

Essa representação do *mundo em que se vive* na obra em foco, por vezes, aparece como um lugar metafórico, (*Minha medida*), como o próprio espaço do poema (*Arte poética*), como uma marca das memórias da ditadura (*Subversiva*), como as lembranças alegres de carnavais cariocas, ainda que misturadas à miséria do povo (*Poema obscuro*), como uma cidade que pode estar em qualquer parte do mundo (*Bananas podres*), contrapondo o que se decompõe a espaços idílicos que remetem ao mar imenso e azul, passando pelo nordeste, até o espaço cotidiano de uma pequena quitanda. Passa por Pirapemas, Rua Miguel Couto, Buenos Aires, Rio de Janeiro, São Luís e pela Rua dos Prazeres, onde nasceu.

Para ser ler o espaço no poético, antes, é necessário que se compreenda melhor o próprio fenômeno geográfico. A Geografia Humanista Cultural (GHC), vertente de base fenomenológica que, a partir dos estudos de Dardel, na década de 50, busca compreender o mundo segundo a ideia de geograficidade, é a corrente teórica que dá base à leitura de paisagens literárias que se busca realizar a partir deste projeto.

Entendendo-se por geograficidade a compreensão do *ser-e-estar-no-mundo*, a ligação existencial entre o ser humano e a Terra: lugar, base e meio de

sua realização (DARDEL, 2015, p.31), a perspectiva proposta pela GHC é a de “uma visão holística e unificadora da relação homem-natureza e uma crítica ao cientificismo e ao positivismo”, ao tentar “abranger a totalidade do ser — percepção, pensamento, símbolos e ação”. (HOLZER, 2008, p.140).

Com base nos estudos de Dardel (2015), Tuan (2012, 2013) e Relph (2014), percebe-se que as relações estabelecidas pelo ser humano com os ambientes que de sua vida fazem parte podem gerar sensações, a partir da forma como se dão suas experiências com e nesses espaços.

Uma dessas relações encontra-se na ideia de que a *lugaridade*, para Relph (2014), estaria nessa característica própria que um lugar tem de reunir qualidades, experiências e significados em nossa experiência imediata, fundada nos aspectos constitutivos de lugar (autenticidade, encontro, sentido, raízes, interioridade), enquanto se apresenta a ideia de *lugar-sem-lugaridade* como sendo aqueles que possuem uma fraca ou inexistente capacidade de promover a reunião desses elementos.

“Lugar é uma pausa no movimento. [...] A pausa permite que uma localidade se torne o centro de reconhecido valor” (TUAN, 2013, p. 169). Com esses termos, Yi- Fu Tuan trata da categoria *lugar* relacionando-a com sua valoração pelo ser humano através dos sentimentos envolvidos no meio ambiente, o que o leva às noções de topofilia e topofobia.

Para o autor, *topofilia* seria, em sentido amplo, “todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente natural”, que difeririam entre si por sua intensidade, sutileza e modo de expressão. (id., 2012, p. 136). Já em sentido contrário, a falta de afetividade que causa aversão, repulsa e desprezo por certos lugares seria denominada *topofobia*.

Outro valor relacionado ao espaço pode ser compreendido através das noções de *apinhamento* e *espaciosidade*, como noções antitéticas, sendo esta última relacionada à sensação de *estar livre*, com “poder e espaço suficientes em que atuar”, enquanto que a primeira está relacionada à sensação de restrição, de limitação, causada pela interação com o espaço. (id., 2013, p. 78).

Nenhuma dessas ideias foge à interação do ser humano no mundo como constituinte de valor e, portanto, de representação e simbologia. Os estudos do poético, a partir das paisagens literárias que se abrem às mais distintas leituras, encontram, pois, nesse olhar humanista compreendido pela geograficidade, base

fundamental para se alcançar o entendimento de como lugar e sujeito expressam-se, em interação, como reveladores em suas identidades. Os textos literários, segundo Collot (2013, p. 52), “são portadores de ressonâncias subjetivas e de valores éticos e estéticos, e constroem, então, ao mesmo tempo que uma imagem do mundo, uma imagem do eu.”

O poético acaba proporcionando uma ampliação dos sentidos da paisagem a partir das sugestões que ela mesma proporciona a quem se propõe adentrar nessa experiência. Enquanto prática de cultura, há que se tomar cuidado com a abordagem de análise das paisagens literárias, para que não se lhes veja reduzidas a uma localização contextual, trazendo o elemento social não só como *exterior*, mas como fator da própria construção artística, considerada em sua organização interna. É para o que nos alerta Cândido (2010, p. 17), ao afirmar que saímos de uma interpretação “socialmente orientada” para a assimilação da “dimensão social como fator de ‘arte’”.

Em seu aspecto social, a obra de arte pode oferecer ainda, a partir das paisagens literárias, pistas sobre as relações identitárias, que envolvem as vivências do autor. A produção literária envolve o impulso de uma necessidade interior, a partir da escolha de certos temas e de certas formas, cuja síntese resultante age sobre o meio (ibid., p. 31). Nesse sentido, a identidade revela-se a todo instante, seja como necessidade interior, seja como escolha temática, seja como olhar sobre a forma, seja como ação sobre o meio.

Na Pós-Modernidade, há que se considerar que o fenômeno identitário torna-se ainda mais complexo, sobretudo com o advento da globalização e de suas consequências, no sentido do hibridismo, da homogeneização cultural e da fragmentação dessa identidade. Adverte-nos Hall (2006, p. 34) a esse respeito que a Pós-Modernidade apresenta um sujeito descentrado, não só por sua desagregação, mas também por seu deslocamento.

O impacto cultural sobre a identidade do sujeito estaria se reconfigurando, pelo fato de que “as velhas identidades que, por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. (ibid., p. 7)

Por consequência, a própria noção de *lugar*, antes tida como o que era “específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades

estão estreitamente ligadas” (ibid., p. 72) vai se modificar, ainda mais com o fortalecimento de fenômenos migratórios. Essa modificação, no entanto, fortalece os lugares de memória, por se tratarem de referências de vida dos sujeitos em meio a tanta fragmentação. Afirma Candau (2011, p. 156): “Topofilias e toponímicas, a memória e a identidade se concentram em lugares, e em ‘lugares privilegiados’, quase sempre como um desafio ao tempo. ”

As paisagens podem, portanto, contribuir para o fortalecimento dessas memórias que se compartilham. São fruto de vivências e, na literatura, podem, além de suscitar olhares sobre seus panoramas, através da linguagem simbólica, ser um registro de memória e afirmação de identidades. “Contrariamente aos não lugares, banalizados, funcionais e atemporais, os lugares ‘atravessam a memória viva’. São duráveis e carregados de história e memória”. (ibid., p. 157).

3 “UM MACIO DE LUZ FERINDO A VIDA”

Na poética de Ferreira Gullar, em *Na vertigem do dia*, esses lampejos que entremeiam paisagens identitárias aparecem, muitas vezes, como forma de expressão desse lugar de acolhida presente na ideia de suas raízes. É o que acontece, por exemplo, em *Bananas podres*, em que o autor contrasta a desintegração e a putrefação daquilo que vive e se desgasta ao longo do tempo (carregando, portanto, também a ideia de morte), com o “mar azul” e o “macio de casa do Nordeste” (2013, p. 35):

BANANAS PODRES

Bananas podres
 Como um relógio de ouro o podre
 oculto nas frutas
 sobre o balcão (ainda mel
 dentro da casca
 na carne que se faz água) era
 ainda ouro
 o turvo açúcar
 vindo do chão
 e agora
 ali: bananas negras
 como bolsas moles
 onde pousa uma abelha
 e gira
 e gira ponteiro no universo dourado
 (parte mínima da tarde)
 em abril

enquanto vivemos.

[...] Um macio de casa no Nordeste
com seus quartos e sala
seu banheiro
que esta tarde atravessa para sempre

Um macio de luz ferindo a vida
no corpo das pessoas
lá no fundo
onde bananas podres mar azul
fome tanque floresta
são um mesmo estampido
um mesmo grito [...].

Fica evidente que toda a putrefação sugerida pelo desintegrar de vários elementos (o podre das frutas, das carnes, do esgoto...), em contraste com o que representa a vida e a passagem do tempo (“relógio de ouro”, por exemplo), em vários espaços do cotidiano, que aparecem como *lugares-sem-lugaridade* para o poeta, são o reverso do que demonstra quando suscita lembrança de suas raízes através da “casa do Nordeste”, este sim, um ambiente topofílico, representado pelo signo da “maciez”, ainda que seja uma maciez cortante, que atravessa as pessoas, ferindo a vida. A lembrança do lar, ao mesmo tempo que pode ser um aconchego, pode ferir por não ser a realidade presente.

ARTE POÉTICA

Não quero morrer não quero
apodrecer no poema

que o cadáver de minhas tardes
não venha feder em tua manhã feliz

e o lume
que tua boca acenda acaso das palavras
— ainda que nascido da morte —
some-se
aos outros fogos do dia
aos barulhos da casa e da avenida
no presente veloz

Nada que se pareça
a pássaro empalhado múmia
de flor
dentro do livro
e o que da noite volte
volte em chamas
ou em chaga
vertiginosamente como o jasmim
que num lampejo só
ilumina a cidade inteira.

Em *Arte poética* já se observa a ideia de *lugar* como o próprio espaço do poema, espaço esse que sugere a morte possível/provável do poeta. Seus poemas, fica evidente, não se prestam ao papel de “agradar” o leitor, gerando uma sensação de *apinhamento* constante. Diante dessa angústia, o poeta deseja não “morrer no poema”, para tentar garantir a *espaciosidade* ao menos para o leitor.

Também se apresentam vários opostos, revelando esse conflito entre o sentimento do poeta (*apinhamento*) x sentimento que quer garantir ao leitor (*espaciosidade*), diante do lugar do poema, através de figuras antitéticas sugestivas de *imobilidade* x *mobilidade*: "cadáver", "pássaro empalhado", "múmia de flor" X "barulhos", "presente veloz", "chama", entre outros. Ao final, deseja que o poema seja chama (ou chaga, marcando a dor), mas não a que consome: que seja como um lampejo, capaz de iluminar a cidade inteira.

Esta amostra de paisagens literárias em *Na vertigem do dia* acena para das possibilidades de leitura do poético na obra, que vem marcada pelo fato de que o autor sai de um estado periférico, nordestino, para uma “capital cultural” do país e, pela imposição do exílio, daí para outros contextos, em que se vê que a condição não só de brasileiro como latinoamericano é importante para a compreensão de sua história, sua memória e a construção de sua identidade.

Em *Na vertigem do dia*, o poeta pós-exilado carrega, sem sombra de dúvidas, a marca de toda essa trajetória através dessas paisagens que apresenta, entregues ao leitor pelo pasmo de cada poema.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**: Estudos de Teoria e História Literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2010.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

CANDAU, Joël. O jogo social da memória e da identidade. *In*: **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

GULLAR, Ferreira. **Resmungos**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

HOLZER, Werther. **O conceito de lugar na Geografia Cultural Humanista**: uma contribuição para a geografia contemporânea. *In: GEOgraphia*, 5(10). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.v5i10.a13458>. Acesso em: 19.out.2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. *In: MARÂNDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

SOUZA, Pedro Thiago Santos de. Fenomenologia-hermenêutica como método de pesquisa em literatura. *In: NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra do. (org) et al. Metodologia da pesquisa em estudos literários*. Manaus: FUA, 2018.

VIDAS SECAS: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO ANALFABETISMO COMO MARCA DE OPRESSÃO VIVIDO PELO PERSONAGEM FABIANO

Elisiane Albuquerque da Silva (Universidade Estadual do Maranhão)¹

Tania Lima dos Santos (Universidade Estadual do Maranhão)²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a representação do analfabetismo e sua influência no desenvolvimento social do personagem Fabiano no romance *Vidas Secas* (1938), do escritor brasileiro Graciliano Ramos, o maior prosador da segunda fase do modernismo no Brasil. A obra apresenta aspectos sociais como: desigualdade, miséria, exclusão e exploração. Esta pesquisa é importante porque no romance *Vidas Secas* o personagem Fabiano por ser analfabeto sofre consequências marcantes em sua vida, ocasionando-lhe várias limitações. Em virtude disso, busca-se analisar a forma de manifestação do analfabetismo e suas implicações na trajetória desse personagem. Para desenvolver este trabalho recorreremos aos estudiosos: Frago (1993), Moscovici (2007) entre outros. Do estudioso Frago (1993), utilizamos a definição para o termo analfabeto fundamental para esta pesquisa. De Moscovici (2007) adotamos o conceito de representação social. A metodologia utilizada compreende uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica apresentando uma visão geral sobre o tema estudado. Assim, procura-se verificar no romance se há presença de alguns traços de analfabetismo que influenciaram o desenvolvimento do personagem Fabiano.

Palavras-chave: Analfabetismo. Representação social. *Vidas Secas*.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco a representação social do analfabetismo na obra *Vidas Secas* do autor brasileiro Graciliano Ramos, publicada em 1938. O escritor é conhecido como o maior prosador da segunda fase do modernismo brasileiro. O romance que foi escrito na década de 30, traz em sua abordagem o analfabetismo existente naquela época, mostrando-o como um problema social que o país enfrentava. Tendo isto como pressuposto, o presente trabalho visa responder o seguinte questionamento: como a representação do analfabetismo na ficção de Graciliano influenciou no desenvolvimento social do personagem Fabiano? Este trabalho se justifica pela importância que assume a temática, ainda insuficientemente investigada, do analfabetismo no romance *Vidas Secas*, uma vez que nesta obra, o personagem Fabiano, por ser analfabeto, sofre consequências marcantes em sua vida, ocasionando-lhe várias limitações. Em virtude disso, é

¹ Graduanda do Curso de Letras pela UEMA, Campus de Itapecuru Mirim. E-mail: elisianealbuquerque476@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), docente do Curso de Letras da UEMA, Campus de Itapecuru Mirim, Orientadora. E-mail: taniamaranhao1@gmail.com

preciso analisar a forma de manifestação do analfabetismo e suas implicações na trajetória do personagem desse romance.

Nesse sentido, o *objetivo geral* é analisar a representação do analfabetismo e sua influência no desenvolvimento social do personagem Fabiano. A metodologia utilizada compreende uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica apresentando uma visão geral sobre o tema estudado. Inicialmente foi feita uma revisão de literatura, utilizando os autores: Bosi (2015), Moscovici (2007) e Galvão e Di Pierro (2012), Frago (1993), entre outros estudiosos, como também artigos, tese, monografias, com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca do tema estudado. Em seguida, fez-se a análise dos dados selecionados para a construção da pesquisa, utilizando-se trechos do romance que se associavam ao analfabetismo em Fabiano.

2 ANALFABETISMO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O Analfabetismo no Brasil é conhecido como uma condição de quem não conhece o alfabeto e as práticas de leitura e escrita. Desse modo, o analfabeto acabará encontrando dificuldade de comunicação perdendo parte de sua autonomia com o mundo, resultando em situações sutis e preocupantes em vários os âmbitos da sociedade.

O conceito de analfabetismo/ analfabeto

Ao pesquisar diversas fontes de informações sobre o termo analfabetismo e o sujeito a ele relacionado, o analfabeto, buscou-se compreender como esse fenômeno é visto dentro da sociedade. Segundo o dicionário Aurélio (2018), denomina que o analfabetismo é “estado ou condição de analfabeto, falta absoluta de instrução” e analfabeto é “aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler; absolutamente ignorante; que desconhece determinado assunto ou matéria”. Frago, por sua vez, afirma que analfabeto é “aquele que não conhece ou não sabe nada sobre um tema” (FRAGO, 1993, p. 15). Para o autor, somos analfabetos, quando nada sabemos sobre determinado campo do conhecimento. Galvão e Di Pierro (2012) fazem também uma importante reflexão a respeito da palavra analfabeta, podemos inferir que as relações do analfabeto são regidas pelo preconceito, pelo julgamento e discriminação. A expressão analfabeta é geralmente vista de forma negativa, demonstrando prejuízo. Os sujeitos analfabetos são denominados de

sofredores, excluídos por serem iletrados, muitas vezes ficando registrado na mente dessas pessoas que saber ler e escrever é primordial para que eles tenham uma vida mais social. Nesse sentido, o preconceito não parte apenas das pessoas que são alfabetizadas, mas do próprio analfabeto.

Analfabetismo contexto histórico

Em uma sociedade globalizada e informacional, os índices de analfabetismos são relativamente altos, inclusive no Brasil. A educação é muito importante para a evolução do país, no entanto, o analfabetismo se constitui numa das causas que mais exclui pessoas do meio social. Peres (2011, p. 632) afirma que o “analfabetismo é como um dos piores exemplos de exclusão educacional e social”. No primeiro Censo Demográfico Nacional, realizado em 1872, a taxa de analfabetismo no Brasil chegou a 82,3%, utilizando como referência pessoas com 5 anos de idade ou mais, persistindo um número elevado. No segundo censo, feito em 1890, que obteve um resultado de 82,6%, o país teve a maior taxa de analfabetismo do mundo.

Segundo Ferraro e Kreidlow (2004, p. 184) explicam que “O analfabetismo surge como questão nacional somente com a reforma eleitoral de 1881 (Lei Saraiva), a qual ao ‘Censo pecuniário’ acrescentou o ‘Censo literário’, que estabeleceu a proibição do voto do analfabeto”. Assim, a Constituição Republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, não teve preocupação com a educação e nem com o ensino, em particular, passando a responsabilidade para os estados sobre o ensino primário e normal. Ferraro e Kreidlow afirmam que:

O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. A Lei Saraiva de 1881, do final do Império, e todas as constituições republicanas, excetuada a de 1988, distinguiram-se, sob este aspecto, pelo caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto. O analfabetismo constituiu-se na grande vergonha nacional. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos, sob o argumento principalmente de sua “incapacidade” (FERRARO; KHREIDLOW, 2004, p. 184).

De fato, compreende-se que essa lei excluía a massa trabalhadora e produtiva, com um discurso de que o analfabeto não servia para pensar. Na afirmação do Deputado Cândido de Oliveira “os analfabetos não têm opiniões por si, inspiram-se nas opiniões alheias, são o reflexo do pensamento dos potentados, e, a

meu ver, seria um grande perigo para a verdade da eleição, se eles para ela concorressem sem consciência de sua responsabilidade” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 39).

Em entrevista, Aloizio Mercadante, então Ministro da Educação, destaca que “o analfabetismo se concentra especialmente na população com mais de 60 anos e, sobretudo, na área rural, concentrado no Nordeste, no semiárido do Brasil” e que “nosso maior desafio é incentivar o trabalhador pobre, de mais idade, a voltar a estudar”.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), o índice de analfabetismo passou de 11,5% em 2004, e 8,7% em 2012. O Norte e o Nordeste apresentaram o maior número de analfabetos, com idade de 15 a 19 anos. A PNAD de 2012 registra, entretanto, taxa de analfabetismo de 1,2%, muito inferior à média geral, o que demonstra a efetividade das políticas em curso para a educação básica. Conforme, a mesma pesquisa nos anos de 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos chegaram a ser beneficiado pelo programa Brasil Alfabetizado, que teve um investimento de R\$ 1,4 bilhões. Com esse investimento na educação, houve uma queda no percentual de analfabetos com idade de 15 anos ou mais, com 7,2% em 2016 e 7,0% em 2017, porém não alcançou 6,5%, que era uma marca estipulada para o ano de 2015, no Plano Nacional de Educação (PNE). A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8% em 2018 para 6,6% em 2019. Apesar de uma queda de cerca de 200 mil pessoas, ainda persistiam 11 milhões de analfabetos no país.

Teorias das representações sociais.

A definição de representação social tem suas raízes na sociologia e na antropologia, através de Durkheim e Lévi Bruhl. A teoria da representação social pode ser considerada como uma forma sociológica de psicologia social. O primeiro a trabalhar a representação social foi Durkheim com a "representação coletiva", especificando o pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim, Durkheim queria dizer que "a vida social é a condição de todo pensamento organizado" (MOSCOVICI, 1978, p.42).

A teoria das representações sociais foi estudada pelo psicólogo Francês Serge Moscovici na obra intitulada A representação social da psicanálise. Ele destaca que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamento e a comunicação entre os

indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Nesse sentido, os indivíduos passam a exercer funções diferentes em determinados grupos, ou seja, começam a dialogar com outras pessoas e grupos, trazendo novas possibilidades de conhecimento. Alexandre refletindo sobre as ideias de Moscovici, afirma que as representações sociais:

São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não se reduzem apenas aos conhecimentos cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação entre os indivíduos. (ALEXANDRE, 2004, p 131).

Logo, as representações são fenômenos sociais que devem ser compreendidos a partir do contexto em que são produzidas, ou seja, das funções simbólicas e ideológicas que desempenham e das formas de comunicação em que circulam. Serge Moscovici afirma que a representação social é uma preparação para a ação, tanto pela direção do comportamento quanto pela modificação e recriação de elementos do ambiente em que o comportamento deve ocorrer. Para ele, o homem é um ser pensante que coloca questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha as realidades que representa. Ele destaca em seu trabalho que as representações sociais:

Emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretaram foram também lutas para novas formas de representações. (MOSCOVICI, 2007, p. 16).

Dessa forma, observa-se que as representações sociais são ocorrências que estão envolvidas com as lutas na sociedade e que elas estão vinculadas com as diferenças entre as comunidades.

3 A REPRESENTAÇÃO DO ANALFABETISMO NA LITERATURA BRASILEIRA

No Brasil, a partir do ano de 1922, a literatura acaba ganhando uma nova identidade com a Semana de Arte Moderna. Nesse período, em que o país passava por várias transformações políticas, a literatura buscava se aproximar mais da sociedade, recusando os símbolos de idealização. Essa intenção se torna ainda

mais forte durante a segunda fase do Modernismo Brasileiro, atrelada ao contexto histórico, político e social, visto que os escritores Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, José de Lins do Rego e vários outros escritores, apresentaram em suas obras personagens marginalizadas e exploradas, além de outros aspectos regionais do país.

Seguindo esta ótica de representação dos problemas regionais, a literatura brasileira passou a privilegiar personagens analfabetas em várias obras e, embora representadas de forma diferentes, geralmente trazem uma marca de opressão. Tais representações evidenciam quadros sociais que estão relacionados com a pobreza, a marginalização e a miséria, fazendo com que os leitores observem o cenário do país por meio da literatura. Nesse sentido, a literatura acaba sendo voz para denunciar as desigualdades sociais.

Modernismo brasileiro.

O Modernismo foi um movimento cultural que ocorreu no Brasil na primeira metade do século XX, especialmente no campo da literatura e das artes visuais, com o foco na cultura e na literatura brasileira. Vale ressaltar que movimento é dividido em três fases, porém será abordada neste referido trabalho, somente a segunda fase, a qual ocorreu nos anos de 1930 até 1945. Ficou conhecida também como Geração de 30 e influenciada decisivamente pelo contexto social da época, que teve vários conflitos políticos e sociais. Após a crise de 1929, muitos países começaram a passar por uma crise econômica, social e política, e com isso surgiu vários governos totalitários e ditatórios, teve também aumento de desemprego, falências de fábricas, fome e miséria. No Brasil aconteceu a revolução de 30, que representou um golpe no estado, o então presidente da república Washington Luiz foi deposto, impedindo a posse do presidente eleito Júlio Prestes. Então, deu-se o início a era Vargas e o fim das oligarquias dos estados de Minas Gerais e São Paulo, conhecida como política de café com leite. Para muitos estudiosos a segunda geração foi um período muito rico para a literatura brasileira, foi uma fase de maturação e concretização e afirmação dos valores modernos, temas nacionais, históricos e sociais foram colocados nas obras dos escritores dessa fase.

O Regionalismo de 30

O regionalismo começou a ganhar destaque a partir do Movimento Regionalista, no primeiro Congresso Brasileiro Regionalista que ocorreu em fevereiro de 1926, em Recife, tendo como principal representante Gilberto Freyre. De acordo com Ruben Oliven, “o Manifesto Regionalista desenvolve basicamente dois temas interligados: a defesa da região enquanto unidade de organização e conservação dos valores regionais e tradicionais do Brasil, em geral, e do Nordeste, em particular” (OLIVEN, 2001, p. 06).

4 ANÁLISE DO ROMANCE VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS

Considerado o mais importante escritor da segunda geração modernista no Brasil, entre os anos de 1930 e 1945, Graciliano Ramos fez parte do grupo que inaugurou o realismo crítico, abordando os problemas brasileiros em geral e específicos de cada região. Suas obras lidam com o regionalismo e a psicologia, trazendo à tona a problemática relacionada com o comportamento do homem, atitudes e ações da sociedade. Esse autor veio de uma geração que vivenciou as contradições típicas de sociedades frágeis, caracterizadas pela forte presença de um Estado poderoso que mantinha o controle em todas as áreas da sociedade, desde o sistema escolar até a mídia.

Graciliano Ramos de Oliveira nasceu em 27 de outubro de 1926, em Quebrangulo, Alagoas, ele foi cronista, contista, político e romancista. Filho de Sebastião Graciliano de Oliveira e Amélia Ferro Ramos, o primogênito de quinze filhos, ele vem de uma família de classe média do sertão nordestino.

O escritor também exerceu cargo político, atuando como prefeito da cidade Palmeiras dos Índios (1928), deixando o cargo em 1930, e, quando retorna para a cidade de Maceió, assume a direção da Imprensa Oficial e da Instrução Pública. Estreou na Literatura em 1933, com o romance *Caetés*, passando a manter, nesse tempo, contato com José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Jorge Amado. Nos anos seguintes publicou os romances *São Bernardo* (1934), e *Angústias* (1936) e *Vidas Secas* (1938), a sua obra de maior destaque. Também publicou *Memórias do Cárcere* (1953), entre outras obras que se destacaram na literatura. O romancista teve três obras adaptadas para o cinema brasileiro: *Vidas Secas* (1963) e *Memória do Cárcere* (1984), pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos, e também o romance *São Bernardo* (1972), com o diretor, produtor e roteirista Leon Hirszman. O

escritor brasileiro faleceu aos 60 anos de idade no Rio de Janeiro, em 20 de março de 1953, vítima de um câncer no pulmão.

O romance *Vidas Secas* (1938) é de cunho regionalista, uma das mais importantes obras do autor, narrada em terceira pessoa por um narrador onisciente, e está estruturada em 13 capítulos, conforme a ordem: 1° Mudança, 2° Fabiano, 3° Cadeia, 4° Sinhá Vitória, 5° O menino mais novo, 6 ° O menino mais velho, 7° Inverno, 8° Festa, 9° Baleia, 10 Contas, 11 O soldado amarelo, 12 O mundo coberto de penas, 13 Fuga. A obra relata a história da família de sertanejos que fogem da seca, composta por Fabiano, o personagem principal, Sinhá Vitória, sua esposa, o menino mais velho, o menino mais novo e a cachorra Baleia. A autonomia dos capítulos não descaracteriza o romance de sua estrutura, assim, o ciclo natural da seca e da vida dos ocupantes da terra que compõem a família privilegiada deste romance que apresenta a vida daqueles que fogem da seca. O romance inicia com a mudança de Fabiano e de sua família que saíram do seu lugar de origem e acabam atravessando a seca, em busca de vida melhor.

Na planície dos Juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro [...] Fazia Horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga (RAMOS, 1964, p. 07).

A família chega a uma fazenda abandonada, porém com a volta das chuvas o dono da fazenda retorna e, ao encontrar Fabiano e sua família, tenta expulsá-los, porém o personagem finge não entender e oferece seus serviços ao proprietário, que aceita que Fabiano fique como empregado, exercendo a função de vaqueiro.

Oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. O jeito que tinha era ficar. E o patrão aceitara-o, entregara-lhe as marcas de ferro [...] Agora Fabiano era vaqueiro e ninguém tiraria dali. Aparecera como um bicho entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado (RAMOS, 1964, p. 21).

A partir de então, novamente empregado, a família de Fabiano começa a melhorar, pois agora tinham o que comer e estavam sossegados.

Fabiano e a percepção de si

No romance, o protagonista Fabiano é apresentado como homem oprimido, marginalizado, que é acostumado a obedecer e que tem uma comunicação limitada. Isso faz com que se identifique constantemente como “bicho”, como se percebe em vários momentos no romance, porém em outros momentos ele se vê, embora ambigualmente, como homem: “Fabiano você é um homem, exclamou em voz alta [...] Você é um bicho Fabiano” (RAMOS, 1964. p. 20). Nesse sentido, observa-se que o personagem não se percebe como homem, pois para ele o homem seria alguém que tinha conhecimento e que era capaz de conviver em sociedade. Já ele, por não saber se portar nos meios sociais, reprimia-se se igualando aos animais. Santos (2015, p. 04) nos esclarecem que o personagem Fabiano, “mesmo subjugado, tem a capacidade de refletir sobre sua existência social, sobre sua ignorância. Principalmente, tem consciência dos problemas que o não domínio da linguagem provoca na sua convivência cotidiana”, dessa maneira Fabiano compreendia a sua situação social.

Vivia longe dos homens, só se dava bem com os animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade, falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas (RAMOS, 1964, p. 22).

No trecho acima, o narrador descreve Fabiano como um animal, seus “pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra” (RAMOS, 1964, p. 22), a seca fazia com que ele se visse como um bicho e quando tentava se comunicar com outra pessoa não obtinha êxito. Para Santos (2019, p.13), “Fabiano é um personagem que passa por um processo de animalização, perpassada pela linguagem, ou, mais especificamente, pela dificuldade em utilizar adequadamente a língua para se comunicar”.

Ainda sobre a caracterização de Fabiano, Botoso (2013) explica que em *Vidas Secas* as personagens:

Simbolizam a coletividade, uma vez que Fabiano, por exemplo, não representa somente um homem sofrido, enganado, já que pode ser considerado como um representante de todos os homens que habitam um

universo causticante e injusto, cercados por exploradores de todos os tipos (BOTOSO, 2013, p. 55).

Alfredo Bosi (2015), por sua vez, destaca que Graciliano Ramos apresenta no romance *Vidas Secas*: “Um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar: o "dono", o "soldado amarelo" (BOSI, 2015, p. 326). Para este estudioso, portanto, a obra coloca o leitor frente às questões sociais do país em especial aquelas vivenciadas por pessoas marginalizadas, oprimidas e pobres.

Em entrevista ao jornal da USP em 2018, o pesquisador Tiago Mio Salla, que estuda as obras de Graciliano Ramos, afirmou que *Vidas Secas* “não se trata de um romance típico sobre a seca, mas sobre vidas secas. Vidas apresentadas em toda sua complexidade enquanto parte de um processo sistemático de exploração, humilhação e alienação”. Fabiano é analfabeto e não consegue ter uma vida digna por conta da sua condição social e acaba passando por um processo de exploração não só pelo dono da fazenda, mas por uma sociedade que o oprimia. Apesar das dificuldades, da vida precária e de muito trabalho e pouca estabilidade, o personagem alimentava ainda sonho de um dia encontrar meios que o fizessem sair daquela condição.

A representação do analfabetismo em Fabiano

Na obra, Fabiano é analfabeto e constituiu uma espécie de representação de todas as pessoas leigas daquela época. Logo no primeiro capítulo, é possível observar as características de Fabiano e de sua Família, em relação a sua linguagem e comunicação, de modo geral a “família falava pouco” (RAMOS, 1964, p. 10). O “desastre” a que o autor se refere é a seca que a família teve que atravessar em busca de melhoria de vida. O silêncio de Fabiano e de sua família são compreensíveis, pois eles têm dificuldade de usar a linguagem para se comunicar. Nesse sentido, Filinto (2007, p. 132) explica que “A seca e a pobreza calam Fabiano, como se (‘por destino ruim’) ele não tivesse direito nem a um pedaço de terra nem a uma linguagem”. Bosi (2015, p. 324) destaca ainda que “Graciliano via em cada personagem a face angulosa da opressão e da dor”.

Dialogando com o pensamento dos estudiosos aqui citados, sobre a opressão, no romance, como já se observou o protagonista é analfabeto e não sabe usar a linguagem como forma de interação entre as pessoas, e é por isso que acaba

sendo explorado e alienado por aqueles que deveriam defendê-lo e lhe oferecer melhores condições de vida. Em razão de sua dificuldade em se comunicar, o personagem é excluído do meio social, o que faz com que ele mesmo se enxergue como um “bicho”. “Você é um bicho, Fabiano” (RAMOS, 1964, p. 20).

Contudo, é preciso ressaltar que a palavra “bicho” proferida pelo personagem, tem sentidos diferentes e, por vezes, opostos; assim, muitas vezes é vista de forma negativa, mas em outras ocasiões traz um sentimento distinto, pois se associa à lembrança de como vivera antes de chegar à fazenda, vincula-se na narrativa à sua própria resistência em sobreviver, apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo da caminhada: “Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades” (RAMOS, 1964, p. 21). Nesse trecho, percebe-se que mesmo sofrendo com a ausência de escolaridade ele tem consciência de que têm conseguido “vencer as dificuldades”.

Fabiano, no romance, atribui valorização aos sujeitos alfabetizados, e o personagem que mais representa essas pessoas é seu Tomás da bolandeira, que sabe se comunicar e por isso é respeitado, “Seu Tomás da bolandeira falava bem, estragava os olhos em cima de jornais e livros” (RAMOS, 1964, p. 25). Dentro dessa ótica, também pode observar-se que o sujeito analfabeto, assim como Fabiano, geralmente admira quem sabe ler, e muitas vezes têm sonho e desejos de que seus filhos um dia possam estudar. Desse modo, Fabiano e Sinhá Vitória acaba entendendo a importância dos estudos na vida das pessoas e desejando que um dia suas crianças sejam alfabetizadas.

Assim, desenha-se neste cenário um Fabiano alienado, explorado e oprimido, e que, acostumado a ser xingado e tratado com grosseria, acaba vendo no modo educado pelo qual era tratado por seu Tomás da bolandeira algo incomum ou estranho, pois nunca havia sido tratado desta forma: “Pedia. Esquisitice um homem remediado ser cortês. Até o povo censurava aquelas maneiras. Mas todos obedeciam a ele. Ah! Quem disse que não obedeciam? Os outros brancos eram diferentes. O patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão” (RAMOS, 1964, p. 25).

Outro aspecto que pode ser observado sobre o analfabetismo em Fabiano no romance, é que embora não soubesse bem o que significavam, ele gostava de palavras difíceis e, às vezes, tentava imitar seu Tomás da bolandeira, “em horas de maluqueira [...] dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convenciam-se de que

melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo” (RAMOS, 1964, p. 25). A respeito dessa colocação, o que se pode inferir é que o personagem desejava aprender a falar corretamente, mas ao mesmo tempo se reprimia, pois acreditava que um homem como ele não fosse capaz de aprender, assim, julgava a si próprio pela sua condição.

Ainda convém lembrar que no romance Fabiano não frequentou nenhuma escola e por isso na maioria das vezes define-se como um bicho, não compreendendo as coisas, dessa forma o personagem representa um homem desprovido de conhecimento, como aqui se percebe: “difícil pensar [...] Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares [...] se tivessem dado ensino, encontraria” (RAMOS, 1964, p. 40). De fato, Fabiano compreende que a educação pode contribuir para o desenvolvimento social das pessoas, pois se possuísse estudo conseguiria se defender daquela injustiça. Para o sujeito analfabeto, a educação é importante, todavia, pelo fato das desigualdades sociais existirem, esses sujeitos acabam não tendo oportunidade de estudar. Pelos dados analisados, pode-se inferir que o personagem vê a importância da educação como meio de praticar a linguagem, pois os estudos contribuem para formação das pessoas. Além disso, na visão de Fabiano, o uso da linguagem causou-lhe problemas associados a seu domínio, sendo por ele configurada como algo assustadora. Nesse sentido, Cintra (1980), alerta que a linguagem parece ser um recurso defensivo, libertação do homem, sem ela, o sujeito torna-se objeto escravizado à autoridade do instrumento de poder.

Entende-se que Fabiano era o típico ignorante do sertão que não “servia” para a sociedade, visto como ferramenta de trabalho para aqueles que possuíam dinheiro, poder e acesso à educação, logo o personagem percebia que não tinha valor e acreditava que a única forma de se defender vinha a ser através da alfabetização, cuja representação, para ele, não se conjugava com a ideia de brutalidade: “Como não sabia ler, um bruto, sim senhor” (RAMOS, 1964, p. 119). Levando em consideração esse aspecto, o romance traz a importância da leitura, sendo essencial na vida do homem, porque quanto mais se lê mais controle se tem sobre a sua vida, visto que com a leitura os sujeitos conseguem se expressar e criticar tudo ao seu redor. Além disso, evitam ser manipulados.

Portanto, partindo das premissas de uma realidade contundente como a de Fabiano, o que se verifica no romance, é a contextualização acerca de um

personagem explorado e oprimido, por aqueles que possuíam poder, com os quais, por ser analfabeto não conseguia interagir satisfatoriamente. Entretanto, possuía, ainda que de forma não totalmente amadurecida, uma representação da alfabetização como algo que faria diferença na sua vida e de sua família.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo discutiu-se acerca da representação social do analfabetismo na literatura, particularmente centralizado no personagem Fabiano, do romance *Vidas Secas*, do escritor regionalista Graciliano Ramos. Este autor, que pertence à geração de 30, enfatiza em sua narrativa problemas que o país estava vivenciando naquela época como: a seca, a miséria e a exploração e, ainda, como decorrência, o analfabetismo.

Partindo dos resultados encontrados nessa pesquisa, notou-se que o analfabetismo é um problema social que persiste no Brasil há anos e que este acaba interferindo na comunicação e na relação entre as pessoas. Além disso, para além das dificuldades ocasionadas pelo fenômeno do analfabetismo na vida dos indivíduos, sua representação social no contexto brasileiro esteve sempre associada a uma carga negativa de estereótipos que apontam para sua incapacidade, pois o homem analfabeto geralmente era, e ainda é, visto como ser incapaz de compreender determinados assuntos, daí ele mesmo sentir-se excluído.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social: uma genealogia do conceito**. Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 200.

BOTOSO, Altimar. **Opressores e oprimidos: uma leitura do romance Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília. Volume 6 – Números 1/2 – Ano VI – dez/2013.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. – São Paulo: Cultrix, 2015

BRASIL. **Analfabetismo no País cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acessado em 24/04/2022.

FILINTO, M. **Posfácio**. In: RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 102ª ed, 2007.

FERRARO, A. R, KREIDLOW, D. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais**. Sociedade e Realidade, Porto Alegre, v.29, n. 2, p. 179-200- jul./dez 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEN, Ruben George. **Cultura e Modernidade no Brasil**. São Paulo, perspectiva, v. 15, n° 2. Abril, 2001.

PERES, M. A. C. **Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região nordeste**. Revista sociedade e estado, v. 26, n° 3, setembro/ dezembro, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 9. Ed. São Paulo. Martins, 1964.

SANTOS, Isabela Vitória de Oliveira dos. **A Marginalização de Fabiano em Vidas Secas: o uso da linguagem nas relações de poder**. Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n° 23, 2015.

SANTOS, Petrônio Martins dos. **O processo de humanização de personagens no conto baleia de Graciliano Ramos**. Catolé da Rocha, PB, 2019.

LITERATURA E IDEOLOGIA, PODE? LORCA RESPONDE

Walter Pinto de Oliveira Neto (Universidade Federal do Maranhão)¹

RESUMO

No seguinte ensaio defendo o ponto de vista de que a literatura pode assumir uma postura ideológica, isto é, transmitir uma visão prática de mundo, uma ética, sem que, com isso, perca sua potência estética advinda da autonomia que a caracteriza. Deslindo por esses pontos tencionando dialogar com alguns dos discursos mais frequentes da crítica literária antimimética ou, ainda, anti-ideológica, a qual, em síntese, voga por uma hermenêutica fixada no plano interno do texto, impedindo-o de retratar o mundo – muito menos de mudá-lo. Na contramão desse discurso, valho-me do método bibliográfico e de cunho qualitativo, dispondo-me de referencial teórico o intelectual Federico García Lorca (1898-1936) na sua face de crítico literário (1989) e dramaturgo (2004; 1975), aliando-o a filósofos como Volóchinov (2019) e Derrida (1994). Estruturo o seguinte trabalho em duas partes: na primeira, apresento a tese de que a literatura, quando restrita a significações de estrutura, quando clausurada em reflexões meramente estéticas, desmancha suas possibilidades éticas. Na segunda, destaco algumas das propostas estéticas, filosóficas e ideológicas do escritor García Lorca, propondo, por fim, que, tanto seu projeto literário como o existencial, confundem-se, não podendo, portanto, desassociá-los – como assim queriam os estruturalistas e assim querem os críticos contemporâneos que seguem essa vertente hermenêutica. Sendo assim, mais que resultados, este ensaio aponta para uma outra noção de literatura, que imbrica em si uma proposta hipoteticamente harmônica entre a autonomia do texto e a imanência ressoante que permite, por meio da linguagem artística, apresentar uma epistemologia que só se revela poeticamente.

Palavras-chave: Literatura. Ideologia. Lorca.

Por favor, todas as minhas canções são de cunho político-ideológico! Não me peça um absurdo desse, não me peça para silenciar, não me peça para morrer calado. Não é por “eles”. É por mim, meu espírito pede isso.

Resposta no Instagram de Chico César a fã que o pede cessar as composições musicais e comentários de cunho político-ideológico).

I

Começo este ensaio respondendo à pergunta depositada no título deste ensaio: a literatura pode e faz o que bem quiser. Nenhum crítico, escritor, intelectual ou teórico da literatura conseguiu estabelecer limites a ela. No máximo, lograram, em determinado momento, direcionar os movimentos dos múltiplos gêneros atrelados a ela. Nada mais. No restante, toda e qualquer linguagem artística marcou seu caminho através do tempo e do espaço em virtude de uma série de elementos fugidios a qualquer explicação sistemática advinda do melhor dos livros do melhor

¹ Mestrando em Letras pela UFMA, pesquisador do grupo de pesquisa TECER (UEMA) e POLIFONIA (UFMA), bolsista CAPES. E-mail: walteroliveira16@outlook.com.

dos historiadores da arte literária. Assim, se no realismo predominou, aparentemente, a objetividade como paradigma estético; no modernismo, a moda da ruptura como medida de todas as coisas; e na contemporaneidade ainda não se sabe muito bem o quê², no futuro serão outros valores, outras sensibilidades e outros estilos os que prevalecerão, sem que, contudo, perca-se do texto literário e da arte em geral uma união, mínima que seja, com o mundo.

Não há literatura sem o elo desta com o mundo, já seja por uma tentativa radical de descrevê-lo tal e como se apresenta aos sentidos, já seja pelo rechaço aparentemente radical a ele, isto é, uma emulação negativa, ou por uma mistura de ambos os fatores. Sendo assim, se a literatura é produto do mundo e, ao mesmo tempo, enquanto arte, transcendência de suas limitações, é impensável pensar que não haja entre suas missões melhorar o lugar onde intimamente reside. Dito de outra forma, a arte tem um carácter ético. Agora, não pretendo dizer com isso que a literatura seja antes de tudo uma linguagem à serviço duma ética específica, mas, ao ser alguma coisa no mundo – mesmo que atravessando-o, como já disse –, algo se propõe, algo quer, mesmo que seja “só” existir. Existindo, direciona-se ao outro, isto é, ao leitor, tanto o contemporâneo ao texto como o ulterior a este. O leitor, por sua vez, apropria-se do texto e o ressignifica de acordo à subjetividade manipulada pelos signos que encontra. Ao dar sentido ao que lê, sua identidade vai se alterando, criando contornos que depois irão se modificar com outras experiências particulares com a literatura. Dessa forma, ainda que o texto literário não se proponha a priori integrar no outro uma ética, esse outro transforma o insumo estético em, ademais de literatura, ética.

Derrida, em *Schibboleth pour Paul Celan* (1986), manifesta que todo símbolo literário está para além da data e do espaço em que está inserido, falando a um outro que vê esclarecida sua realidade por meio de uma realidade alternativa. Por isso é possível mencionar que a literatura, por mais autônoma que seja, por mais que só precise de si mesma para existir e representar-se, em algum momento chega a um leitor que adiciona, na concepção minha e na de Paul Ricoeur em *Tempo e narrativa* (1994), a peça que permite à literatura chegar ao último nível de potência: potência de transformação, de ética, de utopia.

² Disse Ortega y Gasset (2014) que não sabemos o que acontece até que o acontecimento deixa de acontecer. Sendo assim, é difícil instaurar uma história da literatura contemporânea num esquema axiológico porque a literatura contemporânea está, ainda, acontecendo.

Dessa forma, se falo de ética é porque ela está inequivocadamente ligada à noção de ideologia, que é onde quero chegar. Em primeiro lugar, não falo de ideologia no sentido marxista, isto é, enquanto organização do pensamento de uma sociedade determinada pelos meios de produção, mas na concepção do círculo de Bakhtin, que grosso modo, refere-se:

não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário destes fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 91)

Em outras palavras, onde há signo, e qualquer linguagem é signo, há ideologia. Sendo a literatura, portanto, signo, é, ademais de todas as outras coisas, ideologia. Porque fala de uma realidade e logo a supera; porque representa o mundo levando a ele o que encontra fora dele; porque ânsia transformá-lo antes inclusive de saber se é possível fazê-lo.

Nesse sentido último, é possível inferir que a literatura é ousada, pois se pauta em possibilidades e não em acontecimentos. Convence o leitor a se adentrar no romance ou no poema como uma realidade primogênita, em detrimento de sua realidade, que, mesmo material, palpável, não convence pelo que tem de finito. Não, o leitor se ilude com convencimento, aceitando que a vida não lhe basta e por isso precisa de uma vida paralela que o leve para-além-de-si e para-além-do-aqui. Contudo, uma vez para-além de-si e no para-além-do-aqui, em algum momento fecha o livro, apaga o *kindle* ou muda de aplicativo no celular, reencontrando as coordenadas de sua realidade “daqui”, surpreendido com esse retorno angustiante a casa. Já não é mais aquele que era quando iniciou a experiência com a leitura: sente agregado em seu íntimo um algo que talvez nunca descubra especificamente o que é, mas aí está, transformando-o silenciosamente como um calor. Isso seria impensável, quer dizer, impossível, se a literatura não estivesse embricada harmoniosamente com a ideologia.

II

Agora, uma confissão. Se falei disso tudo é porque estou um pouco zangado. Levemente, prometo. Por que? Porque gosto muito de um escritor espanhol chamado Federico García Lorca (1896-1936). E li recentemente na seção

literária de um jornal ludovicense que ele, Lorca, não tinha intenções políticas e/ou enunciados de cunho ideológico. Sem conhecer a biografia desse intelectual e suas pretensões éticas-estéticas, já é um pecado dizer isso; conhecendo-as, mais grave ainda!

Por críticas assim concordo com Bakhtin (2013) e Ricoeur (1994) quando desaprovam o método estruturalista de pesquisa pelo que tem de perigoso. Esta, ao rechaçar, a priori ou posteriori, a circunstância sóciohistórica do autor e obra, a recepção e crítica do texto literário se torna espelho do ego do comentador supostamente especializado.

Quando o crítico é claramente reacionário ou dado a perversões semelhantes do pensamento, escolhe apagar de seu discurso a ideologia progressista desses literatos (maioria do grêmio o é, aliás), a fim de rejeitar a concepção de que a linguagem artística tem uma ética e, portanto, uma orientação ideológica – mesmo que essa orientação seja a de não ter orientação.

Claro, a estética cria uma névoa ao redor da ideologia, tapando num primeiro olhar, praticamente, qualquer linguagem transcendente à autorreferência artística. Contudo, latejando no fundo da alma dela, da arte, ainda está a ideia evocada, pulsando em quem usufrui sua mensagem. Que o crítico não a queira ver ou, pior, que diga que não exista, não muda o fato de que a literatura tem uma ideologia, uma opinião do mundo; do contrário, a maioria dos grandes escritores não teriam incomodado àqueles de ideologia oposta a eles, até o ponto, como no caso de García Lorca – e outros tantos –, de perder sua vida por suas transgressões morais. Se a literatura não tivesse validade, se fosse mero passatempo, jogo sem perigo³, como diz Compagnon em *Literatura para quê* (2009), então literatos, leitores e editoriais estariam livres de qualquer intimidação por parte de qualquer autoridade do Estado. Mas isso não é possível, repito, pois a literatura tem uma ideia, uma opinião, uma ideologia sem a qual não existiria, ou existiria sendo outra coisa, e não literatura.

Voltemos à minha zanga moderada – zanga que, aliás, vai diminuindo com cada linha que escrevo. Estou docemente zangado porque algum crítico sem dúvida mal-intencionado comentou que Lorca não era político e ideológico. Isso poderia não estar diametralmente oposto à verdade se não fosse porque Lorca

³ "A leitura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino". (COMPAGNON, 2009, p. 39)

escrevia porque desejava difundir sua visão político-ideológica. Tal sentença não a afirmo eu por empatia aos valores do *andaluz*, mas por ele mesmo categorizar isso de várias formas e em muitos momentos. Começamos com um breve episódio de sua biografia.

Depois de voltar de Nova York, onde vive entre artistas, políticos, intelectuais e dramaturgos, mas também entre mendigos e proletários, Lorca chega à Espanha com uma mentalidade muito mais propícia ao fazer cívico que nos seus tempos universitários (MONTEMEZZO, 2009), em que seus textos, mesmo caracterizados por uma incipiente subversão contra o sistema, perdiam sua força revolucionária em jogos estéticos que impediam às pessoas externas aos círculos vanguardistas o entendimento das ideias ali depositadas.

Uma vez em casa, amparado pelos preceitos liberais e socialistas da 2ª República espanhola, monta uma companhia teatral, *La barraca*, que revolucionaria a ideia que se tinha no país sobre o fazer teatral. O grupo *La barraca* viajava por zonas esquecidas da nação, como pequenas vilas, bairros periféricos e hospitais rurais, recriando peças clássicas espanholas adaptadas ao público leigo. Lorca, além de adaptar esses textos, eventualmente também atuava, mostrando uma versão diferente do protótipo de intelectual ocidental, conhecido então pela aversão ao diálogo direto com o povo; ou do artista, mais preocupado com experimentos estéticos, que necessariamente com a mudança do mundo:

A ideia da arte pela arte seria uma coisa cruel se não fosse, felizmente, tão ridícula. Nenhuma pessoa decente continua a acreditar em toda essa tolice de arte pela arte. Nesse momento dramático, o artista deve rir e chorar com o povo. É preciso largar o molho de lírios e mergulhar até a cintura na lama para ajudar os que buscam os lírios. De minha parte, tenho uma necessidade genuína de me comunicar com os outros. Por isso bati às portas do teatro e agora dedico a ele todos os meus talentos. (LORCA 1936 apud GIBSON, 1989, p. 423).

Essa atitude propiciou que Lorca e sua companhia conseguiram adeptos à causa republicana, mais especificamente à causa social. A atitude dessa companhia incomodou à elite conservadora e religiosa por dois motivos: primeiro, pela ressignificação das peças clássicas encenadas, que nas mãos de Lorca adquiriam um toque muito mais político que as originais; e, segundo, porque o dramaturgo retirava dos textos de Lope de Vega, Calderón de la Barca ou Espronceda tudo que

elas tinham de religiosas e monárquicas. Seus opositores viam nessas adaptações uma espécie de militância ideológica que ia muito além do que devia ser tolerado.

De qualquer forma, as constantes críticas a Lorca não passaram do ponto da ameaça e da difamação. Tal estabilidade mediana mudaria quando ele e outros intelectuais de sua geração foram intimidados diretamente pelos agentes do fascismo em anos próximos à guerra civil e, principalmente, após a instalação do regime de Franco. Para fugir da morte, Salvador Dali e Rafael Alberti, por exemplo, exiliaram-se, mas Lorca se opôs a essa solução, reiterando, àqueles que pediam sua fuga ao estrangeiro, que seu lugar não era outro que com sus *hermanos: el Pueblo* (MONTEMEZZO, 2009).

Já nos seus últimos anos de vida, quase como uma profecia da violência brutal que ocorreria na guerra civil, inicia uma etapa em que suas obras, essencialmente as dramáticas, liberam uma atmosfera de sangue e morte. Na maioria das ocasiões, as zonas onde o pior lado humano aparece são os povoados esquecidos por Deus, tão caros a Lorca pelas suas constantes viagens a essas regiões. Em *Bodas de sangre* (1933), depois que o casal protagonista foge de seus deveres para com a sociedade, um grupo de lenhadores conversam entre si, como um coro grego moderno, expressando o seguinte:

Lenhador 1:

Estavam se enganando um ao outro, e no fim o sangue foi mais forte.

Lenhador 3:

O sangue!

Lenhador 2:

Mas sangue que vê a luz é tragado pela terra.

Lenhador 1:

E daí? Melhor ser morto que viver com sangue podre.

Lenhador 3:

Estão atrás deles, e vão matá-los.

Lenhador 1:

Mas aí já terão misturado os seus sangues, e serão dois cântaros vazios, dois riachos seco.

(LORCA, 2004, p. 29)

Como se pode ver, cada lenhador tem uma visão e opinião do que ocorre e ocorrerá com a dupla de apaixonados que fogem de sua família, de seu destino. No final, o caminho de sangue se ergue como símbolo da morte, que Lorca sempre

se preocupa de apresentar àqueles que transgredem as linhas convencionais da moral tradicional (COIMBRA, 2012). Nesse sentido, a peça cria uma dualidade nítida: por um lado está o casal, Leonardo e Novia, impelidos pela ânsia de viver seu amor em liberdade; e, por outro, a sociedade, negativa a aceitar essa opção pelo que ela tem de negacionista dos bons valores da tradição.

Pouco após a fuga, Leonardo morre às mãos de Novio – o noivo que Novia trai no dia de seu casamento–, e Novio às mãos de Leonardo, mostrando que a busca pela liberdade tem como fim o fim. Contudo, parece-me haver uma pequena brecha por onde entra luz no final da obra, quando Novia e Madre (mãe de Novio), para surpresa de todos, rezam juntas, não em harmonia, não em perdão absoluto, mas como duas pessoas unidas por uma dor que vê na alteridade do Eu para com o Outro os primeiros brotos de um futuro melhor:

MADRE

Mas que me importa a tua honra? Que me importa a tua morte? Que me importa nada de nada? Benditos sejam os trigais, porque meus filhos estão debaixo deles; bendita seja a chuva, porque molha a cara dos mortos. Bendito seja Deus, que nos estende juntos para descansar. (Entra outra vizinha)

NOVIA

Deixe-me chorar com você.

MADRE

Chora, sim. Mas lá na porta.

(LORCA, 2004, p. 50)

Idêntica esperança apresenta a obra *Yerma* (1934). *Yerma* é uma personagem que vive na zona rural de Andalúcia, angustiada por não poder deixar ao mundo o legado de um filho. Depois de muitas idas e vindas, depois de muitas experiências infelizes, assume que não é o Outro-filho que vai fazê-la feliz, mas a aceitação de si como condição primeira e última:

YERMA

Murcha, murcha, mas segura. Agora, sim, que o sei com certeza. E sozinha! Vou descansar sem ter que esperar sobressaltada para ver se o sangue me anuncia outro sangue novo. Com o corpo seco para sempre. Que quereis saber? Não vos aproximeis porque matei meu filho, eu mesma matei meu filho. (LORCA, 1975, p. 54).

Nesse trecho, o símbolo varia moderadamente com respeito a *Bodas de sangre*. Se na peça de 1933 o sangue traz à tona a morte, na de 1934, renovação. Não é rara a noção da morte como prenúncio da vida, principalmente nos discursos

mitológicos. Em Lorca, entretanto, vida e morte não são parte de uma cadeia cíclica, como se, para haver vida, a morte fosse necessária, e vice-versa. Na contramão disso, Lorca vislumbra o compêndio vida-morte como uma síntese integrada à condição existencial do ser humano (COIMBRA, 2012). Assim as evoca no poema *Este es el prólogo*:

[...]
 ver pasar los espectros
 de vida que se borran,
 ver al hombre desnudo
 en Pegaso sin alas,

 ver la vida y la muerte,
 la síntesis del mundo,
 que en espacios profundos
 se miran y se abrazan.
 [...]

(GARCÍA LORCA, 1996, p. 568).⁴

Não sei se com essa síntese Lorca pretendia aportar algum toque de otimismo aos tempos sombrios em que vivera, principalmente os da guerra civil, mas o que não se pode duvidar é que seu legado tem nos permitido entrever mediante sua ideologia uma ética à serviço da lembrança daqueles que em vida se opuseram à máquina da morte, da guerra, da violência, daqueles que tentaram silenciar por décadas os gritos vindouros das partes mais obscuras da Terra, onde residem os espectros que clamam Justiça, isto é:

o princípio de alguma responsabilidade, para além de todo presente vivo, nisto que desajunta o presente vivo, diante dos fantasmas daqueles que já estão mortos ou ainda não nasceram, vítimas ou não das guerras, das violências políticas ou outras, dos extermínios nacionalistas, racistas, colonialistas, sexistas ou outros, das opressões do imperialismo capitalista ou de todas as formas do totalitarismo. (DERRIDA, 1994, p. 11-12).

Lorca, com sua sensibilidade inigualável para o fazer literário, viu na linguagem literária uma oportunidade fantástica para melhorar o país em que por azar ou sorte nasceu e viveu. Afirmar que o autor careceu de intenções ideológicas é negá-lo até as últimas consequências, é proibir que sua voz combativa ressoe na alma dos vivos que estão hoje perto de sucumbir, mais que nunca, à ideologia da morte.

⁴ Ver passar os espectros / de vida que se apagam, / ver o homem desnudo / em Pégaso sem asas, / ver a vida e a morte, / a síntese do mundo, / que em espaços profundos / se olham e se abraçam. (Tradução minha).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GASSET, José Ortega y. **Meditaciones del Quijote**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2014.

COIMBRA, Rachel Coelho. **Visões poéticas de uma ética por vir**: Federico García Lorca, Antonio Machado, Miguel Hernández e Manuel Rivas. Dissertação (Mestrado em Estudos de literatura) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, f. 126, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Schibboleth pour Paul Celan**. Paris: Éditions Galilée, 1986.

DERRIDA, Jacques. Injunções de Marx. In: **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova internacional. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

GIBSON, I. **Federico García Lorca**. São Paulo: Globo, 1989.

LORCA, Federico García. **Bodas de sangue**. São Paulo; Ed. Peixoto Neto, 2004.

LORCA, Federico García. **Obra poética completa**. São Paulo: Martins Fontes; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1996.

LORCA, Federico Garcia. Yerma: In: **Teatro 4**: Yerma, Dona Rosita, A solteira, A casa de Bernarda Alba. Trad. Cecília de Meireles. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1975.

MONTEMEZZO, Luciana. García Lorca, de autor e diretor a alvo dos fascistas espanhóis. **Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 117-130, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11999>. Acesso em: 21 mar. 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida, a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2019.

PRESERVANDO A CULTURA POR MEIO DOS NOMES: estudo toponímico da zona urbana de Itapecuru Mirim/MA

Alberto Henrique Costa de Castro (Universidade Estadual do Maranhão)¹
Claudiene Diniz da Silva (Universidade Estadual do Maranhão)²

RESUMO

A toponímia se caracteriza por ser uma ciência cujo seu objeto de estudo é o nome de lugares, tal área do conhecimento tem demonstrado capacidade de elucidar particularidades físicas do local e características culturais do corpo social em estudo. Além de que, a toponímia é uma ciência interdisciplinar, assim se faz necessário estabelecer relações de cunho conceitual e investigativo com outros campos do saber, como a história, geografia, cartografia entre outras. À vista disso, o presente estudo buscou conhecer o processo de formação toponímica dos bairros da cidade de Itapecuru Mirim – MA – Brasil, resgatando os traços históricos, antropológicos, culturais e sociais que motivaram a nomeação desses espaços geográficos, contribuindo assim, para a preservação da história e da cultura da cidade. Tal pesquisa está inserida na área da Toponímia e Onomástica e utiliza os pressupostos teórico-metodológicos de Dick (1986, 1990, 1992), que além de materiais sobre a história da região investigada. Tal autora, a fim de catalogar, classificar e analisar as motivações toponímicas, estabeleceu um modelo de classificação taxionômico composto por 27 categorias, divididas em 11 taxionomias de natureza física e 16 de natureza antro-po-cultural. Esta pesquisa da microtoponímia buscou realizar a análise de dados dos 16 topônimos listados, a partir de levantamentos bibliográficos e pesquisas de campo foi possível obter informações sobre 4 topônimos, localização geográfica dos bairros, taxonomia, notas linguísticas e históricas, que são imprescindíveis para a confiabilidade do estudo. Assim, tal pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo realizado em bairros da zona urbana de Itapecuru Mirim, Maranhão. Para coleta dos dados, foram aplicados questionários compostos por perguntas abertas, com os moradores para que assim fosse possível encontrar as motivações toponímicas existentes em cada espaço geográfico do território urbano em estudo. A análise de dados deste estudo se deu por meio da elaboração da ficha toponímica de quatro bairros no qual as informações foram coletadas, portanto os topônimos, Miquilina; Leomar Barros; Caminho Grande e Piçarra, tiveram em cada ficha informações importantes como: a localização geográfica toponímica, classificação taxonômica, além de notas linguísticas e históricas que contribuíram para a confiabilidade deste estudo.

Palavras-chave: Toponímia. Nomes de lugares. Motivação.

1 INTRODUÇÃO

Um dos mecanismos de expressão da realidade social é o léxico, por intermédio dele se torna possível dilucidar ideias, pensamentos, convicções, e condutas de uma coletividade social. Portanto, o ato de nomear um lugar, um espaço geográfico, faz parte da cultura humana e a nomeação carrega marcas e motivações que valem a pena ser estudadas.

Os designativos geográficos são denominados topônimos e a área da linguística que se dedica ao estudo desses nomes e de suas motivações é a Toponímia, subárea da Onomástica ou Onomatologia, tal área ocupa-se estudar a

¹ Graduando do Curso de Letras pela UEMA, Campus de Itapecuru Mirim. E-mail: alberto.castro@acad.ifma.edu.br

² Doutora em Estudo Linguísticos pela UFMG, docente do Curso de Letras da UEMA, Campus de Itapecuru Mirim. E-mail claudiennediniz@gmail.com

conduta humana de nomear pessoas e espaços geográficos, subdivididas em dois campos de concentração: Antroponímia que estuda os nomes próprios de pessoas, e a Toponímia que estuda os nomes dos espaços geográficos, no qual consiste no objetivo deste estudo.

A toponímia compõe-se uma ciência interdisciplinar, o que possibilita estabelecer relações teóricas com várias outras ciências, como a história, geografia, cartografia dentre outras. Tendo em vista que o topônimo é um fóssil linguístico acarretado de significação, a motivação para sua nomeação não é casual, mas sim carregada de intenções; no qual o nome escolhido carrega marcas de seus denominadores e que pode representar características físicas do ambiente ou outros elementos, fazem necessários estudos que investiguem tais questões. Dito isso este estudo objetivou investigar o processo de nomeação dos bairros da zona urbana da cidade de Itapecuru Mirim, utilizando os pressupostos teóricos e metodológicos da Toponímia.

Entre os autores que são referência no estudo dos topônimos, adotamos as proposições de Dick (1986, 1990, 1992), que além de discorrer sobre os processos de nomeação dos topônimos, também apresenta um método de classificação taxonômica fundamental para este estudo.

Além disso, este estudo considerou os fundamentos da Lexicologia e da Onomástica em geral. Tais bases teóricas consideram que os traços históricos, geográficos, antropológicos, culturais e socioeconômicos são essenciais para a compreensão dos processos toponímicos e que os vocábulos que integram o sistema lexical de determinada língua traduzem o mundo em que tal grupo se insere.

Os atuais estudos onomásticos no Brasil vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como um resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória (CARVALHINHOS, 2002, p.172).

Pesquisas na área da toponímia contribuem para o resgate de feitos histórico-culturais e preservam a identidade de determinado povo. Desse modo, a toponímia, sendo parte integrante do léxico retrata as inúmeras características socioculturais que rodeiam o homem. Pois, por intermédio do léxico a sociedade expressa sua realidade social, desde de contextos simples aos mais complexos,

quando o homem exerce o ato de nomear uma pessoa ou lugar, ele está gravando suas marcas linguísticas no tempo e espaço. Conforme Bakhtin (1997), a língua é ideológica, posto que nos impõe a enunciar, e os signos são o motor da lucidez do indivíduo, a práxis e os princípios espelham aquilo que foi criado.

Diante da importância dos estudos toponímicos, apresenta-se nessa perspectiva resultados importantes para a história, cultura e a construção identitária para a cidade de Itapecuru Mirim/MA, fundada em 21 de julho de 1870, e que conta com mais de 150 anos de história.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ato de nomear um espaço geográfico é uma atividade puramente humana, o homem utiliza-se da linguagem como forma de nomear, criar e transformar o universo social em que vive. Como lembra Petter (2021, p. 11) “A linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social.” Logo, o homem dotado da capacidade da linguagem, utiliza a seu modo o repertório lexical disponível em seu meio social como forma de identificar e atribuir nomes a pessoas e ambientes que tendem a refletir seus princípios, crenças, ideias e percepções de mundo.

Cada estrato coletivo adota um modo específico de compreender os acontecimentos que o circundam e fazem parte da sua cultura, ao compreender tais questões o homem desperta o desejo de registrar suas marcas em dados designativos geográficos, contribuindo assim para a perpetuação no tempo e espaço de suas representações sociais. O falante de determinada língua emprega o léxico como forma de nomeação da realidade, expressão de concepção de mundo, modos de analisar, refletir e conduzir-se dentro do lugar em que vive, portanto, o léxico colabora a perpetuação da identidade humana nos ambientes ao seu redor. Sapir (1968, p. 74) destaca que

Não obstante, tratando-se da língua que se pode considerar um complexo de símbolos refletindo todo o quadro físico e social em que se acha situado um grupo humano, convém compreender no termo “ambiente” tanto os fatores físicos como os sociais. Por fatores físicos se entendem aspectos geográficos, como a topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regimes de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana, expressão em que se incluem a fauna, a flora e os recursos minerais do solo. Por fatores sociais se entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada

indivíduo. Entre as mais importantes dessas forças sociais, estão a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte.

A partir dessa ótica, a toponímia compreende parte do léxico, de modo que representa um arcabouço de características culturais, históricas e sociais pertinentes ao ser humano. Assim, o estudo dos topônimos permite descobertas de características peculiares de habitações humanas em diversas regiões e períodos da história. A toponímia de um lugar não se apresenta de modo arbitrário e desarticulado, mas apresentam informações relevantes ao léxico local e aos hábitos e valores dos destinadores, Dick (1998), aponta que os nomes são feitos de uma realidade fruto da vivência humana. O indivíduo ou a coletividade social incorpora de modo consciente ou não os nomes, como forma de criar um repositório histórico de seu tempo.

A toponímia é uma ciência que ultrapassa o campo da investigação intralinguística, direcionando parte de seus estudos as fontes geradoras de nomes de lugares, que compõem o campo da motivação toponímica. Dick (1990), ressalta que a estrutura teórica da motivação toponímica pressupõe um processo de nomeação, chamado de taxonomias toponímicas divididos em dois grupos, um de natureza física com 11 (onze) taxes e outro de natureza antro-po-cultural com 16 (dezesesseis), compreendendo um total de 27 (vinte e sete) taxionomias. O modelo taxionômico de Dick (1990), se apresenta como uma ferramenta imprescindível para a execução do trabalho toponímico. Pois, possibilita a verificação das razões motivadoras dos topônimos estudados nesta pesquisa.

Nessa, perspectiva esta pesquisa propôs-se fazer uma investigação acerca das motivações denominadoras dos bairros urbanos do município de Itapecuru Mirim/MA, no qual Dick (1990a; 1990b; 1999), afirma a importância da utilização das categorias taxionômicas voltadas para a realidade dos topônimos brasileiros

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que o objetivo geral deste estudo foi compreender o processo designativo de nomeação dos bairros que compõem a cidade de Itapecuru Mirim/MA, como também os traços históricos e culturais que motivaram a designação desses espaços geográficos.

Este estudo pode ser caracterizado como um estudo de campo, que se enquadra da modalidade de pesquisa de levantamento. Conforme Fonseca (2002), a pesquisa de levantamento consiste num estudo de campo que investiga um objeto de estudos dentro do seu meio para obter dados ou informações sobre características ou opiniões de determinado grupo de pessoas. Fonseca (2002), ainda destaca que esse tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos, e que o levantamento pode ser de dois tipos: de amostra ou de uma população, um dos instrumentos necessários para pesquisa nessa categoria é o questionário.

Desse modo, este estudo qualitativo de campo realizou a análise de 4 topônimos do total 16 da zona urbana de Itapecuru Mirim, Maranhão. Para a coleta dos dados, foram aplicados questionários compostos por perguntas abertas, com os moradores dos bairros supracitados para que fosse possível a identificação das motivações que levaram a nomeação de cada topônimo. Pois, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com o universo dos significados, motivos, concepções, princípios e condutas do ambiente das relações sociais, que não pode restringir-se a meros dados instrumentados de possíveis variáveis.

Nessa perspectiva, Os topônimos listados para análise neste estudo foram: 1) Alto Bebedouro 2) Bebedouro 3) Caminho Grande 4) Isabel Mendes 5) Miquilina 6) Aviação 7) Torre 8) DER 9) Rodoviária 10) Piçarra 11) Leomar Barros Amorim 12) Trizidela 13) Malvinas 14) Mangal Escuro 15) Nancinopolis 16) Campo Verde.

Por se tratar de estudo dentro da área da Toponímia e Onomástica, esta pesquisa tem um caráter qualitativo e multidisciplinar, pois segundo Dick (1990, p.119) “é lícito considerar-se a Toponímia, antes de tudo, como um complexo línguacultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente”.

Pesquisas bibliográficas foram necessárias para respaldar os estudos, fundamentar a análise e tratamento dos dados já coletados. Haja vista a necessidade de classificar os topônimos investigados, foi utilizado suporte teórico e metodológico, fornecidos por Dick (1986, 1990, 1992). Tal autora, a fim de categorizar as motivações toponímicas, estabeleceu um modelo de classificação taxionômico composto por 27 categorias, divididas em 11 taxionomias de natureza física e 16 de natureza antro-po-cultural.

Os dados coletados foram analisados com base nos referenciais determinados através das pesquisas bibliográficas, e classificados de acordo com o modelo proposto por Dick (1990).

4 RESULTADOS

A pesquisa de campo que deu origem a este estudo toponímico tem como local de investigação os bairros da cidade de Itapecuru Mirim/MA. A análise de dados deste estudo consistiu na apresentação da ficha toponímica de quatro bairros cujas informações já foram coletadas, quais sejam, Miquilina; Leomar Barros; Caminho Grande e Piçarra. Cada ficha contém o topônimo, a localização do bairro, a taxonomia, além de notas linguísticas e históricas.

Quadro 1 - Ficha Toponímica do bairro Miquilina.

Topônimo	Miquilina
Localização do Bairro	Faz fronteiras com os bairros Piçarra, Torre e Leomar Barros. Próximo ao IFMA da cidade de Itapecuru Mirim
Taxionomia	Antropotopônimo
Notas linguísticas	<p>Acredita-se que o nome Miquilina é uma corruptela no nome Miquelina, nome próprio feminino. Segundo o Dicionário³ de nomes próprios, refere-se a forma feminina tradicional de Miguel. Conforme o Dicio⁴ (dicionário on-line de português), miquelina é o feminino de miquelino, e significa: provinciana, ridícula; que contém ou expressa péssimo gosto; em que há mau gosto; cafona.</p>
Notas históricas	<p>O bairro Miquilina, da cidade de Itapecuru Mirim, recebe esse nome porque, segundo os moradores entrevistados, residiu uma mulher, mais especificamente uma escrava com esse nome, que constantemente ia buscar água numa fonte localizada na região. Primeiramente, a fonte recebeu o nome de Fonte da Miquilina e,</p>

³ MIQUELINA. In: Dicionário infopédia de Nomes Próprios (Antroponímia). Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/antroponimia/Miquelina>. Acesso em: 30/01/2022.

⁴ MIQUELINA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/miquelina/>. Acesso em: 30/01/2022.

	<p>posteriormente, toda a região passou a ser chamada da mesma forma. os últimos anos com a poluição da água da fonte, o ambiente tornou-se abandonado, virando um local de descarte de lixo. Segundo Freitas⁵ (2021), há uma proposta de criação do Parque Ambiental Urbano Fonte da Miquilina, que tem como finalidades a proteção da flora e da fauna e dos demais recursos naturais da área em questão e contemplar uma fonte de valor histórico, natural e cultural, que deverá ser de uso público, e ter uma infraestrutura que torne possível a utilização do mesmo para fins educacionais de pesquisa científica, esporte, lazer, cultura e turismo.</p>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2 - Ficha Toponímica do bairro Leomar Barros

Topônimo	Leomar Barros Amorim de Sousa ou Leomar Barros
Localização do bairro	Faz fronteiras com os bairros Miquilina, DER e Torre. Próximo à Vila Santo Antônio da cidade de Itapecuru Mirim
Taxonomia	Antropotopônimo
Notas linguísticas	Cibrazene ou Cibrazem, antigo nome do bairro, é uma refere-se a Companhia Brasileira de Armazenamento (CIBRAZEM), empresa vinculada ao Ministério da Agricultura, situada na região.
Notas históricas	O bairro Leomar Barros Amorim de Sousa ou Leomar Barros já recebeu muitos nomes, entre eles Piçarra, Cibrazene e Roseana Sarney. Quanto ao Cibrazene ou Cibrazem, antigo nome do bairro, é uma refere-se a Companhia Brasileira de Armazenamento (CIBRAZEM), empresa vinculada ao Ministério da Agricultura, situada na região. Já o nome Roseana Sarney, foi uma homenagem a governadora do Estado do Maranhão. Todavia, como há o decreto nacional de Lei nº 6.454, de 24 de outubro de 1977, que proíbe

⁵ FREITAS, JOSE. Criação do Parque Ambiental Urbano Fonte da Miquilina (04/08/2021). Portal da Prefeitura de Itapecuru Mirim – MA. Disponível em: <https://www.itapecurumirim.ma.gov.br/informa.php?id=432>. Acesso em: 30/01/2022.

	<p>atribuir nome de pessoa viva a bem público, de qualquer natureza, em todo o território nacional, o nome do bairro teve que ser alterado. Atualmente, ainda que pouco conhecido pelos moradores, o nome do bairro é Leomar Barros Amorim de Sousa ou Leomar Barros. O nome é uma homenagem ao desembargador federal e professor universitário Leomar Barros Amorim de Sousa⁶, que nasceu em Itapecuru Mirim e ocupou importantes cargos na área do direito e publicou diversas obras. Foi o único maranhense a integrar o Conselho Nacional de Justiça e membro fundador da Academia Maranhense de Letras Jurídicas. Faleceu em 5 de março de 2014 e foi devidamente homenageado pela Câmara dos Deputados de Itapecuru Mirim, em um discurso realizado pelo então presidente Júnior Marreca, publicado em 02/07/2015.</p>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 3 - Ficha Toponímica de Caminho Grande

Topônimo	Caminho Grande
Localização do bairro	Faz fronteiras com os bairros Centro, Malvinas e Piçarra. Próximo à praça Tancredo Neves ⁷ da cidade de Itapecuru Mirim
Taxonomia	Dimensiotopônimo
Notas linguísticas	De acordo com o Dicio ⁸ (dicionário on-line de português), a palavra “caminho” s.m., Direção que se toma quando se pretende chegar a algum lugar. Já a palavra “Grande” adj., de tamanho maior ou fora do normal

⁶ JÚNIOR, MARRECA. **CÂMARA DOS DEPUTADOS - DETAQ**. Câmara Legislativa. São Luís, 2015. Disponível

em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=182.1.55.O&nuQuarto=11&nuOrador=1&nuInsercao=1&dtHorarioQuarto=12:20&sgFaseSessao=OD&Data=02/07/2015&txApelido=JUNIOR%20MARRECA,%20PENMA&txFaseSessao=Ordem%20do%20Dia&txTipoSessao=Deliberativa%20Extraordin%C3%A1ria%20%20CD&dtHoraQuarto=12:20&txEtapa=>. Acesso em: 4 ago. 2022.

⁷ FRAZÃO, Dilva. Biografia de Tancredo Neves. In: Biografia de Tancredo Neves. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/tancredo_neves/. Acesso em: 3 fev. 2022.

⁸ CAMINHO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus. 2022. Disponível em: <Caminho - Dicio, Dicionário Online de Português >. Acesso em: 03/02/2022. GRANDE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus. 2022. Disponível em: <Grande - Dicio, Dicionário Online de Português >. Acesso em: 03/02/2022.

Notas históricas	O bairro Caminho Grande, da cidade de Itapecuru Mirim, recebe esse nome principalmente pela sua extensão e o grande fluxo que outrora era muito característico da área (características estas que até hoje permanecem muito presentes), marcado principalmente pelas pessoas que moravam nas áreas rurais próximas e que realizavam algumas de suas atividades na área urbana da cidade. Elas utilizavam a rota como meio de ligação entre a área rural e a área urbana do município, e que posteriormente, vieram a ocupar essa localidade através da compra de lotes ou invasões, e somente a partir desse momento é que se deu início a urbanização local, que aconteceu por volta de 1908 quando o bairro começou a ser nomeado por Caminho Grande.
-------------------------	---

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4 - Ficha Toponímica de Piçarra

Topônimo	Piçarra
Localização do bairro	Faz fronteiras com os bairros Caminho Grande, Centro e Miqulina. Próximo a Lagoa da São benedito da cidade de Itapecuru Mirim
Taxonomia	Litotopônimo
Notas linguísticas	Segundo o Dicio ⁹ (dicionário on-line de português), a etimologia da palavra “Piçarra” vem do Espanhol Pizzara. Que significa Mistura feita com pedra, areia e terra; cascalho. [Geologia] produzido a partir da junção dos fragmentos de rocha e outros elementos, mas que ainda possui a textura autêntica da rocha original; piçarro. [Geologia] Tipo de material utilizado para revestir estradas.
Notas históricas	O Bairro Piçarra da cidade de Itapecuru Mirim era rota de passagem entre a BR 222 e a sede do extinto, Departamento Estadual de Estradas e Rodagens do Maranhão – DER. Ocorreu, que até 1977 o asfalto do trecho que cortava a

⁹ PIÇARRA. In: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <Piçarra - Dicio, Dicionário Online de Português>. Acesso em: 03/02/2022.

	<p>cidade só estava compreendido entre a cabeceira da ponte sobre rio Itapecuru e a atual panificadora Barreto, desta forma todo o resto até a antiga sede do DER, onde atualmente é o Quartel da Polícia Militar era todo de Piçarra, ou seja, sem asfalto, fato que batizou toda a região como piçarra. Vale lembrar que, em 1977 a empresa EIT fez a pavimentação asfáltica da região, mas o nome já estava consagrado.</p>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor

Por meio das taxonomias de Dick (1992) e a partir dos dados obtidos das fichas toponímicas foi demonstrado que do total de 4 topônimos analisados, 2 são de natureza humana, o que representa 50% das informações analisadas, são esses os topônimos; Miquilina e Leomar Barros, classificados ambos como antrotopônimos: topônimos relativos aos nomes próprios individuais: córrego Manuel José – AF/Caçu (GO). Por outro lado 2 topônimos se evidenciaram como acidentes da natureza, o que representa 50% das informações analisadas, são eles os topônimos; Caminho grande, classificado como dimensiotopônimos: topônimos referentes às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, espessura, altura, profundidade: morro Praião – AF/ Caçu (GO), e o topônimo Piçarra, classificado como litotopônimos: topônimos originados de nomes de minerais e de nomes relativos à constituição do solo: ribeirão Areia – AF/Caçu (GO).

As taxionomias de Dick (1992) contribuíram para facilitar o procedimento de investigação das motivações toponímicas em Itapecuru Mirim/MA, visto que os pressupostos metodológicos de Dick, levaram em conta a realidade brasileira, no entanto vale frisar a importância de investigar continuamente a insurgência de novos designativos geográficos na sociedade, já que as características linguísticas de um povo estão em processo contínuo de mudança. Portanto, implica ao pesquisador estudar e apresentar a importância dos designativos toponímicos enquanto reflexo da coletividade linguística ao qual pertence.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa da microtoponímia urbana de Itapecuru Mirim/MA realizou a análise de dados dos 16 topônimos listados, a partir de levantamentos bibliográficos e pesquisas de campo foi possível obter informações sobre 4 topônimos, localização geográfica dos bairros, taxonomia, notas linguísticas e históricas, que são imprescindíveis para a confiabilidade do estudo, pois para Castro (2017, p.119-120)

Compreender a motivação denominadora, bem como contextualizar a região pesquisada com os dados locais da história, geografia e cartografia, é uma necessidade (Inter)disciplinar desses estudos, pois torna possível uma melhor interpretação dos dados linguísticos que muitas vezes não estão evidentes na etimologia do nome, ou embora estando, essa contextualização permite inferir informações mais fidedignas a respeito da história dos nomes dos lugares.

Os objetivos alinhados as pesquisas de cunho prático (campo) sofreram consideráveis impactos relacionados a coleta de dados, devido o agravo causado pela pandemia do covid-19, assim se fez necessário a interrupção imediata de todas entrevistas presenciais por meio de questionários, atualmente as pesquisas aguardam medidas sanitárias favoráveis para retomada, em paralelo as pesquisas de cunho teórico continuam acontecendo.

Acreditamos que esse estudo contribuía de forma assertiva para o conhecimento da população local a respeito dos aspectos históricos, culturais e sociais da cidade de Itapecuru Mirim/MA. Pois, os resultados obtidos por este estudos evidenciaram materiais ricos em conteúdo histórico, contribuindo assim, para manter viva a história, cultura e geografia local, frutos característicos que se formaram ao longo de 152 anos como cidade, assim acarretando o surgimento dos bairros com suas respectivas nomeações, além disso o estudo tem um caráter multidisciplinar, pois pode contribuir para diversas áreas do conhecimento, como afirma Dick (1990), os estudos toponímicos dialogam com a História, a Geografia, a Linguística, a Antropologia, a Psicologia Social e também com a Zoologia, a Botânica, a Arqueologia, entre outras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. são Paulo, 1997.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. **onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal).** revista usp, n. 56, p. 172-179, 2002.

CASTRO, Maria Célia Dias de. **Atlas toponímico do estado do Maranhão: uma proposta de análise da macrotoponímia.** Caderno Seminal, v. 28, n. 28, 2017.

DICK, M. V. P. A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos.** São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1986.

DICK, M. V. de P. do A. **A Motivação Toponímica e a realidade brasileira.** São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

DICK, M. V. de P. do A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos.** São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

FONSECA, J. J. S. D. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Apostila (Apostila de Disciplina) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, p. 127. 2002.

FIORIN, José Luiz (Org.); PETTER, Margarida. **Introdução à linguística: objetos teóricos.** 6 ed. São Paulo: Contexto, f. 113, 2021. 226 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SAPIR, Edward. **Linguistique.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1968.

A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DOS DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM ESTUDO DE CASO NA UNIDADE ESCOLAR BÁSICA

MARIANA LUZ

João Marcos Brito Vieira (Universidade Estadual do Maranhão)¹

RESUMO

Na perspectiva da prática docente diante dos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais, o presente trabalho consiste em analisar a importância e a contribuição da formação docente no o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais na escola Mariana Luz. E constatar quais os principais desafios experienciados pelos professores de língua portuguesa da escola, mediante o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE. Entre os autores dialogamos com: Carvalho (2008), Mantoan, (2006), Mendes (2004) e outros. Estudos revelam que quando se trata de Educação especial e inclusiva a qualificação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições imprescindíveis para que se construa práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. O método desta pesquisa dar-se-á pela aplicação de um questionário com quatro perguntas objetivas a fim de analisar as respostas dos educadores. Mediante a análise dos resultados podemos concluir que os desafios da prática docente em relação aos alunos com necessidades especiais são diversos.

Palavras Chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Necessidades Especiais.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar sobre a inclusão das pessoas com NEE, logo nos remete ao princípio fundamental da escola inclusiva que nos lembra que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Este trabalho teve como objetivos analisar a importância e a contribuição da formação docente no o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais na escola Mariana Luz. E constatar quais os principais desafios experienciados pelos professores de língua portuguesa da escola, mediante o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE.

O professor historicamente se protagoniza como o profissional que assume um papel relevante no contexto educacional e social. Um dos fatores mais importantes para a qualidade da educação é a formação de professores. Estudos e pesquisas revelam que quando se trata de Educação especial e inclusiva a qualificação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições

¹ Graduado em Letras pela UEMA, Campus de Itapecuru Mirim. E-mail: britodbz0007@gmail.com

imprescindíveis para que se construa práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Com base nessa premissa que o presente trabalho busca responder a seguinte questão: A formação docente contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com necessidades especiais nas salas de aula da Escola Municipal Mariana Luz?

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: No primeiro momento temos a introdução. No segundo momento é feito um levantamento bibliográfico com a fundamentação teórica. No terceiro momento, a metodologia. No quarto a análise de dados e por fim as considerações finais e as referências.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para abordar sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto escolar na contemporaneidade, primeiro se faz necessário lançar o olhar para o movimento político histórico para compreendermos melhor o seu significado na atualidade. Como bem enfatiza Ribeiro (2003, p. 42) “as raízes histórica, filosófica, sociológica e psicológica permitem contextualizar o tema e entendê-lo em sua significação mais profunda”.

Nesse aspecto, observa-se que a forma de interpretar a questão das pessoas com necessidades especiais se caracteriza como um processo historicamente construído por cada sociedade com base na sua cultura, valores, crenças, consciência e convicções. Dessa forma, as pessoas dotadas de uma condição biológica física e sensorial incapaz foram, em distintos períodos históricos, marginalizadas, aniquiladas. Na antiguidade as pessoas com deficiência não eram nem consideradas como seres humanos. Pessoas nobres e plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com alguma deficiência.

Em Esparta na Grécia antiga onde o marco principal era o seu forte militarismo nos campos de batalha, não tinha espaço para pessoas com deficiência, predominava o culto ao corpo perfeito, os deficientes eram sacrificados ou totalmente banidos da sociedade. A sociedade Esparta, em meados do século IV a.C., considerava que as crianças que nasciam com deficiência física ou mental eram seres subumanas e por isso deviam ser abandonadas para morrer, ou deveriam ser lançadas do alto dos precipícios.

Na Idade Média, por influência da doutrina cristã a atitude adotada em relação às pessoas com necessidades especiais, passaram a ser de tolerância, de

aceitação caritativa. Segundo Ribeiro (2003, p. 42). “Como merecedoras de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação”. O autor ainda em referência a atitude da Igreja para com as pessoas deficientes, que além de submetê-los em situação de segregação, assiná-la que:

Essas pessoas viviam em situações de torturas, promiscuidade, e por serem pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas. (RIBEIRO 2003, p. 42).

Devido às condições precárias de que a população vivia, o povo tinha o hábito de acreditar que o nascimento de uma criança deficiente seria um castigo divino. Esse período se caracterizou pela falta de informações, educação, conhecimento sobre doenças e também pelo medo ao desconhecido, se tornando uma época obscura para as pessoas com necessidades especiais devido às explicações religiosas. As grandes superstições da população guiavam seus pensamentos, e a única coisa que sobrava para os deficientes era o abandono e a discriminação.

Com o início da idade moderna, com o predomínio da filosofia humanista, e o advento das tecnologias, as investigações científicas sobre as pessoas com deficiência passam a ser do ponto de vista da Medicina. Ampliaram-se os estudos e experiências acerca das deficiências, contribuindo dessa maneira para um novo cenário. Entre os séculos XV e XVII, na Europa cristã, ocorreram mudanças socioculturais, mudanças essas que teve como foco o reconhecimento do valor humano, a fim de mudar padrões impostos na idade média. Esse novo modo de pensar revolucionou a vida dos mais pobres, marginalizados e as pessoas que possuíam alguma limitação.

Podemos observar com clareza ao mergulharmos nosso olhar no processo histórico da exclusão das pessoas com deficiência. Cada período e cada sociedade estabeleciam conceitos diferentes em relação às respectivas pessoas, umas consideravam como verdadeiras aberrações, loucos, degeneração da raça humana, monstros e com isso deveriam ser “expostas” ou até mesmo eliminadas pelos os transtornos que provocavam na sociedade.

Com o início da idade moderna, com o predomínio da filosofia humanista e o advento das tecnologias, as investigações científicas sobre as pessoas com

deficiência passam a ser do ponto de vista da Medicina. Ampliaram-se os estudos e experiências acerca das deficiências contribuindo dessa maneira para um novo cenário.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

São inúmeros os fatores que contribuem para o processo de inclusão, todavia a formação do professor para atuar com alunos com deficiência se caracteriza como um dos maiores desafios para a concretização de uma escola que realmente seja capaz de acolher e promover a aprendizagem das pessoas com necessidades especiais. Considera-se então, que a formação do professor é expressamente relevante para que de fato o processo de inclusão se concretize, mas que o mesmo deve estar qualificado a trabalhar com os respectivos alunos, adequando sua metodologia para que os mesmos, possam se sentir incluídos dentro e fora da sala de aula. Na concepção de Mazzota, (2000. P.41):

à educação especial e inclusiva se caracteriza por alguns elementos tais como: currículo adaptado, recursos materiais, equipamentos e aparelhos específicos e profissionais adequadamente preparados. (MAZZOTA, 2000. p.41).

Na concepção de Schwartzman, (2000, p. 65), “os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com as crianças com necessidades especiais”, e acrescenta em seguida que “esse preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas”.

A educação inclusiva exige uma reestruturação no sistema de ensino. O ato de incluir não deve vir somente do professor, à cooperação da turma, gestores, pais e a comunidade é fundamental para a integração dos discentes com deficiência, assim toda sala vai estar inserida nas atividades escolares sem que ninguém fique de fora. Utilizar metodologias que faça com que os alunos participem, estimulando-os, é algo que torna o aprendizado mais efetivo. A escola junto ao professor precisam estar sempre visando esse ensino mais efetivo, mas é preciso reconsiderar a formação de docentes.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas

especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (SALAMANCA, 1995, p. 28).

Machado, (2005, p.51) enfatiza que a “escola inclusiva é aquela capaz de trabalhar com a diversidade humana com qualidade, e não aquela que simplesmente coloca para dentro pessoas com necessidades especiais educativas e depois não sabe o que fazer com eles”. A autora ainda ressalta que a escola que prega que todos os estudantes que ela “aceita” são iguais, que precisam aprender as mesmas coisas da mesma maneira e ao mesmo tempo é um grande engodo”. Para a autora, a escola que temos hoje exclui até quem ela imagina incluir e que os professores usam como argumento para não incluir que ele não está capacitado, que ele precisa ser preparado.

A exclusão para com as pessoas com necessidades especiais aconteceu desde os primórdios da sociedade. Diferente da inclusão, a exclusão potencializa o desrespeito relacionado à cultura, etnia, raça, religião entre outros, causando assim o desrespeito. A exclusão pode acontecer em diferentes grupos sociais dentro da sociedade até mesmo no meio escolar. Então é fundamental que o professor saiba lidar com todos os alunos respeitando todas suas diferenças para que não haja exclusão. Para Mendes (2004, p. 227) "Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática".

A mediação do processo de ensino não deve ser apenas do educador, a família pode influenciar muito nesse processo ao conversar com a escola e o educador a fim de estabelecer estratégias para melhorar esse processo contribui para o sucesso desse processo educativo. Segundo Crochick (2011, p. 569) os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam a respeito da educação inclusiva, pois ele é o principal elemento desse processo.

O simples ato de interagir com o próximo e respeitar suas diferenças já é um grande avanço para a inclusão. A construção do aprendizado deve ter como alicerce o respeito e vendo que todos têm oportunidades iguais, sem distinções.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui natureza bibliográfica, pois foi desenvolvida com base em materiais já elaborados acerca do assunto estudado. O passo inicial de qualquer pesquisa bibliográfica se constitui de outra pesquisa, já que o trabalho científico parte de outra pesquisa bibliográfica para dar subsídios. Portanto, a finalidade desse tipo de pesquisa é o aprimoramento do pesquisador através de investigações científicas de obras já publicadas, assim auxiliando o pesquisador em sua pesquisa.

Também possui natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa baseia-se em interpretar diferentes aspectos, fornecendo análises detalhadas sobre a investigação feita. E por fim, também uma pesquisa de campo, considerada uma etapa importante para o desenvolvimento deste estudo por ser responsável em levantar os dados e as informações diretamente da realidade do objeto de estudo.

A referente teve como objetivo a investigação de campo, como premissa de analisar a formação dos docentes na escola Mariana Luz diante dos desafios no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com necessidades especiais foi o foco desta pesquisa.

A coleta de dados foi dada por meio de questionário semi estruturado formado por 4 questões com o intuito de identificar quais os principais desafios que os professores de língua portuguesa da escola Mariana luz enfrentam mediante ao trabalho com alunos especiais.

A Unidade de Educação Básica é localizada na Avenida Gomes de Sousa, Centro de Itapecuru Mirim, com turnos de funcionando matutino, vespertino e noturno, com cerca de 30/40 alunos por turma, totalizando 530 alunos na modalidade do ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), sendo no turno noturno EJA.

A mesma contém 8 (oito) alunos com deficiência intelectual, 1 (uma) aluna com deficiência física (cadeirante), 1 (uma) aluna surda e muda e 1 (um) aluno autista.

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados deste trabalho dar-se-á pela verificação das respostas dos educadores em relação aos principais desafios enfrentados diariamente ao trabalhar com alunos especiais.

1. A sua formação inicial lhe habilitou para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com deficiência?

A primeira pergunta do questionário teve o objetivo de investigar se a formação inicial dos professores os preparou para lidar com alunos especiais. Todos os professores entrevistados afirmaram que sua formação inicial não lhe proporcionou competências para trabalhar com a inclusão de alunos especiais. Sabemos que um dos eixos mais importantes da educação inclusiva é justamente a formação de professores, a educação está constantemente construindo novos paradigmas e isso exige professores preparados para essa realidade, entretanto, muitos não estão preparados. Conforme Medeiros (2009):

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação. (MEDEIROS, 2009, p. 29).

A nova realidade escolar referente a inclusão requer professores capacitados que saibam como atuar com alunos com necessidades educativas especiais. Rodrigues (2012) relata que a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva. Mantoan (2006) afirma que os professores esperam aprender uma prática inclusiva, isto é, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos nas suas salas de aulas, garantindo a solução dos problemas que pensam encontrar nas escolas inclusivas.

Vale ressaltar o Curso de Letras atualmente possui, em sua matriz curricular disciplinas voltadas para a “Educação inclusiva”, embora os professores entrevistados tenham formação acadêmica na área de Letra, os mesmos lecionam há mais de 26 anos, quando não haviam disciplinas voltadas para inclusão escolar presente na matriz curricular do curso. As disciplinas voltadas para a educação inclusiva só começaram a fazer parte das grades curriculares cursos de licenciatura em 2015.

De forma geral, após análise da questão, pode-se observar que os professores da disciplina de Língua Portuguesa da escola atuam com alunos especiais mesmo com sua formação inicial não o habilitando. Elas entendem que sua formação inicial não lhes proporcionou a segurança necessária para trabalharem com as especificidades desses alunos, com isso constata-se que a formação docente é um dos principais desafios enfrentados pelos docentes na escola.

2. Como educador (a) da disciplina de Língua Portuguesa, quais as dificuldades frequentes que o (a) senhor (a) enfrenta para desenvolver as atividades com seus alunos com deficiência?

Acerca da questão 2 os professores afirmaram as dificuldades frequentemente enfrentadas para desenvolver atividades para os alunos deficientes. Os mesmos fizeram vários relatos, no qual destacamos:

Professor 1- *“Falta de um planejamento pedagógico voltado para esses alunos, falta de recursos, falta de apoio, e a falta de uma estrutura física adequada”.*

Professor 2- *“A falta de formação e a falta de recursos”.*

Professor 3- *“A falta de recurso e de conhecimento na área da educação inclusiva para elaborar atividades específicas para esses alunos”.*

Professor 4- *“A falta de recursos, falta de formação, de uma boa estrutura física e de planejamento pedagógico”.*

Professor 5- *“A falta de recurso principalmente, falta de formação, turmas superlotadas e também vários alunos com dificuldades na leitura e escrita dificultado do professor dá atenção especial para os alunos deficientes”.*

Após analisarmos a fala dos profissionais, pode-se notar a apreensão e insegurança no que diz respeito a trabalhar com alunos especiais. Como já foi citado nas duas primeiras perguntas a formação docente é um dos principais desafios enfrentados pelos professores. A Declaração de Salamanca (1994, p. 11) coloca em pauta preocupação com a formação de docentes para a educação inclusiva, e comenta que é necessário em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas. Mantoan (2006) entende que a dificuldade com a formação docente deve ser a mola propulsora ou a motivação para se lutar pelo direito de todos à educação no sentido de garantia de que tal formação aconteça.

Percebe-se que há um desvio de responsabilidade referente às falas dos professores 1 e 4 no que se refere a determinadas ações que são ou que ao menos

deveria ser de responsabilidade do professor junto a todo o corpo escolar a elaboração de um planejamento pedagógico voltado para a realidade desses alunos. Se não há um planejamento, os únicos responsáveis por essa realidade são a escola e o professor. Os mesmos ainda comentam sobre a ausência de uma estrutura física adequada para receber esses alunos.

As carências presentes do contexto escolar no que se refere a prédios, instalações inadequadas, inexistência de áreas esportivas, laboratórios e bibliotecas, e também a falta de livros didáticos, materiais de leituras e salas com tamanhos desproporcionais para a quantidade de alunos tendem a influenciar no desempenho dos alunos e no trabalho dos professores. Destaca-se a urgência de repensar a construção e reestruturação das escolas, de modo que a mudança estrutural atenda as especificidades de todos os alunos.

O professor 5 comenta sobre a quantidade de alunos por turma, que não favorece o trabalho do educador e dificulta a realização de um trabalho significativo, considerando as dificuldades de aprendizagem dos alunos especiais e dos demais alunos, o que torna ainda mais complexa sua atuação.

3. A escola em que o (a) senhor (a) atua, disponibiliza recursos didáticos pedagógicos para atender as necessidades dos educandos com deficiência?

Professor 1- “A escola não disponibiliza os recursos necessários para trabalhar com esses alunos, mas também é necessário levar em consideração que ela não recebe apoio por parte dos órgãos públicos, então os professores não podem cobrar muito”.

Professor 2- “Temos uma cadeira de rodas na escola embora ela esteja velha, com alguns ajustes ela pode funcionar normalmente, fora isso a escola não disponibiliza nenhum recurso”.

Professor 3- “Não há recursos e nem materiais para atender as necessidades desses alunos”.

Professor 4- “Não, infelizmente”.

Professor 5- “A escola não disponibiliza recursos para trabalhar com os alunos deficientes”.

Sobre a pergunta 3 os docentes afirmaram que a escola não disponibiliza recursos didáticos pedagógicos para atender as necessidades dos educandos com deficiência. O professor 2 afirmou que a escola possui uma cadeira de rodas, no entanto ela já é velha e precisa de ajustes, o educador ainda afirmou que apesar disso não dá para dizer que a escola disponibiliza recursos. É importante salientar a ausência de apoio político, que reflete diretamente na ausência de recursos na escola. As políticas públicas no âmbito da educação inclusiva garantem o direito à

educação para todos, no entanto, a ausência de recurso nas escolas para atender à necessidade de todos os alunos é um dos principais problemas. O professor 1 comentou justamente sobre essa questão, embora a escola não disponibilize recursos necessários para trabalhar com os alunos especiais, a ausência de apoio político tem um grande peso na ausência de recursos da escola.

Vale ressaltar que em relação aos recursos físicos a escola possui rampas na entrada e na saída e banheiros adaptados para cadeirantes, entretanto a rampa da entrada é muito alta impossibilitando uma pessoa com deficiência física entrar na escola sem o auxílio de outra pessoa.

A falta de recursos é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas públicas do nosso país. De acordo com a fala dos professores, podemos constatar que os docentes trabalham com alunos com NEE em um cenário crítico, onde não há apoio, não há recursos e os educadores não possuem formação.

4. Em sua visão, quais os principais desafios, questões, dificuldades, anseios e dúvidas em relação ao trabalho docente com alunos com deficiência?

Na última questão buscou-se investigar quais são os principais desafios, anseios e dúvidas do trabalho docente em relação a alunos com deficiência. Os educadores afirmaram o seguinte:

Professor 1- *“Enfrentar a falta de formação, falta de planejamento pedagógico, falta de recursos didáticos e falta de apoio, esses são os maiores desafios”.*

Professor 2- *“Com certeza a falta de formação e a falta de recursos. Lidar com alunos deficientes requer preparo o qual não tenho, o que gera sentimento de medo devido ao despreparo”.*

Professor 3- *“falta de formação, recursos e de estrutura física adequada para receber esses alunos”.*

Professor 4- *“A falta de formação, de apoio político e familiar e planejamento pedagógico”.*

Professor 5- *“Falta de formação de professores e de apoio político”.*

Fica evidente na fala dos educadores a falta de expectativas para possibilidade do ensino inclusivo na escola. No geral podemos afirmar que os professores lidam com diversos problemas diante de um cenário que poderia ser melhor se houvesse políticas públicas voltadas para esta questão se fazendo presente na prática. No entanto, o que se vê é o descaso em relação a esse problema. Segundo Facion (2009, p. 147):

Para que verdadeiramente estabeleça uma educação de qualidade para todos é fundamental a participação ativa do professor. Pois o êxito da sua atividade é direcionado pelas suas condições de trabalho, formação, competência pedagógica, habilidades e avaliações periódicas das estratégias metodológicas utilizadas. Todos esses elementos devem ser levados em consideração para o sucesso da inclusão. (FACION 2009, p. 147).

A inclusão escolar de alunos com necessidade especiais, apesar dos avanços e objetivos alcançados, ainda traz muitos desafios á comunidade escolar, principalmente aos professores que trabalham com esses alunos diariamente, em grande parte das vezes sem formação na área, sem recursos pedagógicos e também sem uma estrutura física adequada. A educação inclusiva envolve planejamento, investimentos de recursos, comprometimento e acompanhamento de órgãos governamentais. É preciso que as escolas tenham espaços físicos adequados para receber esses alunos, com materiais didáticos apropriados, recursos tecnológicos, professores qualificados e também cursos de capacitação para os docentes.

O princípio da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, reconhecendo e satisfazendo todas as necessidades dos alunos. É necessário uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas, recursos e cooperação das respectivas comunidades. Quando não há na escola um planejamento voltado para esses alunos, fica impossível oferecer um ensino significativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na teoria e no papel tudo é lindo e bem articulado, mas, na prática, é uma realidade totalmente diferente. A idealização da escola para todos é o desejo para muitas pessoas, porém, quando se faz o olhar para escolas, observamos que o ensino inclusivo ainda não é prioridade nas políticas de educação do nosso país, se faz necessário investir tempo e recursos, para que assim a educação inclusiva deixe de ser apenas uma formalidade ou um aspecto presente na legislação para ser uma realidade nas escolas.

Quanto ao objetivo traçado no início dessa pesquisa podemos concluir visto a importância da formação docente em relação à educação inclusiva, requer ainda muitas mudanças, vemos que a cada dia surgem novas perspectivas. Atuar em meio ás diversidades requer professores preparados com o objetivo de estar

sempre se atualizando e buscando novos métodos. Observamos também que os educadores de Língua Portuguesa da Escola Mariana Luz enfrentam diversos desafios mediante ao trabalho com alunos com necessidades especiais, tais como: A falta de formação, falta de recursos, falta de apoio e também falta de estrutura física adequada.

Conclui-se que é preciso aprofundar as discussões práticas e teóricas acerca da formação profissional do professor já que a atualização do currículo é algo posto como prioridades, visto as melhorias de ensino. Também é necessário combater os diversos desafios relacionado ao ensino inclusos nas escolas. Não cabe somente ao professor resolver essa questão é necessário o apoio da escola, das famílias, da comunidade e também dos órgãos públicos a fim de tornar o ensino mais efetivo para todos, principalmente para as crianças com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. Escola inclusiva: **a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CROCHICK, José Leon; et al. **Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n. 3, p. 565-582, set./dez. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DENARI, Fátima Elisabeth. **Dimensões teórico-práticas da Educação Inclusiva. Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**.

DECHICHI, Cláudia.; SILVA, Cristina Lázara & colaboradores. EDUFU. Uberlândia, 2008.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.

MACHADO, Adriana M., et al. Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília/DF. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, A. **A prática das escolas inclusivas**. In: D. RODRIGUES (Ed.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Lisboa: Porto Editora, 2001.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo. EPU.2000.

MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri [et al.] In **Educação especial: do querer ao fazer**. Organizadoras Maria Luiza Sprovieri Ribeiro, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (Orgs.). São Paulo: Avercamp, 2003.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que estamos falando? MANTOAN, Maria, Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para reflexão sobre o tema MEMNON. Ed. SENAC, São Paulo, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Maria Joelma Sousa dos Santos (Universidade Estadual do Maranhão)¹
Francisca Sousa dos Santos Sousa² (Universidade Estadual do Maranhão)²

RESUMO

A leitura é fundamental para construção do saber crítico, é a ferramenta para formação do indivíduo enquanto cidadão. Diante disso, esta deve ser inserida na vida do indivíduo, desde a infância, ainda nos primeiros anos de vida, pois a leitura é o caminho para o desenvolvimento autônomo e do processo de formação educacional e intelectual do ser humano. Nesse sentido, o presente trabalho buscou analisar a importância da literatura infantojuvenil para a formação do leitor, bem como o papel do professor neste processo. Para alcançar tal objetivo buscou-se a contribuição teórica de Fleck (2007), Ribeiro (2014), Paulino (2012), Martins (2000), Machado (2002), Caldin (2002), Peruzzo (2011), Abramovic (1995), Goes (2011), dentre outros pesquisadores que fundamentam esta pesquisa. A pesquisa demonstra que a literatura infantojuvenil contribui para o processo de formação do leitor, uma vez que traz um vasto campo de texto literário diversificados, ilustrados e atrativos, fazendo com que o leitor se encante. Por apresentar textos dessa natureza, a literatura infantojuvenil, desperta nas crianças e jovens o desejo de manusear o livro, a curiosidade e a imaginação dos pequenos leitores. Assim, conclui-se com a pesquisa que o fazer pedagógico é essencial nesse processo de formação do leitor, a prática docente e as estratégias utilizadas em sala de aula são fundamentais para desenvolvê-lo de forma eficiente. Portanto, o papel do professor vai muito além do que simplesmente ensinar a ler, é preciso saber motivar os discentes, demonstrando a importância da leitura para o convívio em sociedade e para o desenvolvimento do saber crítico.

Palavras Chave: Formação leitora. Leitura. Leitor crítico.

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a leitura é fundamental para construção do saber crítico, é a ferramenta para formação do indivíduo enquanto cidadão. Diante disso, esta deve ser inserida na vida do indivíduo enquanto ser humano, desde a infância, ainda nos primeiros anos de vida, pois a leitura é o caminho para o desenvolvimento autônomo e do processo de formação educacional, intelectual e social.

É por meio da leitura que se forma cidadão críticos capazes de exercerem seus direitos e deveres, é na prática de leitura que se aprimora o conhecimento e outros novos são adquiridos, é no ato de ler que se formula e se descobre o

¹ Graduada em Letras, Pós-graduanda do Curso de Especialização em Literatura e Ensino pela UEMANET. E-mail: maelma02@gmail.com

² Graduada do Curso de Letras pela UEMA, Campus de Itapecuru Mirim. E-mail: franmendessousa854@gmail.com

mundo das palavras, o sentido e os significados das mesmas em cada contexto, bem como o enriquecimento do vocabulário, tanto na escrita quanto na fala, pois a leitura permite ao leitor o desenvolvimento cognitivo, aprimorando-o, tornando aqueles que tem o hábito de ler em seres capacitados para argumentar, questionar, analisar e avaliar diversas situações problemas, buscando soluções de forma criativa sabendo lidar com as singularidades existentes no ambiente em que está inserido.

Para tal competência é necessário que o leitor saiba compreender e interpretar o mundo da escrita, não basta decodificar palavras, é preciso entender os significados dentro de cada contexto, pois:

Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade, ressaltando que é na Literatura, o homem por meio da palavra e de sua capacidade criadora, recorta parte da realidade, cria o texto por meio do qual manifesta seu discurso, que está presente na obra de arte, portanto a Literatura é arte, e como tal é manifestação da alma e inteligência humana (BRITO, 2010, p. 02)

Diante da relevância da leitura, observa-se conforme a autora que é um dos melhores recursos de formação humana, no sentido de promover o desenvolvimento do conhecimento em diversos aspectos, sejam eles, culturais, sociais, econômicos e religiosos. É a ponte para o pensamento crítico, e do processo de formação educacional, intelectual, e social, é imprescindível na construção do saber, do argumentar, do analisar, enfim, é essencial na vida humana.

E para que a leitura seja reconhecida, apreciada e exercitada diariamente por toda a vida, é necessário que seja bem trabalhada, aprimorada e requisitada no início da formação leitora de cada ser humano, o futuro leitor precisa adquirir hábitos e gosto pela leitura ainda na infância, mas para que isso ocorra é de fundamental importância ter acesso a bons livros, diversos gêneros literários, e textos atrativos, de acordo com a faixa etária de cada um.

Desse modo, para que o processo de formação do leitor tenha êxito é necessário que o professor seja criativo, dinâmico, selecione bons textos e promova a interação dos discentes com o mundo da leitura de forma prazerosa, construindo assim, novos saberes e significados de suma relevância nesse início de formação leitora, o que contribui para hábitos e práticas de leitura na vida adulta. Nesse

contexto interativo, a leitura surge como meio mais eficaz, duradouro e conscientemente se adquire cultura e conhecimentos. Pois, a leitura é um processo construído, e seu aprendizado crítico permite ao homem interpretar o mundo em que vive. É a leitura, que possibilita aos indivíduos compreender os fatos, mas a leitura crítica, porém, não se limita a isso. De posse desse saber, o homem torna-se capaz de analisar, de confrontar, e, pela reflexão e discernimento que daí decorrem, ele se posiciona, buscando soluções àquilo que lhe é problemático (FLECK, 2007).

Nesse sentido, percebe-se a importância da leitura no convívio social, e na formação da humanidade. A esse respeito Ribeiro (2014) menciona que os textos literários são agentes de transformação na medida que são resultados e lugar de transformação, daí a necessidade, cada vez maior, da formação de um leitor que saiba lidar com esses diferentes textos, que conheça suas articulações intratextuais e extratextuais e que não seja apenas um receptor passivo de mensagens pré-concebidas, estereotipadas [...].

Vale ressaltar que, o indivíduo torna-se um leitor crítico e com diferencial capaz de saber lidar com diversos tipos de gêneros textuais se este, estiver o hábito da leitura desde o início de sua formação educacional, é nesse contexto que a literatura infantojuvenil é fundamental, já que disponibiliza de textos literários de diferentes gêneros, gostos e aptidões, que contribui para despertar o interesse e hábito de leitura em crianças e jovens, isso faz com que estes, se tornem leitores, o que enriqueça seus conhecimentos e promova o desenvolvimento em diferentes contextos, pois o processo de formação leitora começa na infância, sendo a literatura infantil primordial nesse processo.

Pensando nesta gama de afirmações sobre a relevância do ato ler, utilizando a literatura infantil, bem como a infantojuvenil no processo de formação leitora, buscou-se com este trabalho analisar a importância da literatura infantojuvenil para a formação do leitor e papel do professor neste processo. Para alcançar tal objetivo analisou-se a contribuição teórica de alguns autores como Fleck (2007), Ribeiro (2014), Paulino (2012), Martins (2000), Machado (2002), Caldin (2002), Peruzzo (2011), Abramovic (1995), Goes (2011), dentre outros que pesquisadores que fundamentam esta pesquisa.

A partir destes abordaremos a importância da literatura infantojuvenil e o papel do professor enquanto formador de leitores. Assim, as estratégias usadas pelo professor no sentido de promover a leitura, a vivência com a literatura infantil

despertará nas crianças o gosto pela leitura, aos primeiros passos com esse processo acontecem na interação texto/leitor nas práticas escolares, até o início de uma leitura mais compreensiva (PAULINO, 2012).

Conforme a autora, percebe-se quão é importante a literatura infantil na sala de aula, bem como o papel do professor na formação leitora no contexto escolar. O profissional enquanto formador de futuros leitores deverá primar pelo desenvolvimento da leitura, motivando os discentes ao interesse em continuar lendo por toda a vida, no entanto não basta dizer que o ato de ler é fundamental para o conhecimento, ou apresentar livros, falar de diferentes autores, ou simplesmente fazer leitura literária em sala de aula. É necessário ir além disso, compreender os processos que permeiam o desenvolvimento da leitura, é preciso persistência no que se deseja alcançar, é preciso ter objetivos, méritos, criar condições no fazer pedagógico para promover a leitura de forma natural, tornando-se uma atividade prazerosa, deixando de ser uma atividade obrigatória em sala de aula e fora dela, torne-se uma atividade divertida, de lazer e que seja considerada como a principal fonte de conhecimento.

Sobre o criar condições para proporcionar a leitura, Martins (2000) elucida que aprender ler é aprender ler o mundo. Nesse sentido, o papel do educador não simplesmente ensinar a ler, mas possibilitar a leitura de forma que o aluno seja capaz de dar sentido ao mundo e ao que ler, dialogando dessa forma, com os sentidos e significados em diferentes contextos.

Assim, criar condições de leitura, não implica somente alfabetizar ao proporcionar acessos aos livros. Trata-se antes, de dialogar com o leitor com sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá sobre o escrito, um quadro, a sons, imagem, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 2000, p.34).

Assim, a literatura infantil e a infantojuvenil contribui para aguçar e despertar o imaginário, a criatividade e o interesse dos futuros leitores, devido apresentar gêneros textuais de forma lúdica, atrativa e diversificados, fazendo com o leitor que está iniciando seu processo de formação leitora, sinta-se motivado a manter uma relação mais íntima com os livros, o que com certeza futuramente tornará-se um leitor com mais habilidade para desenvolver sua compreensão e interpretação de leitura, aumentando conseqüentemente seu potencial de criticidade, integração e interatividade no ambiente em está inserido. Sobre essa

temática, Fleck (2007) aponta que a literatura infantil e infantojuvenil é:

Por essência, a porta de entrada ao mundo da leitura e da literatura, cuja compreensão consideramos a substância mais apurada do processo de leitura. O acesso a elas garante ao futuro leitor uma experiência que conduz ao processo crítico de leitura em níveis profundos, oportunizando-lhe uma integração ao mundo elitizado daqueles que dominam um dos mais complexos processos psicolinguísticos requeridos em nosso cotidiano.

Nesse sentido, o futuro leitor ao ter contato com a leitura, e sendo esta, agradável e atrativa, torna-se as práticas de leitura mais dinâmicas, o que possibilita o envolvimento do leitor em formação com o texto literário por meio da leitura significativa. Assim, com essa pesquisa, almeja-se por meio da revisão de literatura, o refletir sobre a importância da literatura infantojuvenil e sua contribuição no processo de formação do leitor, bem como o repensar sobre o ensino de leitura no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, propicia e ampliar os conhecimentos, possibilita a obtenção de informações básicas e específicas, torna-se a abertura para novos horizontes, contribui para o desenvolvimento da mente, para a sistematização do pensamento, enriquece o vocabulário, melhorando o entendimento do conteúdo das obras (MARCONI & LAKATOS, 2003).

Diante disso, a pesquisa é de caráter bibliográfico de cunho exploratório. Conforme Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é uma coleta de informações por meio de materiais já elaborados e publicados, usados para explorar temas de estudos sem a necessidade de pesquisa de campo. Nesse sentido, foram analisados artigos científicos, livros e outros gêneros acadêmicos que abordam sobre a temática em estudo, as informações extraídas das fontes foram selecionadas e analisadas as mais relevantes ao tema abordado no estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a análise do material bibliográfico, observou-se que a leitura é de fundamental relevância é imprescindível na formação e no convívio social do ser humano. Desse modo, esta deve ser inserida de forma prazerosa e dinâmica durante

a formação do futuro leitor, para que fato, o leitor iniciante seja capaz de exercê-la por toda vida, pois, é na infância que o hábito e gosto pela leitura deve ser desenvolvido e com o decorrer dos anos, o sujeito leitor venha somente aprimorar este hábito cada vez mais.

Para Machado (2002, p. 100) “Ler bem é ficar mais tolerante e mais humilde, aceitar a diversidade, tolerar a diferença e a divergência”. Diante disso, é de suma relevância possibilitar ao futuro leitor, meios que o torne mais autônomo, que seja capaz de ler e interpretar a realidade, tornando-se autor de sua própria história, pois, a autonomia possibilita criar e não apenas reproduzir (DOMINGUES, 2015).

Vale destacar que, o fazer pedagógico é essencial nesse processo de formação do leitor, a prática docente e as estratégias utilizadas em sala de aula são fundamentais para desenvolvê-lo de forma eficiente. Para Caldin (2002, p. 20),

O literário e o pedagógico estão imbricados na literatura infantil desde seus primórdios. A escola ao priorizar o didático em detrimento do lúdico em textos para crianças, transforma a leitura em função pedagógica. Entretanto, arte e educação podem ser parceiras na fruição literária, se a escola fornecer às crianças os estímulos adequados à leitura.

Assim, convém ressaltar que a leitura não deve ser imposta, ou simplesmente ser vista como uma atividade escolar, mas como algo prazeroso, atrativo, para que de fato, esta possa ser apreciada e contribuir significativamente na formação do futuro leitor. Diante disso, a literatura infantojuvenil, é um instrumento de grande valia para a construção do saber crítico, contribuindo para a conscientização e emancipação do sujeito enquanto leitor iniciante.

Da mesma forma, a literatura infantil desemboca o exercício de compreensão, sendo um ponto de partida para outros textos, pois com o passar do tempo, as crianças sentem necessidade de variar os temas de leitura uma vez que, a leitura é a forma mais sistematizada de elaboração da fantasia, passando a ter um nível mais elevado de cultura, estimulando a escolha e a crítica de certos textos. (Peruzzo 2011, p.02). Em conformidade, Abramovic (1995, p.10) explica que:

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar [...]. E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento

nossotão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais.

Por apresentar textos literários atrativos, ilustrados, a literatura infantojuvenil, desperta nas crianças e jovens o desejo de manusear o livro, a curiosidade e a imaginação dos pequenos leitores. Mas para que esse interesse seja mais aguçado e a prática de leitura seja constante, é necessário que o professor utilize de estratégias que promovam o ensino de leitura um ato significativo, no contexto escolar e que o hábito de ler seja praticado dentro e fora da escola, e por toda a vida. Segundo Goes (1991, p.22), a função primordial do livro infantil é a:

Estética formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens.” E continua dizendo que, “o essencial é a qualidade de emoção e sua ligação verdadeira com a criança. Há emoções poéticas que, presentes ou não no livro infantil, são diretamente acessíveis a todas as crianças.

Desse modo, quando se tem autores e histórias maravilhosas, cheias de imaginação e fantasias, a disposição da criança, o estímulo à leitura fica mais reforçado. Histórias como as de Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Perrault, Andersen, Pedro Bandeira, Lewis Carrol, Exupéry, entre outros contam aventuras e contos de fadas, fábulas, lendas e mitos de que tanto as crianças gostam. (ABREU, 2005). Diante da beleza do livro infantil e infantojuvenil, o professor enquanto mediador da leitura, precisa aproveitar e explorar o máximo essa literatura, recheada de aventuras, mistérios surpreendentes, para conquistar o leitor e fazê-lo dele um leitor ativo, para que futuramente torne-se um cidadão independente, que saiba agir com criticidade e consciência.

Neste contexto, as estratégias utilizadas neste processo de mediação e formação leitora, devem ser pontes, o caminho para a formação de uma nova mentalidade e para o desenvolvimento de uma nova realidade. É importante que a criança possa, desde bebê, ouvir histórias e viva num ambiente em que haja exemplos de leitores para que possa desenvolver a linguagem oral e escrita vendo o sentido e a utilidade disto. De fato, quando para criança é comum ouvir histórias contadas pelos familiares, vizinhos ou amigos e se isto se torna um hábito, com certeza este prazer vai influenciar a vida destes ouvintes que poderão ser grandes apreciadores das histórias escritas, podendo tornar-se bons leitores (DANTAS, ET AL. 2005). Vale

ressaltar que:

Ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que a criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado. (ZILBERMAN,1982, p.24).

Assim, diante das palavras da autora, analisa-se que a literatura aborda uma variedade de textos nos possibilita diversas formas de interpretar, questionar, analisar, investigar, argumentar sobre a ficção e o real. De acordo com Coutinho (1978, p 32) “literatura como toda a arte é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma o corpo e nova realidade”.

Logo o ensino de leitura ´nas escolas é uma tarefa de grande responsabilidade, exige do professor mediador de leitura, estratégias e hábitos de leitura. Assim, a interação entre professores, alunos e as práticas de leitura, servirão para o aprimoramento dos discentes no que se refere ao conhecimento de mundo, e de sua própria história, uma vez que leitura qualifica o indivíduo para o convívio em sociedade, posicionando conscientemente perante a realidade e ambiente em que está inserido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa discorre sobre a importância da literatura infantojuvenil para a formação do leitor e sobre o papel do professor neste processo. Conforme o estudo pode-se concluir na visão de diferentes autores que a leitura é fundamental para a vida humana, e que possibilita maior compreensão da realidade e a interpretação desta.

Nesse sentido, a leitura é imprescindível, para no processo de formação do indivíduo enquanto cidadão, é necessário que os futuros leitores tenham aproximação e interação com o mundo da leitura, sinta prazer, em ler e adquira esse hábito de forma natural. De acordo com a pesquisa percebeu-se que, para que a leitura seja prazerosa é preciso saber criar condições de leitura, usar méritos e objetivos para que as práticas de leituras sejam significativas e promovam o desenvolvimento do futuro leitor e esta, tenha sentido na vida deste.

Desse modo, confirma-se com análises teóricas que a literatura

infantojuvenil traz uma série de textos, atrativos, dinâmicos, ilustrativos e diversificados, o que possibilita e chama atenção das crianças, jovens e adultos, e se estes gêneros textuais forem bem explorados, contextualizados e analisados pelo professor durante a formação leitora, conforme a faixa etária do leitor, este despertará o interesse pelos livros e a leitura de modo em geral por toda a vida.

Portanto, o papel do professor vai muito além do que simplesmente ensinar a ler, é preciso saber introduzir a leitura na vida do futuro leitor, pois por estarem em fase introdutória ao mundo da leitura, deve-se levar em considerações seus limites e suas habilidades, bem como motiva-los, demonstrando a importância da leitura para o convívio em sociedade e o processo de desenvolvimento do conhecimento e do saber crítico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABREU, Ângela Maria Teixeira de. **LITERATURA INFANTIL Leitura e Prazer no Contexto da Biblioteca Pública**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Leitura e Formação do Leitor e ao CETREDE, Universidade Federal Do Ceará, Centro De Humanidades Departamento De Ciências Da Informação CETREDE, Centro De Treinamento E Desenvolvimento Especialização Em Leitura E Formação Do Leitor, Fortaleza – Ceará Setembro de 2005.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função pedagógica: o literário na escola. In: Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 7, n. 1, p. 22-33, 2002. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/371/444>>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

COUTINHO, Afrânio. Que é literatura e como ensiná-la. In: - **Notas de teoria literária**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 8-15.

DANTAS, C. L. V; SILVA, E. R da; ALLENCAR, L. **A importância da literatura infanto juvenil no processo de aprendizagem das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental**. Centro Universitário De Brasília – UNICEUB Faculdade De Ciências Da Educação – FACE, formação De Professores Para As Séries Iniciais Do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10. Brasília, 2005

DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França. **O papel do professor-mediador e das práticas de leituras na formação do leitor literário**. Dissertação de Mestrado em Literatura e crítica literária. PUC-Pontifícia Universidade de São Paulo, SP, 2015.

FLECK, Gilmei Francisco. O Papel da Literatura Infantil e Infanto-Juvenil na Formação do Leitor. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, **Revista Língua & Literatura**. v.10 n. 14 p. 13 - 27 Jul 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991. 189p.

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

MARCONI, M. DE A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo, Ed. Atlas, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PAULINO, Regina Vicente da Silva. **A importância da literatura infantil na sala de aula**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Guarabira-PB, 2012.

PERUZZO, Adreana. **A Importância Da Literatura Infantil Na Formação De Leitores**. Cadernos do CNLF, 2011.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. A literatura infanto-juvenil e a formação do leitor. UFES, **Revista Contexto**, nº 7, Vitória, ES, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A formação do leitor. In: **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 15-20.

O ENSINO DE LITERATURA REGIONAL PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro (Universidade Estadual do Maranhão)¹
Tamyres Goulart da Luz (Universidade Estadual do Maranhão)²
Jorge dos Santos Frazão (Universidade Estadual do Maranhão)³
Tania Lima dos Santos (Universidade Estadual do Maranhão)⁴

RESUMO

O presente artigo apresenta uma experiência extensionista realizada pela equipe do Projeto “Literatura Maranhense na escola: diálogos com a produção de Itapecuru Mirim”, do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus de Itapecuru Mirim, que tem como objetivo contribuir para difusão e a valorização da literatura maranhense, em especial a produzida na microrregião de Itapecuru Mirim. Sua ação é desenvolvida a partir da leitura e discussão de obras literárias de autores da terra, tendo como seu público alvo alunos da rede pública de ensino, mas aberto à participação da população em geral, favorecendo o contato deste público com a literatura maranhense. O projeto é sediado na UEB Gov. João Castelo e utiliza na sua execução a proposta de letramento literário de Rildo Cosson, a qual foi aplicada nas atividades de leitura das cinco obras selecionadas, escritas pelos autores itapecuruenses Viriato Corrêa, Mariana Luz, Inaldo Lisboa, Zuzu Nahuz e Benedita Azevedo. Devido ao momento pandêmico, as atividades foram realizadas predominantemente na modalidade remota, para as quais a equipe produziu vídeos disponibilizados por meio das redes sociais, como whatsapp e You Tube. Promoveram-se ainda dois momentos de culminância do Projeto, em 2021 e 2022, com a realização de duas edições do encontro “Conversa com o escritor”, que, além do aprendizado proporcionado pelas palestras proferidas, possibilitou um espaço de confraternização entre todos os participantes. Como frutos gerados por esta ação extensionista, evidencia-se uma maior circulação dos textos literários dos autores locais, a melhoria da competência literária dos alunos da UEB e ainda o aprimoramento no processo formativo dos acadêmicos envolvidos.

Palavras-chave: Literatura, letramento, escola, maranhense.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Literatura maranhense na escola: diálogos com a produção de Itapecuru Mirim” surgiu da preocupação com a literatura da região de Itapecuru Mirim, que apesar de ser uma literatura riquíssima e de apreciável qualidade estética, é desconhecida por grande parte da população itapecuruense, e em especial dos jovens estudantes.

É nessa perspectiva que o projeto visa atuar, voltando sua atenção para a literatura local abrindo um caminho para sua inserção no âmbito escolar,

¹ Graduanda do Curso de Letras pela UEMA, Campus de Itapecuru Mirim, bolsista de extensão PIBEX/UEMA. E-mail: vanessaribeiro2@aluno.uema.br

² Graduanda Curso de Letras pela UEMA, Campus de Itapecuru Mirim, bolsista de extensão PIBEX/UEMA. E-mail: tamyresluz55@gmail.com

³ Graduando Curso de Letras pela UEMA, Campus de Itapecuru Mirim, voluntário de extensão PIBEX/UEMA. E-mail: jorgefrazao@aluno.uema.br

⁴ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), docente do Curso de Letras da UEMA, Campus de Itapecuru Mirim, orientadora do projeto de extensão. E-mail: tanciasantos@professor.uema.br

onde ainda não é contemplada, seja nos livros e nos materiais didáticos seja como tópico para leitura e estudo entre os conteúdos curriculares da educação básica (SANTOS, 2021).

A literatura conforme D'Onofrio (1995), pode ser considerada como uma “forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem artisticamente elaborada”. Desta perspectiva, a literatura apresenta-se como modo de leitura do mundo que nos serve de nós mesmos como agentes que buscam compreendê-lo e senti-lo.

Para Cosson (2006), essa experiência de leitura do mundo por meio da literatura permite não apenas “saber da vida por meio da experiência do outro”, mas ainda participar dessa experiência, vivenciando-a. Cândido (1995) enfatiza o papel da literatura e a reconhece como “um poderoso instrumento de educação”. Ela se constituiria, para este autor, dada a sua importância, em um direito básico indispensável e que atua em grande parte do subconsciente e no inconsciente. (SANTOS, 2021).

Dessa forma o projeto de extensão busca contribuir para a difusão e a valorização da produção literária de Itapecuru Mirim, fazendo assim um resgate dos, até então, desconhecidos autores da região e de suas obras, a fim de que, além de difundir a literatura, possibilite, futuramente, o surgimento de novos talentos literários no Maranhão.

2 METODOLOGIA

O projeto tem sido realizado na UEB Gov. João Castelo, situada no bairro “Malvinas”, na cidade de Itapecuru Mirim, envolvendo, inicialmente, três turmas do oitavo ano do ensino fundamental do turno vespertino, totalizando 90 alunos.

Esta ação é baseada na metodologia participativa por meio da qual um projeto de extensão traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, um maior interesse dos destinatários que não seriam mais vistos como meros receptores e, sim, atores dentro de um processo (THIOLLENT, 2000). Assim, valoriza as atribuições dos envolvidos na ação, como sujeitos ativos na construção e desenvolvimento do projeto (SANTOS, 2021).

Como procedimento de abordagem da literatura, foi adotado o processo de letramento literário proposto por Rildon Cosson (2006), formado pela sequência

básica: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. O letramento literário é trabalho que

requer uma condução organizada, mas sem imporsições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não pe pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação. tampouco é adequado ceder a pretextos dúbios como o de que o professor deve guardar para si a interpretação para não interferir nas conclusões dos alunos ou de que a interpretação é individual e não pode ser feita em grupos ou pelo conjunto da turma (COSSON, 2006, p. 66).

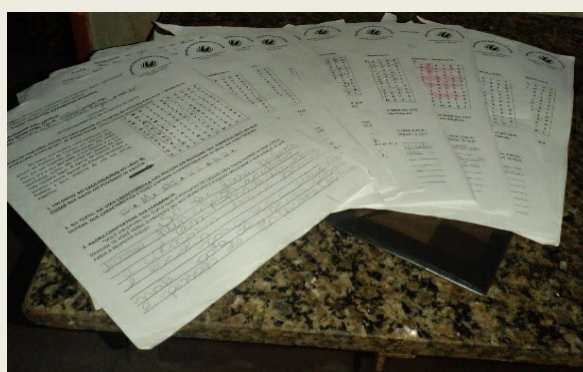
Em acordo com as exigências de execução em um contexto pandêmico, a execução desse projeto ocorreu principalmente de maneira remota, utilizando-se como principais recursos a postagem de vídeos (off-line), para o público escolar, produzidos pela própria equipe, e para a equipe da execução do projeto, foram utilizadas as webconferências. Entretanto, nos momentos autorizados para o ensino híbrido foram realizadas atividades presenciais na escola, por meio do revezamento de alunos, de modo que se conseguiu atingir boa parte destes.

Figura 1.Encontros presenciais, Itapecuru Mirim/MA



O trabalho também envolveu a atividade de leitura em materiais impressos e entregues quinzenalmente na escola.

Figura 2. Entrega das atividades na UEB, durante a pandemia, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Ribeiro, 2021

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na etapa inicial do projeto, foram lidos e discutidos teóricos sobre letramento literário e textos literários de escritores locais, tendo sido selecionados os escritores para o primeiro semestre de execução do projeto os escritores Viriato Correa e Mariana Luz. Entre os teóricos estudados, destacamos os textos de Rildon Cosson, seu livro “letramento literário: teoria e prática”, e seus artigos “letramento literário: uma proposta para sala de aula”. Posteriormente, foram selecionados mais três escritores maranhenses, sendo eles: Inaldo Lisboa, Zuzu Nahuz e Benedita Azevedo.

Esses estudos foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto, pois capacitaram os discentes a entender e aplicar a sequência básica de letramento literário junto ao público escolar, bem como aprofundar o conhecimento acerca da vida e obra dos escritores maranhenses.

Viriato Correa foi jornalista, contista, teatrólogo e autor de crônicas

históricas e livros infantojuvenis. Mariana Luz teve seu talento “reconhecido ainda na adolescência, recebendo favores da imprensa crítica e do público, agraciada com elogios e destaques nos jornais, nas últimas duas décadas do século XIX” (SANTANA, 2014). O escritor Inaldo Lisboa faz um belíssimo trabalho compartilhando sua história de vida como também a história da cidade de Itapecuru Mirim (cidade em que ele nasceu) através das suas crônicas, as quais nos trazem relatos imagináveis que ocorreram na cidade. Ademais, o escritor e jornalista Zuzu Nahuz teve uma carreira marcada pelo o brilhantismo e pelo sucesso profissional prestados à sociedade maranhense. Também a escritora e poeta Benedita Azevedo conta através de suas crônicas a sua vida na infância na cidade de Itapecuru Mirim.

Figura 3. Primeiro encontro com os diretores da escola, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: docente, 2021.

Foram produzidos cinco vídeos do autor Viriato Correa, quatro vídeos da poetisa Mariana Luz, quatro vídeos do Inaldo Lisboa, um vídeo do Zuzu Nahuz e um vídeo da Benedita Azevedo. A divulgação do projeto foi feita através de cartazes digitais, vídeos e mensagens de textos postados nas redes sociais, nos grupos da universidade e da escola.

Em dezembro, a equipe do projeto produziu materiais para a apresentação na Pré-jornada de extensão universitária – JOEX, evento realizado pela PROEXAE que ocorreu em dezembro de 2021.

Figura 4. Alguns vídeos produzidos



Fonte: Santos, 2021.

Foi realizado ainda pela equipe um evento de culminância das atividades do projeto de extensão que teve por tema “Conversa com o escritor – a produção literária de Itapecuru Mirim e o fazer criativo do escritor” o qual contou com a participação especial do escritor itapecuruense Inaldo Lisboa que palestrou sobre as suas obras e a sua história como escritor. Esta palestra foi destinada aos estudantes do oitavo ano e foi aberta também para a comunidade acadêmica do curso de Letras. O evento contou com um significativo número de participantes tanto da escola como dos discentes do CESITA. Ao final do evento foram sorteados livros de escritores maranhenses para o público-alvo do projeto, particularmente foram livros que continham textos que foram lidos durante a execução do projeto na UEB. Para os alunos e demais participantes foram ainda disponibilizados certificados de participação.

Figura 5. Evento “Conversa com o escritor I”, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Ribeiro, 2021.

Figura 6. Sorteio de livros para os estudantes, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Frazão, 2021.

Figura 7. Entrega dos livros sorteados, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Goulart, 2021.

Em 2022 ocorreu mais uma culminância do projeto na escola, com um breve resumo do projeto “Literatura maranhense na escola: diálogos com a produção de Itapecuru Mirim”, o qual contou com a presença dos discentes da UEMA, Campus CESITA e um expressivo número de alunos da U.E.B Gov. João Castelo. Na ocasião houve uma palestra realizada pelos discentes extensionistas da equipe sobre os objetivos do projeto e o impacto que esse trabalho teve. O momento foi destinado aos alunos da escola, público alvo do projeto, e também para aqueles que estavam prestigiando a apresentação como gestores e professores do estabelecimento UEB Gov. João Castelo. Além disso, foi apresentado o curta metragem do autor Itapecuruense Inaldo Lisboa: “Uma sexta-feira em 1940”, que está disponível no *YouTube*.

Figura 8. Conversa com o escritor II - Palestra realizada pela equipe do Projeto, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Silva, 2022.

Figura 9. Conversa com o escritor II, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Aguiar, 2022.

Em seguida foi realizado o sorteio de brindes, com perguntas relacionadas aos autores e textos trabalhados. Houve uma memorável conversa com os alunos, em que equipe ainda teve a honra de ouvir a experiência de leitura da professora de matemática com a obra do escritor Viriato Correia, *Cazuza*. Este momento foi de grande relevância para os alunos e para os extensionistas. Ao final do evento houve a distribuição de lanches. O evento disponibilizou para os participantes certificados de participação.

Nesse período, efetuou-se maior circulação dos textos literários dos autores da região, tanto entre os alunos, professores da escola, pais dos alunos e comunidade geral, pois as obras literárias dos autores objeto de leitura foram transmitidas via vídeo pela plataforma YouTube e postadas no grupo dos alunos, alcançando, assim, um maior número de pessoas. Percebeu-se que houve melhoria da competência literária dos alunos da escola, comprovadas através das atividades respondidas e pelo feedback através do aplicativo de mensagens, como também pela participação oral nas atividades de leitura presenciais. Obteve-se ainda a melhoria no processo formativo dos acadêmicos envolvidos no projeto, através da experiência da prática docente realizada a partir da extensão, e o fortalecimento da prática extensionista como compromisso social da UEMA no campus de Itapecuru Mirim.

Figura 10. Cartaz digital divulgado nas redes sociais e grupos

Logo de PROEXAE (Projeto de Extensão Acadêmica) e Universidade Estadual do Maranhão.

Projeto de extensão

LITERATURA MARANHENSE NA ESCOLA
Diálogos com a produção de Itapecuru Mirim

Objetivo
Contribuir para a difusão e a valorização da literatura maranhense, em especial a produzida na microrregião de Itapecuru Mirim.

Metodologia
Exposição e discussão de textos literários de autores expoentes locais junto a estudantes de escolas públicas e à comunidade local.

Participantes:

Tamyres Goulart (Bolsista de extensão) | Vanessa D'Ávila (Bolsista de extensão) | Jorge Frazão (Visitante de extensão) | Profa. Dra. Tania Lima (Orientadora)

Contatos
U.E.B Gov. João Castelo
Itapecuru Mim-MA | 982055245 | litteramares@gmail.com

Fonte: Ribeiro, 2021.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão possibilitou um maior alcance da literatura maranhense de autores da região, até então desconhecidos por grande parte da população Itapecuruense e principalmente dos alunos dessa cidade. Essa ação foi norteada pelo referencial teórico da metodologia participativa, fazendo assim uma melhor relação entre conhecimento do pesquisador e a realidade circundante. Permitindo ainda a inclusão social dos alunos, no que diz respeito à cultura literária no processo de formação escolar. E em relação aos acadêmicos, o projeto serviu como uma ótima experiência de atuação no campo profissional. Em suma, os resultados alcançados foram satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Viriato Correa–Biografia**. 2016. Disponível em: www.academia.org.br/academicos/viriatorcorrea/biografia. Acesso em 09 de nov. de 2021.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

LISBOA, Inaldo. **Tudo azul no planeta Itapecuru**. 2.ed. São Luís: Gráfica Editora 360°, 2017.

SANTANA, Jucey. **Mariana Luz: vida e obra e coisas de Itapecuru Mirim**. SãoLuís: 2014.

SANTOS, Tania Lima dos. **Projeto de extensão Literatura Maranhense na escola: diálogos com a produção de Itapecuru Mirim**. UEMA/PROEXAE, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Disponível em: [Ri://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654/10730](http://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654/10730). A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EDUFF, 2000. P.19-28.

O RAP BRASILEIRO COMO VEÍCULO DE INFORMAÇÃO E COMO MATERIAL LITERÁRIO

Rosélio Márcio Silva Miranda Filho (Universidade Federal do Maranhão)¹

RESUMO

Esta produção tem como principal objetivo a abordagem do estilo musical Rap enquanto veículo de informação e assim entendê-lo como propício para ser utilizado como material de ensino, buscando a interação de alunos e professores com temáticas diversificadas, além do incentivo à leitura, da prática da interpretação e da busca por identificação social por meio das letras, possibilitando com isso uma relação mais íntima dos jovens com o estudo e com a procura por conhecimento, uma vez que o Rap tem como uma de suas características a abordagem de diversas culturas, assuntos e temáticas, requisitando, do ouvinte e/ou leitor, um conhecimento prévio para o entendimento dos versos ou a busca sequencial por significados. Em relação a metodologia pode-se destacar que este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, em que se busca apresentar características, qualidades e a capacitação do estilo musical Rap enquanto material de ensino, sendo ainda uma pesquisa básica e bibliográfica, visto que a produção foi realizada a partir de outros estudos relacionados à temática. Por se tratar de uma pesquisa em produção não se alcançou resultados até o momento, no entanto pode-se afirmar que há uma grande possibilidade de atingir grandes resultados, considerando a amplitude relacionada ao meio cultural e educacional, uma vez que busca-se a relação da poesia com a música no campo de ensino. Nesse sentido, considerando os elementos apontados, pode-se concluir que há uma necessidade da procura por meios pelos quais os jovens busquem a leitura e se envolvam com esta, desenvolvendo aspectos linguísticos relevantes para a vida acadêmica e profissional como a capacidade interpretativa e o senso crítico que só são desenvolvidos por meio da prática.

Palavras-chave: Rap. Literatura. Educação. Poesia. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, apontando a música como veículo de informação e assim condutora de aspectos históricos, pode-se afirmar que há várias possibilidades de utilização desta como fonte de geração de conhecimento. Nesse sentido, considerando o Rap como o estilo musical a ser trabalhado nesse projeto e, sendo este muito procurado e escutado atualmente, pode-se criar métodos para sua utilização em sala de aula.

Vale destacar que o Rap é um dos quatro elementos formadores do movimento Hip Hop, caracterizado pela reunião de pessoas para momentos de expressões e manifestações artísticas. Os elementos são o Break ou a dança, o DJ, responsável pela sonoridade do ambiente, o Grafite que é a pintura em volta e o Rap (ritmo e poesia) promovido por um rapper ou cantor que se manifesta por meio de letras e poemas.

¹ Graduando do 8º período de Letras/Português pela UFMA, Campus de Bacabal. E-mail: roselio.marcio@discente.ufma.br

O movimento Hip Hop se desenvolveu na década de 1970 em bairros periféricos dos Estados Unidos como forma de resistência ao sistema vigente na época, que desconsiderava e menosprezava a população desses bairros. Vindo da África por meio de negros que migraram para a América nesse período o Hip Hop sofreu mudanças, no entanto manteve sua principal essencial, a crítica.

Dessa forma, levando em conta os aspectos apresentados, deve-se destacar que este trabalho pretende focar na utilização do Rap voltado para a crítica social como objeto de análise, sendo visto como elemento de maior proveito, uma vez que nesse estilo musical, assim como em diversos outros, há também as músicas voltadas para a depravação e a apologia, às quais não devem ser utilizadas nesse projeto.

Sendo assim, o principal foco será o uso de músicas que fazem crítica a formação social, às dificuldades sofridas por grande parcela da população, às verdades negligenciadas pelos poderes que regem a sociedade e etc. focando na veiculação de informações e de aspectos históricos que, como dito, são elementos que a música promove inevitavelmente e, buscar usar esses aspectos como meio de formação de conhecimento para jovens, tanto para os que se veem sem grandes possibilidades de crescimento, quanto para os que não reconhecem as mazelas da sociedade que habita.

Vale destacar ainda que não se tem como objetivo realizar a aplicação de pesquisa, buscando, dessa forma, apenas dados e informações em trabalhos produzidos anteriormente relacionados à utilização do Rap como instrumento de educação e ensino, além de sua relação com a poesia, tendo em vista ainda a busca por trabalhos que analisem o uso deste não somente em sala de aula, mas nos diversos ambientes que envolvam a passagem de informações com foco no ensino.

Após os elementos citados pode-se afirmar que diversos benefícios são previstos com a utilização e prática dessa temática, já que ao tomar conhecimento das letras a serem usadas no decorrer da pesquisa e ensinar por meio delas se poderá perceber a influência destas nas escolhas dos jovens que as desfrutarem, pois, como destaca Paulo Freire (2003, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Entendendo que a música sempre teve grande influência na vida e nas

escolhas das pessoas, pensa-se que ensinar por meio dela pode ser algo relevante e benéfico. Considerando isso, pergunta-se: Como utilizar o *Rap* (Ritmo e poesia) brasileiro enquanto material de ensino da literatura na escola ?

Objetivos

OBJETIVO GERAL

- Caracterizar o Rap como elemento literário e veículo de informação, buscando desmistificar o estilo musical, apresentando ainda as possibilidades de ensino por meio deste.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever os pontos positivos de se trabalhar com o Rap em sala de aula, apresentando suas diversas qualidades;
- Indicar aspectos que caracterizam o Rap como um veículo de informação por excelência;
- Propor meios de atrair a atenção de alunos por meio do Rap, entendendo-o como gosto musical de grande parte dos jovens.

Como destacado, busca-se com esta produção o desenvolvimento de uma ideia voltada para a implantação do *Rap* em sala de aula como material literário, apresentando características e qualidades deste, relacionando a poesia com a música e a partir disso trazê-lo como elemento motivador para os jovens estudantes, entendendo-o como fonte de inspiração e de informação e, assim, proporcionando aprendizagem.

Dessa forma, pode-se iniciar essa justificativa apresentando a ideia de que a música tem a capacidade de mudar visões, melhorar o desempenho cognitivo e assim manifestar o melhor das pessoas, por estarem, muitas vezes, à vontade realizando atividades que, como destacam alguns estudos voltados para a psicologia, algumas músicas despertam sensações de prazer e de bem-estar, uma vez que

Ao chegarem aos ouvidos, os sons são convertidos em impulsos nervosos que percorrem os nervos auditivos até a região do tálamo, região do cérebro considerada central para as emoções, sensações e sentimentos. Os impulsos cerebrais provocados pela música afetam todo o corpo e podem ser detectados por técnicas de escaneamento cerebral ou neuroimagem. (WEIGSDING e BARBOSA, 2014, p. 3 apud. GASPARINI, 2003)

Vale destacar ainda, como função da música, mais especificamente do *Rap*, a capacidade de promover a reflexão, visto que a união entre letra e ritmo ou “batida”, conhecido também como “beat”, gera, em muitas pessoas, o sentimento de

conexão e busca por entendimento do que se fala, proporcionando assim, como já dito, momentos de reflexão e pensamento profundo.

Além disso, têm-se o desenvolvimento da interpretação, já que diversos *Rappers*, tem como característica a prática do jogo de palavras, misturando-as e criando enigmas que são descobertos por meio da análise e interpretação, visto que, como destaca Fiorin (2006), diversos textos apresentam informações de maneira implícita, dando ao leitor a responsabilidade e a missão de identificar o fundamento da mensagem passada.

Pode-se relacionar ainda aos estudos elaborados por Kahneman (2012), o autor afirma que a estrutura cognitiva humana em vários momentos passa por fluxos confortáveis de pensamentos, ou seja, as ideias fluem e assim a mente trabalha, no entanto, sem geração de esforço, proporcionando ao indivíduo um trabalho sem cansaço. Nesse sentido, acredita-se que esse fluxo confortável pode ser promovido pelas letras de *Rap* que fazem os ouvintes refletirem, porém mantendo-os, de certa forma, relaxados, assim como em outros estilos musicais.

Vale ressaltar ainda a relevância do estudo com *Rap* para a comunidade acadêmica, visto que há, com a produção de trabalhos semelhantes a este, a busca da inclusão e valorização de grupos menosprezados e da ampliação do campo de visão dos escolas e conseqüentemente dos jovens estudantes, que ainda permanecem com um ensino mecânico, onde o professor passa uma série de informações presentes no livro didático, sem uma abertura para trabalho com a cultura e com os temas diversificados que serão encontrados fora da escola.

Considerando esses pontos, pode-se afirmar que a escolha desse objeto de pesquisa se relaciona a riqueza presente nesse estilo musical, riqueza essa menosprezada e desvalorizada por muito tempo, assim como em diversos outros segmentos produzidos pela classe considerada “minoría” que são impedidos de expressar sua realidade, sendo distanciados da sociedade e alcunhados como marginais desta, havendo a partir disso, uma intensa busca pela escuta de suas vozes, representada por luta e perseguição da liberdade roubada.

2 METODOLOGIA

Primeiramente deve-se destacar que este trabalho se trata de uma pesquisa básica, visto que pretende-se apenas apresentar elementos históricos e

contemporâneos que caracterizam o Rap e os benefícios de sua utilização em sala de aula, sendo assim uma pesquisa bibliográfica explicativa já que além de buscar informações sobre o tema em outros trabalhos já elaborados, serão apresentadas e explicadas ideias de utilização do tema.

Além disso, vale apontar que a abordagem a ser adotada aqui será de pesquisa qualitativa, já que não se pretende destacar dados numéricos, mas métodos e benefícios da utilização do Rap brasileiro em sala de aula, destacando assim características e aspectos que contribuam para o aprendizado dos alunos e para a retirada do preconceito atribuído sobre o estilo musical, buscando ainda a valorização da cultura Hip Hop, que é caracterizada principalmente pela diversidade e pelo trabalho com temas variados.

Dessa forma, serão tomados como base trabalhos já realizados e assim opiniões já formuladas, em busca de maneiras para que a utilização do tema seja pensada e futuramente acrescentada ao ensino como material didático, proporcionando aos alunos e educadores diferentes instrumentos para estudo e meios de identificação social, além de diferentes maneiras para a promoção da reflexão e do desenvolvimento da interpretação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após destacadas as motivações para a realização da pesquisa pode-se então apresentar a base teórica a ser tomada como guia para fundamentação do presente trabalho. Dessa forma, como ressaltado em alguns pontos o estilo musical *Rap* tem como uma de suas principais características a crítica social, se essa crítica for então utilizada na situação correta como objeto de ensino pode-se obter benefícios.

Nesse sentido, pode-se utilizar alguns trechos letras de *Rap* como forma de embasamento e comprovação das ideias defendidas neste projeto, sendo assim, como primeira letra têm-se a música “Filho da Pátria” de Fábio Brazza:

[...]Eu sou um erro que não se conserta, ferida aberta em carne viva
 Uma descoberta lucrativa
 Sou Patativa, Tarsila do Amaral
 Mais de 500 anos de um problema social A sina da pele preta, pernetta, Pelé
 Ou apelar pra escopeta pra se ter o que quer Pra não terminar na sarjeta
 como um qualquer Ou dentro duma gaveta cuma etiqueta no pé Sou um
 legado infeliz, Machado de Assis

A locomotriz dessa louca matriz Descentes Zulus e Zumbis, Meretriz Com a mania de achar que aqui é Paris
E zombar da raiz, dizimar Kaiowas Guaranis Estão sós Kaiapós, Kariris[...] (BRAZZA, 2014)

Nessa trecho da música de Fábio Brazza verifica-se a grande quantidade de informações que são obtidas a partir de várias referências, por exemplo, ao citar “uma descoberta lucrativa” o autor certamente trata do Brasil no momento em que foi “descoberto” pelos portugueses em 1500 e, a partir disso, Brazza faz diversas relações que remetem a história do país a citar artistas, guerreiros, povos e etc, além de frisar no refrão dessa mesma música “Eu sou Brasil, eu sou a pátria mãe gentil”.

Minha pele, Luanda Antessala, Aruanda Tipo T'Challa, Wakanda Veneno
black mamba Bandoleiro em bando
Qué o comando dessas banda?
'Sa noite cês vão ver mais sangue do que Hotel Ruanda A era vem selvagem, Pantera sem amarra
Mostra garra negra
Eu trouxe a noite como camuflagem Sou vingador, vingando a dor
Dos esmagados pela engrenagem 'Cês veio golpe, eu vim Sabotage
Místico, mil orixás num panteão, bravo
Mato colono, pono fim igual leão de Tsavo Tuchano grave memo entrave nunca, eu agravo Monstro, crânio, vibranium
Te corto em doze avos
Raio tipo Usain Bolt, 10 mil volt'
Ancestrais aplaudem, gravem Ta-Nehisi Coates

(EMICIDA, 2018)

Nesses versos do rapper Emicida na música "Pantera negra" pode-se perceber o intenso jogo de palavras, utilizado para abranger uma grande quantidade de informações em pequenos espaços. O rapper em um vídeo aparte explica as relações entre as palavras usadas, destacando a necessidade de conhecimentos prévios para a possibilidade de entendimento dos versos, o que se pode apontar como outra característica de grande importância do Rap. E então os dois Rappers citados apresentam uma grande quantidade de referências em suas letras, tornando-as ricas.

E então, percebendo as relações realizadas pelos poetas pode-se pensar em sua utilização no eixo educacional voltado para interpretação de textos, visto que tornou-se necessário a aplicação do conhecimento prévio para o entendimento das referências apresentadas, porém somente a partir da interpretação entende-se qual

a intenção do *Rapper* com as palavras usadas, assim pode-se destacar a interpretação semântica e crítica apresentada por Eco (2015):

A interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas. (ECO, 2015, p. 21)

Nesse sentido, de acordo com o autor, ao ler um texto o leitor atribui significados às diferentes combinações de palavras no decorrer deste, praticando a interpretação semântica, por outro lado têm-se a busca de explicações para as diferentes combinações, sendo então a interpretação crítica. Trazendo para a temática abordada, pode-se relacionar com a leitura de letras de *Rap*, uma vez que, apesar da compreensão das palavras soltas, deve-se compreender ainda o sentido destas unidas e qual a mensagem que o poeta busca passar com a letra e com as ideias apresentadas.

Schneider (2015) destaca aspectos voltados para a censura de vozes marginalizadas, afirmando que vários são os fatores que contribuem para essa censura e afastamento de uma parcela da população da sociedade, porém, como afirma a autora, o principal elemento causador da marginalização no Brasil foi o colonialismo, responsável pela imposição da cultura aos povos indígenas e africanos, obrigando-os a abdicarem de suas crenças e rituais para que seguissem a cultura europeia.

Por isso, busca-se uma transformação tendo como base a reinvenção e rememoração dos valores subjugados pelo processo colonial. Para que aconteça essa desconstrução, se faz muito necessária a valorização das histórias dos marginalizados pela sociedade, ou seja, as falas dos povos que foram dominados no processo colonial do qual percebemos as marcas até hoje: as mulheres, os excluídos pelo padrão social de sexualidade, os pobres, moradores de rua e de periferia (SCHNEIDER, 2015, p. 25)

Assim, são diversos os jovens que procuram explanar suas versões da história, no entanto são impedidos pela alta sociedade que, em sua grande maioria, desconsidera a população marginalizada e carente residentes das periferias brasileiras. Dessa forma, por meio da cultura Hip Hop esses jovens passaram a apresentar sua indignação, buscando seu lugar de fala e seus direitos que até a

atualidade, apesar da intensa luta e resistência, não foram totalmente conquistados.

Pode-se afirmar então que esses são os motivos pelos quais as revoltas populares e os discursos de ódio permanecem nas letras de *Rap* e nas periferias, visto que estes se tornam os locais por onde a população considerada marginalizada consegue expor suas ideias e crenças menosprezadas e discriminadas, sendo para muitas pessoas, lugar de exposição de verdades encobertas e fonte de inspiração para os ouvintes de idade, gênero e classe social diversificada.

Desse modo, entendendo então como é composta a cultura Hip Hop e qual a importância do Rap para os jovens de periferia, pode-se relacioná-lo com a educação. Fiuza e Macedo (2013) estabelecem o Rap como forma de educação informal, definindo esta como meio de ensino fora das instituições escolares. Os autores defendem que a escola não é a única fonte de educação, havendo outros meios tão importantes quanto, citando como exemplo a sociedade em si, em que os jovens têm acesso às realidades e diversidades culturais, podendo ser, entretanto, prejudiciais se buscadas sem um acompanhamento e noção adequada.

Fiuza e Macedo (2013) apontam ainda para a abrangência do estilo musical, afirmando ser este relevante na educação considerada informal para jovens, destacam que o *Rapper* pode ser tomado como um professor ao expor seus conhecimentos relacionados à sociedade e suas mazelas, apresentando a realidade das periferias, ensinando aos jovens e demais ouvintes sobre os problemas sociais e os malefícios gerados a partir do envolvimento com drogas, crime e etc, além dos benefícios advindos a partir do esforço e da busca constante por melhoria, como os autores afirmam:

Neste sentido, o rap expressa a vivência na periferia, a segregação econômica, social e étnica; a relação com o Estado e a polícia; com a sociedade; com a mídia; com a criminalidade e com o uso de drogas. Esses temas, de forma diferenciada, podem ser caracterizados, em linhas gerais, em relatos de histórias de vida, narrativas de autoidentidade e narrativas de fatos e acontecimentos, que podem apresentar uma forma de exposição negativa ou positiva. [...] Na narrativa de autoidentidade, os rappers expressam suas experiências de vida, suas infâncias, em alguns casos suas vivências com a criminalidade e com uso de drogas. Ambas, tanto as narrativas quanto os relatos, evocam exemplos de condutas a serem seguidas e outras a serem refutadas em face de suas consequências negativas. (FIUZA e MACEDO, 2013, p. 25-26)

Fernandes, Oliveira e Martins (2016) realizaram um estudo trabalhando

com o *Rap* em sala de aula, buscando com este apresentar aos alunos como o estilo musical pode ensinar e ampliar suas visões em relação à sociedade, assim as autoras promoveram oficinas de *Rap* e letramento, procurando diversificar o processo de ensino-aprendizagem, buscando ainda o desenvolvimento da oralidade e da escrita dos jovens,

Partimos da hipótese de que, por meio do rap e da forte presença da oralidade nele contida, torna-se possível alimentar e enriquecer os conhecimentos da juventude urbana a respeito da linguagem, possibilitando uma entrada na escrita mais significativa e relevante do ponto de vista cultural. (Fernandes, Oliveira e Martins, 2016, p. 188)

Dessa forma, as autoras tomaram o estilo musical como meio para um melhor desempenho dos alunos em vertentes essenciais da comunicação, realizando no primeiro momento uma contextualização, falando sobre a história do *Rap*, e em seguida trabalhando com seus elementos característicos, rima, versos, métrica e etc, aspectos considerados pelas autoras, como favoráveis para entendimento e lembrança do que se está aprendendo. Sendo Fernandes, Oliveira e Martins encontraram no *Rap* um conjunto de elementos vantajosos para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Percebe-se então o foco deste trabalho, a utilização do estilo musical *Rap* como produtor de conhecimento e habilidades, usando-o como ferramenta para desenvolvimento intelectual dos jovens, principalmente na área literária, onde os alunos poderão realizar análise e interpretações, buscando assim respostas por meio das leituras e dúvidas existentes, desenvolvendo por meio destes, o senso crítico. Além do desenvolvimento voltado para a oralidade e produções escritas, visto que uma das características do *Rap* é a promoção de um extenso vocabulário, composto por palavras diversificadas.

[...] A prática educativa se revela na relação entre educador e educando como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que juntos problematizam os conhecimentos oriundos da realidade social, construindo, assim, uma prática de educação. Nesta perspectiva, alfabetizar jovens e adultos é considerá-los sujeitos do mundo e com o mundo, dando-lhes condições de ler e escrever a realidade global a partir do seu lugar social, transformando-os em autores da sua própria história e co-autores da história do seu país. (BRASIL, 2007, p. 06).

Pode-se atribuir ainda ao Rap a possibilidade de incentivo a leitura tanto pelas letras que ao ouvir os jovens são induzidos a lerem, quanto pelas referências trazidas pelos Rappers, muitas vezes conquistadas a partir de muita leitura, buscando o conhecimento. Desse modo são vários os aspectos para se relacionar o Rap à educação, focando no melhor desempenho dos jovens, no interesse pelo processo de ensino-aprendizagem e na busca pela desmistificação do estilo musical.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os pontos apresentados percebe-se a intenção de inovação no campo educacional, buscando implementar no processo de ensino e aprendizagem um estilo musical rico e de grande relevância para a sociedade, no entanto ainda muito estigmatizado e mistificado, gerando um preconceito que é estabelecido por conta da estrutura social presente no país, no qual há uma supremacia cultural elitista e assim uma minoração das diversas outras culturas.

Nesse sentido, entendendo a presença da diversidade na escola, a atribuição das demais culturas nesse meio é fundamental para a geração de representatividade em sala de aula, ocasionando, conseqüentemente, a permanência dos jovens nas escolas que dessa forma se sentem à vontade ao presenciarem a sua realidade e cultura no ambiente escolar e no processo de ensino.

Pode-se afirmar então que o trabalho com a poesia em sala de aula relacionando-a com o Rap pode ser agregador para o aprendizado dos alunos, contribuindo também, como apontado, para o desenvolvimento da leitura, da escrita e de outras habilidades. Conclui-se portanto que é necessário a diversificação na educação brasileira, considerando que grande parte dos jovens se distanciam pela falta de representatividade e perspectiva gerada pela cultura uniforme percebida nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Plano Plurianual de Alfabetização**. Salvador/BA, 2007. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/topa/ppalfa_2007>. Acesso em: 13 Jul 2022.

BRAZZA, Fábio. **Filhos da Pátria**. São Paulo. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3BL_oOKMYuU. Acesso em: 30 Jul. 2022.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. Perspectiva, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=g00tDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=artigos+cient%C3%ADficos+sobre+interpreta%C3%A7%C3%A3o&ots=Z9CALHDAyn&sig=tYp3IFMRMHziJOzbzriWCTjqRs8#v=onepage&q=artigos%20cient%C3%ADficos%20sobre%20interpreta%C3%A7%C3%A3o&f=false>. Acesso em: 07 Jul. 2022.

EMICIDA. **Pantera Negra**. São Paulo: Laboratório Fantasma. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xi1BfosGv2E>. Acesso em: 29 Jul. 2022.

FERNANDES, A. C. F. MARTINS, R. Oliveira, R. P. de. **Rap nacional: a juventude negra e a experiência poético-musical em sala de aula**. São Paulo: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº64, pp. 183-200. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0183.pdf>. Acesso em: 14 Jul 2022.

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar**: Duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5658450/mod_resource/content/1/kahneman-daniel-rapido-e-devagar-duas-formas-de-pensar.pdf. Acesso em: 9 Jul 2022.

SCHNEIDER, SJ. **A escuta da fala marginalizada em ancestral na voz ascendente**. 2015, TCC, Graduação, Licenciatura em Letras. Lume. Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142146/000992610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 Jul 2022.

SOUZA, VLT. NEVES, MAP. **Psicologia escolar do ensino médio público: O Rap como mediação**. Revista de psicologia da IMED. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2986#:~:text=Os%20resultados%20demonstram%20que%20a,vida%20e%20suas%20possibilidades%20futuras>. Acesso em: 14 Jul 2022.

INSTITUCIONAL

REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant' Ana

VICE-REITOR

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda

DIRETORA DE CENTRO

Profa.Dra. Thallita K. de Queiroz Pereira Serra

DIRETORA DE CURSO

Profa. Dra. Claudiene Diniz da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA

DOCENTES

Profa. Ma. Ane Beatriz dos Santos Dualibe

Prof. Dr. Antônio Ailton Santos Silva

Profa. Dra. Claudiene Diniz da Silva

Profa. Ma. Lussandra Barbosa de Carvalho

Profa. Dra. Tania Lima dos Santos

DISCENTES

Alberto Henrique Costa de Castro

Célia Regina Pereira da Silva

Erica Correa Araújo

Elisiane Albuquerque da Silva

Geovana da Silva Rocha

Julia Romana Souza Farias

Maria Maura Frazão Chagas

Milena Cristina Silva Pereira

Walisson de Melo Nascimento

(Secretária) Katycinaria Oliveira

(Secretária) Erika Mendes Oliveira

(Secretária) Lusinete Rodrigues Martins

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alberto Henrique Costa de Castro

Profa. Dra. Claudiene Diniz da Silva

Profa. Dra. Tania Lima dos Santos