



Editora
Uema

Claudiene Diniz da Silva
Tania Lima dos Santos (orgs.)

ANAIIS

III COLÓQUIO DE LETRAS

UEMA CAMPUS ITAPECURU MIRIM

Desafios e Possibilidades

de fazer pesquisa no curso de Letras

07 de junho de 2023



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

ORGANIZADORAS
Claudiene Diniz da Silva
Tania Lima dos Santos

ANAIS DO III COLÓQUIO DE LETRAS
*Desafios e possibilidades
de fazer pesquisa no curso de Letras*



2024



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

Fabiola Hesketh de Oliveira

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

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

DIAGRAMAÇÃO

Tania Lima dos Santos



ANAIS DO III COLÓQUIO DE LETRAS

Desafios e possibilidades de fazer pesquisa no curso de letras

Copyright: Tania Lima dos Santos

Claudiene Diniz da Silva

Copyright da presente edição: Eduema

Colóquio de Letras (3.: 2024: Itapecuru-Mirim, MA).

Anais do III Colóquio de Letras da Universidade Estadual do Maranhão: desafios e possibilidades de fazer pesquisa no curso de Letras, 7 de junho de 2023 / organizadoras, Claudiene Diniz da Silva, Tania Lima dos Santos. – EDUEMA: Itapecuru-Mirim, MA, 2024.

120 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8227-438-5

1.Maranhão - Educação superior. 2.Pesquisa científica. 3.Letras – Ensino - Aprendizagem. I.Silva, Claudiene Diniz da. II.Santos, Tania Lima dos. III.Universidade Estadual do Maranhão. IV.Título

CDU: 001.891:[378.4:8](812.1)

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís – MA
www.editorauema.uema.br – editora@uema.br

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO</i>	5
Tania Lima dos Santos	
TOPOGRAFIA LITERARIA EM <i>RAMPAS DE ITAPECURU MIRIM</i> : espaços de memória de Benedita Azevedo	6
Maurício Silva Tania Lima dos Santos	
ESPAÇOS DE MEMÓRIA NA CRONÍSTICA DE ZUZU NAHUZ.....	16
Mateus Lopes Nascimento Tania Lima dos Santos	
A ESPACIALIDADE NA CRONÍSTICA DE <i>TUDO AZUL NO PLANETA ITAPECURU</i> , DE INALDO LISBOA.....	30
Jorge dos Santos Frazão Tania Lima dos Santos	
A SIMBOLOGIA DO ESPAÇO NO ROMANCE ABOLICIONISTA <i>ÚRSULA</i> , DE MARIA FIRMINA DOS REIS	41
Thayane Cristina Lopes Costa Tania Lima dos Santos	
<i>DIVÓRCIO</i> , PROJETO AUTOFICCIONAL DE RICARDO LÍSIAS: entre a realidade e a ficção	54
Késsia Pinto da Silva Ane Beatriz dos S. Dualibe	
NARRANDO FÁBULAS	64
Ricardo Lima da Silva Claudiene Diniz da Silva	

EXPLORANDO AS RAÍZES LITERÁRIAS DO MARANHÃO: ensino e valorização da literatura itapecuruense	74
Gisele Veloso Santos	
Maria Jasilene Aguiar Gomes	
Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro	
Tania Lima dos Santos	
DISSEMINANDO A LITERATURA: a importância da extensão universitária na sociedade.....	83
Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro	
Tania Lima dos Santos	
DESBRAVANDO A PRÁTICA DOCENTE: um relato de experiência do estágio na iniciação à docência em Língua Portuguesa.....	93
Ozely Ferreira dos Santos	
Leandro de Assis Nascimento dos Santos	
EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações dialéticas no processo de ensino e aprendizagem na escola pública.....	105
Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães	

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne trabalhos científicos apresentados no III Colóquio de Letras, realizado em 07 de junho de 2023. O Colóquio é um evento que vem sendo promovido sem solução de continuidade nos últimos três anos pelo Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim.

Nesta terceira edição, tematizada “Desafios e Possibilidades de fazer pesquisa no curso de Letras”, buscou-se mais uma vez, por meio da realização de palestras, mesas redondas, minicursos e comunicações, via presencial ou on-line, colocar em debate questões prementes vivenciadas por docentes e discentes da área de Letras, no exercício acadêmico da pesquisa científica e da produção de conhecimentos. Almejou-se, portanto, refletir sobre tais experiências, como contributo para sua disseminação e estímulo ao surgimento de novas.

É nessa perspectiva que ora se disponibiliza esta coletânea, que traz ao domínio público uma amostra dos vários trabalhos apresentados durante o evento, organizados aqui segundo sua relação com as funções básicas da universidade - ensino pesquisa e extensão -, entendidas como searas propícias à investigação e geração de saberes.

Assim, primeiramente são compartilhados cinco trabalhos produzidos a partir da experiência discente na iniciação científica na área literária, seguidos por três trabalhos científicos gerados a partir do exercício discente na extensão universitária e ainda por dois trabalhos associados ao pilar do ensino, respectivamente, à prática discente no estágio curricular e à práxis na formação docente, sendo este último um trabalho de natureza ensaística.

Tania Lima dos Santos

TOPOGRAFIA LITERARIA EM RAMPAS DE ITAPECURU MIRIM: espaços de memória de Benedita Azevedo

Maurício Silva¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto apresentar uma análise dos principais espaços presentes nas crônicas que rememoram a infância de Benedita Azevedo em *Rampas de Itapecuru Mirim*, na perspectiva da topoanálise. Para tanto, recorreu-se, principalmente, aos estudos de Gaston Bachelard (1978), Borges Filho (2007/2008) e Yi-Fu Tuan (2012/ 2013). Além de fazer um acréscimo aos estudos de Bachelard, pontuando que a topoanálise transcende a abordagem psicológica e da vida íntima do personagem, adentrando também em todas as relações deste, associadas a aspectos sociológicos, filosóficos, estruturais, entre outros, Borges Filho (2007) apresenta as classificações macroespaço e microespaço, importantes para a organização analítica deste estudo. Ademais, a distinção feita por Tuan entre os termos espaço e lugar e os conceitos topofilia e experiência fez-se de grande utilidade para entender, sobretudo, a relação afetiva de Benedita para com o seu “amigo de todas as horas”, o Rio Itapecuru. Para alcançar os objetivos deste trabalho houve um levantamento dos textos literários e teóricos, assim, além da obra que compõe o corpus de nosso estudo, a atenção se voltou a materiais que mais diretamente contemplam a abordagem da topoanálise e a textos relacionados ao estudo espacial. Em suma, a análise desenvolvida apresenta a importância física/pragmática dos espaços de infância de Benedita e, principalmente, a conotação que a personagem lhes atribui dentro das crônicas. Dessa forma, pode-se afirmar a importância destes espaços na construção memorialística da autora.

Palavras-chave: Espaço. Afetividade. Memória.

1 INTRODUÇÃO

Benedita Silva de Azevedo nasceu no ano de 1944 no povoado Mata, município de Itapecuru Mirim – Maranhão. Com uma grande carreira literária, a escritora possui 28 livros publicados individualmente, participação em mais de 140 antologias e textos divulgados em sites, revistas e jornais. Além disso, com suas produções voltadas ao gênero poético haicai, conquistou em 2005 o 1º lugar no 17º Concurso Brasileiro de Haicai e o Grêmio Haicai Ipê; e, em 2011, ganhou o Concurso Nacional de Haicai. Além disso, Benedita é

membro de mais de sete Academias de Letras no Brasil e de quatro instituições literárias em Portugal. Recebeu em fevereiro de 2017, por Mérito Cultural reconhecido internacionalmente, a outorga da “Comenda Ordem Internacional Luís de Camões”, pela Real Academia de Letras – Além Mar, Portugal (Tavares, 2019, p. 100).

Mesmo com um grande prestígio como poeta haicaísta, a autora apresenta produções literárias que desembocam em outros gêneros. Sua última produção, *Rampas de Itapecuru Mirim*, publicada em 2019 pela ZMF Editora é uma obra

¹ Acadêmico em Letras e Discente pesquisador pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica/PIVIC pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim.

² Doutora em Letras e Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim.

composta por 25 crônicas, pelas quais a autora “nos encanta com a descrição de sua meninice levada e cheia de aventuras, às margens do ‘seu’ rio Itapecuru, na década de 1950, semelhante àquelas igualmente excitantes vividas por Huckleberry Finn, de Mark Twain, no rio Mississipi” (Martins, 2019).

Nas suas recordações do passado, principalmente nas suas memórias de infância e juventude na Trizidela de Itapecuru Mirim, pode-se notar a importância e um grande valor sentimental atribuídos aos espaços que marcam a trajetória da personagem. Assim, Benedita se depara com lugares que lhe despertam diferentes sentimentos e significâncias e, sobretudo, lhe proporcionaram experiências que contribuem para seu amadurecimento pessoal.

Pela importância que os espaços adquirem nas narrativas da obra *Rampas de Itapecuru Mirim*, o presente trabalho visa, por meio de uma análise topoanalítica, investigar a espacialidade nas crônicas de viés memorialístico da itapecuruense Benedita Azevedo, para assim, através do levantamento da topografia literária na obra, examinar, entre outros pontos, a relação existencial entre a autora e os espaços vividos.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESPAÇO E LITERATURA

Nos últimos anos, cada vez mais, os espaços que compõem uma obra literária estão se tornando objeto de estudos. Relacionando a outras análises voltadas ao texto literário, Dimas (1985, p. 5) enfatiza 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”. Nessa perspectiva, ao desenvolver uma investigação espacial, pode-se chegar a pontos importantes para compreender os personagens e o enredo.

A esse estudo do espaço narrativo, Bachelard atribui o nome de topoanálise e o define 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 adendo a essa definição, Borges Filho enfatiza 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).

Nessa perspectiva, o estudo toponalítico ultrapassa a vida íntima do personagem, investigando também suas mais variadas relações sociais, sejam elas no meio cultural ou natural e, ultrapassando a investigação psicológica, adentra também em interpretações sociológicas, filosóficas, estruturais, dentre outras, com o objetivo de compreender os mais variados efeitos de sentido decorrentes das representações espaciais e criados também pelas figuras ficcionais do personagem ou do narrador.

Ainda com base nos estudos de Borges Filho (2008), as representações espaciais de uma obra literária podem ser classificadas como **macroespaços**, isto é, “grandes espaços, tais como: o campo e a cidade” ou **microespaços**, ou seja, espaços de menores proporções como uma casa, um bosque, um carro, entre outros. Estes podem ser divididos em **cenário** ou **natureza**, correspondendo ao primeiro os lugares criados pela ação humana e, ao segundo, os existentes sem a ação humana (Borges Filho, 2008).

Ademais, para compreender a relação entre os personagens e o espaço vale recorrer a concepções como a ideia de **topofilia**, compreendida como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou o ambiente físico” (Tuan, 1980, p. 5); a de **experiência**, que “implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência” (Tuan, 1983, p. 10); a distinção feita por Tuan entre os termos **espaço** e **lugar**, em que atribui ao primeiro o sentido de liberdade e ao segundo segurança; e o modo como os sentidos humanos - audição, visão, tato, olfato e paladar - interferem no modo como as pessoas compreendem os lugares a sua volta e lhes atribuem valor. Embora “o homem depende mais conscientemente da visão do que dos demais sentidos para progredir no mundo” (Tuan, 2012, p. 7), sendo um animal predominantemente visual, é “importante observar em que proporção os demais sentidos interferem. Quaisquer que sejam os limites, um lugar tende a adquirir em nosso espírito mais corpo na medida em que evoca sensações” (Lins, 1976, p. 92).

3 ESPAÇOS DE MEMÓRIA DE BENEDITA AZEVEDO

As crônicas que narram a infância de Benedita, as quais constituem o corpus de análise nesta pesquisa, decorrem em três macroespaços, sendo eles: a povoação da Mata, a Trizidela de Itapecuru Mirim e a cidade de São Luís. Conforme apresentado na crônica *Rio Itapecuru cheio*, os pais da narradora personagem, preocupados com a formação de seus filhos, partem da povoação da Mata para a

Trizidela de Itapecuru Mirim, para que eles possam estudar. Posteriormente, Benedita deixa o “seio familiar” e muda-se para a cidade de São Luís para cursar o “Ginásio”. Além de macroespaços, esses espaços podem ser designados também como **realistas**, pois se assemelham “à realidade cotidiana da vida real” (Borges Filho, 2008), sendo facilmente identificados extratextualmente na geografia maranhense.

Dentre os macroespaços citados, alguns microespaços que os constituem ganham destaque dentro das narrativas devido à importância comunitária/familiar que adquirem e, sobretudo, pela conotação que a narradora personagem lhes confere. Assim, verifica-se na povoação da Mata uma maior importância atribuída ao Igarapé e à casa da família de Benedita; Já na Trizidela de Itapecuru Mirim, sobressaem-se a casa emprestada à família, a casa própria e o Rio Itapecuru; e, em São Luís, as duas casas de familiares em que narradora personagem mora. Deste modo, dois desses microespaços caracterizam-se como **natureza** – o Igarapé da mata e o Rio Itapecuru –, e cinco como **cenários** – as casas em que Benedita mora. Entre esses, percebe-se um destaque especial atribuído ao Rio Itapecuru, o qual adquire, como mais adiante se observará, um imensurável valor sentimental para Benedita.

Ao analisar os microespaços que mais ganham destaque na povoação da Mata, observa-se, logo de início, o protagonismo espacial assumido pelo Igarapé: “no dia dez de maio de mil novecentos e quarenta e quatro, às quinze horas, minha mãe dava banho nos filhos e Leocádia lavava roupa no Igarapé da Mata” (Azevedo, 2019, p. 13). Como expresso no trecho, o Igarapé tem papel fundamental para os moradores da região, sendo utilizado para suprir necessidades da comunidade. Nessa ótica, adquire uma conotação de limpeza em virtude de sua utilização para a lavagem de roupas e dar banho nas crianças, ações que proporcionam também um momento entre família. Uma outra referência importante relativa ao Igarapé diz respeito a seu vínculo com o momento de nascimento de Benedita, mais especificamente a seu prenúncio.

Já ao final das tarefas, mamãe sentiu as primeiras contrações. A ajudante juntou as roupas e as quatro crianças: Luciano, com dez anos; Elisa, com oito; Luzinete, com seis; Maria, com quatro, e foram para casa às pressas, a uma distância de cerca de um quilômetro (Azevedo, 2019, p. 13).

É relevante observar que, ao sentir as primeiras contrações, a mãe de Benedita e os demais personagens que estão no local do Igarapé vão imediatamente para a casa da família, tendo em vista que, por não haver hospitais na região, a casa apresenta-se o lugar com mais conforto e segurança para a realização do parto:

“enquanto Leocádia, na cozinha preparava a bacia de alumínio com água morna, eu chegava ao mundo, às dezesseis horas, pelas mãos da tia Antônia” (Azevedo, 2019, p. 14). O Igarapé, nessa circunstância em que Benedita “revela seu desejo” de vir ao mundo, relaciona-se à vida, ao fenômeno existencial, assim, estabelece um forte elo com a personagem.

Mesmo construindo sua família e possuindo negócios na povoação da Mata destinados ao processamento da cana-de-açúcar, os pais de Benedita tomam a decisão de mudarem-se para a Trizidela de Itapecuru Mirim com o intuito de que seus filhos tenham acesso à escola, conforme apresentado anteriormente. Ao chegarem na região, eles alojam-se, inicialmente, em uma casa emprestada:

A princípio moramos em uma casa emprestada, onde o Sr. Benedito Mendes morava e tivera um comércio. Era uma casa com dois quartos e uma sala grandes, uma varanda, cozinha e despensa. Ao seu lado direito ficava o comércio, com prateleiras bem conservadas, pintadas de azul. Ao lado, um grande depósito de mercadorias com parte do telhado já comprometido pelo cupim, onde éramos proibidos de entrar e, por isso, despertava nossa curiosidade. A sala tinha o piso de lajotas de cerâmica. Os demais compartimentos eram de barro batido (Azevedo, 2019, p. 14).

Por apresentar um dos cômodos da casa comprometido pela ação de cupins, situação que resulta inclusive na proibição das crianças de adentrá-lo, esse espaço, em contraposição à casa anterior, perde a conotação de segurança, conforto e proteção que os personagens buscam em um lar e desperta, sobretudo na mãe da personagem, o desejo de mudança:

Um dia, parte do telhado do depósito desabou e mamãe apavorada, exigiu do meu pai a mudança o mais rápido possível, antes que acontecesse uma fatalidade. Euzébio Filho nasceu na casa emprestada, em abril de 1950. Mudamos para nossa casa ainda inacabada, em 1952. Lá nasceram Rosa, no ano da mudança, e Maria do Socorro, em 1956 [...] (Azevedo, 2019, p. 14-15).

Com relação à nova casa da família, pelo fato de não ocorrer uma descrição mais detalhada desta, como ocorreu com a anterior, sabendo-se apenas que agora tratava-se de casa própria e de que passou a ser habitada ainda em processo de construção, pode-se considerar que, de uma outra perspectiva, esta oferecia menos riscos e, conseqüentemente, mais tranquilidade e conforto à família, dessa forma, não se fez necessário para a narradora apresentar uma caracterização detalhada do espaço.

Com o passar dos anos, Benedita sentiu a necessidade de deixar a casa da família para poder habitar um local que lhe propiciasse ter acesso ao seu objetivo:

dar continuidade aos estudos. Nas palavras da personagem: “achava indispensável, continuar os estudos. Como na minha cidade natal, nessa época, não tinha o Ginásio, insisti com meus pais que me deixassem estudar na capital. Se fosse pelos cuidados e medos de minha mãe, eu nunca teria me afastado da família” (Azevedo, 2019, p. 76). Assim, com o apoio dos pais, Benedita muda-se para a cidade de São Luís, onde fica na casa de uma tia que a “acolheu como uma filha”. Neste espaço, como sugere o texto, a personagem recebe um cuidado semelhante ao maternal, porém, sua estadia no local não dura muito: “fiquei pouco tempo com ela, pois estava construindo a casa e as acomodações eram inadequadas” (Azevedo, 2019, p. 76). Por esse motivo, Benedita muda-se para outra casa, com uma estrutura apropriada para lhe receber, nesse caso, a casa de outra tia.

Nesta nova casa, a personagem não é recebida com o mesmo zelo e afeto como na primeira. Na fala de Benedita: “passados alguns meses, eu já não dava conta de estudar, assoberbada pelas tarefas que me eram impostas pela minha tia” (Azevedo, 2019, p. 77). Dessa forma, nota-se que esse espaço se tornou um limitador das aspirações da personagem, a qual não conseguia mais dar prosseguimento e dedicar-se aos estudos. Devido a essa situação, Benedita volta a morar na casa anterior, da primeira tia. Lá “era tratada como família, ajudava nas tarefas normais da casa, divididas entre todos, mas não tinha a responsabilidade de dar conta de tudo como se fosse uma empregada” (Azevedo, 2019, p. 77). Assim, esse espaço constitui-se agradável à personagem, não a limitando na busca do seu objetivo.

Em síntese, numa outra perspectiva, pode-se verificar, no trajeto espacial desses três grandes espaços, a caracterização de uma passagem do rural para o urbano – Mata - Trizidela – São Luís –, com a finalidade de suprir sua necessidade de estudo, e, atrelado a isso, um amadurecimento decorrente dos conflitos enfrentados pela narradora personagem para atingir seus objetivos. Com o passar do tempo e as experiências até então vividas, a personagem percebe que, mais do que o abrigo físico da casa, carece da reciprocidade afetiva só encontrada em um lar, onde também é possível receber o apoio para a concretização de seus estudos.

Esses espaços que marcam a infância de Benedita, estes adquirem, além de uma importância física - como, a exemplo do igarapé, a utilização para higiene pessoal ou, em relação às casas, uma associação com abrigo - um valor afetivo que está diretamente relacionado aos sentimentos, positivos ou negativos, que estes despertam, sobretudo, na personagem principal. Contudo, a afetividade até então

manifestada para com esses espaços se mostra, de certa forma, amena quando comparada a despertada pelo Rio Itapecuru. Sendo assim, a próxima sessão será dedicada exclusivamente para apresentar como as múltiplas experiências da personagem contribuem para essa intensificação afetiva e a importância do rio como um lugar de aprendizagem e amadurecimento.

3.1 Afetividade de Benedita para com o Rio Itapecuru

Mesmo apresentando determinados perigos, como o de afogamento, descrito em vários trechos, o Rio Itapecuru torna-se extremamente positivo na visão de Benedita: “o Rio Itapecuru sempre exerceu uma espécie de magia sobre mim. Até hoje o vejo tal qual uma divindade” (Azevedo, 2019, p. 16). Assim, para a personagem, o espaço do rio possui um grande valor sentimental, sendo um espaço que ultrapassa aspectos naturais, adquirindo características sagradas. Desse modo, seus atributos negativos não impedem o desejo de Benedita de aventurar-se por ele e conhecê-lo cada vez mais:

Um dia, com as águas já quase alcançando a casa, meu pai cuidava do banho dos filhos menores. Ninguém poderia ir além de onde tivesse os pés no fundo e água no pescoço. Eu, afoita como sempre, comecei a nadar pelas bordas daquele enorme lago. Ao invés de voltar perto do barranco, atravessei a nado aquele limite onde terminava o lago e começava a correnteza da parte mais funda. Uma distância de uns quinze metros, mais o menos. Lá pela metade fiquei cansada, mas continuei nadando. Meu pai, atento, esticou o braço e me tirou da água quando me aproximei dele. Eu com a respiração ofegante pensei que ia levar umas palmadas (Azevedo, 2019, p. 15).

Por meio de momentos em família no rio, que proporcionam à personagem experiências arriscadas, mas ao mesmo tempo estimulantes e prazerosas como a descrita acima, a curiosidade que Benedita alimenta pela grandeza do Rio Itapecuru cresce cada vez mais e a impulsiona a aventuras ainda maiores:

[...] À medida que crescia, procurava conhecer melhor os segredos das águas e como navegá-las com segurança. A cada dia, vibrava com os avanços conquistados. Não satisfeita em conhecer os segredos e tomar intimidade com meu rio, resolvi atravessá-lo.

[...] A correnteza era muito forte e tive medo de não conseguir. Estava a meio rio. Olhei a margem oposta à que morava e achei muito distante de onde estava. Perscrutei um ponto bem abaixo, em relação à margem esquerda, de onde saí. Não me parecia ter nenhum obstáculo. Já estava cansada. Resolvi boiar e nadar tipo cachorrinho, sem me debater contra a correnteza. Consegui respirar e me acalmar. Consegui chegar à outra margem, embora bem distante do local onde planejava (Azevedo, 2019, p. 17-18).

Na outra margem do rio, a personagem percebe o espaço que até então era observado à distância. Seus olhos exploram “o campo visual e dele abstraem alguns objetos, pontos de interesse, perspectivas” (Tuan, 1980, p. 12):

Levantei e andei rio acima, a realidade circundante era totalmente diferente daquela que eu imaginava, ao vê-la através da neblina matinal ou do fogaréu ao por do sol em cada outono. O sol brilhava na tabatinga, a areia branquinha num triângulo formado pela foz do riacho Olaia, cheio de peixes, que desaguava no rio, em suave marulhar (Azevedo, 2019, p. 18).

O contato visual direto da outra margem é importante para a personagem perceber como a idealizava de forma diferente à sua realidade, descobrir particularidades da sua margem observadas de um outro ângulo e, assim, conhecer melhor “o seu rio”:

Apurei minha atenção e vi detalhes que não conhecia do meu lado do rio. As casas entre as árvores desapareceram, inclusive a nossa, ficando à mostra somente parte da cumeeira. A esguia palmeira, por trás da cobertura de palha, alongava-se rumo ao céu azul e o sol matinal brilhava em reflexos multicores distribuindo a energia que me dera condições de ali estar, do outro lado do rio, em deslumbrada observação (Azevedo, 2019, p. 18-19).

Além da visão, outros sentidos de Benedita são estimulados neste local, como o tato, ao sentir “arrepio ao contato da água fresquinha nas pernas”, e o paladar, ao colher uma manga e sair “degustando enquanto caminhava rio acima”. Por esse motivo, essa experiência adquire uma maior importância, ficando cravada em sua memória.

Como resultado desses intensos momentos que a personagem experiencia, ela se torna ainda mais íntima do espaço do Rio Itapecuru e, em virtude disso, desenvolve uma relação que, para ela, beira um elo fraterno:

Cresci às margens do rio Itapecuru e nele encontrei um amigo, um companheiro de todas as horas. Tudo ali girava em torno de suas águas vivificadoras. Elas alimentavam todos os seres: animais, vegetais, minerais e a minha imaginação, desde cedo, ilimitada, obra do criador (Azevedo, 2019, p. 17).

Mediante esse sentimento topofílico que a personagem desenvolve, o Rio Itapecuru, com base nas definições de Tuan, deixa de ser um **espaço** e toma a feição de um **lugar** para Benedita, isso porque, a cada momento, a personagem procura conhecê-lo mais profundamente e lhe atribui um grande valor sentimental.

Em suma, o apreço de Benedita para com o “seu rio” é tão profundo que, para a personagem, ele adquire um ar mágico. Além do que, ao procurar desvendar

seus segredos para se aventurar pelo espaço e conhecê-lo melhor, Benedita é atingida com diferentes sensações como o medo da travessia, felicidade em chegar a outra margem, encanto pelas suas descobertas etc., que intensificam o seu prazer em estar no local e acentua sua afeição por ele.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou a análise e interpretação de alguns dos espaços que, devido sua importância física/pragmática e conotação adquirida mediante a visão da narradora personagem, ganham destaque nas narrações memorialísticas da escritora Benedita Azevedo na obra *Rampas de Itapecuru Mirim*. Nessa perspectiva, foram estudados dez espaços, sendo três macroespaços: a povoação da Mata, a Trizidela de Itapecuru Mirim e a cidade de São Luís; e sete microespaços: o Igarapé da Mata, as cinco casas em que a narradora personagem morou durante a infância e o rio Itapecuru. A trajetória espacial representará ainda um percurso de amadurecimento da personagem.

Através das características e significações que esses espaços possuem, considerando, em especial, a visão da narradora personagem, observou-se um contraste entre as casas em que a personagem mora durante sua infância: parte delas conotam cuidado, segurança, acolhimento e afeto, enquanto outras conotam perigo, medo e indiferença devido à sobrecarga de atividades domésticas impostas à personagem. Além disso, verificou-se as conotações de limpeza e higiene adquiridas pelo Igarapé da Mata.

Ademais, a pesquisa apontou, especialmente, o importante valor afetivo que o Rio Itapecuru adquire dentro das crônicas para a narradora personagem. Assim, através das experiências que Benedita vivencia, esse espaço torna-se um local de aprendizagem e amadurecimento, dessa forma, a afetividade da personagem para com o rio é fortalecida ao ponto de ela o definir como “um amigo para todas as horas”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Benedita. **Rampas de Itapecuru Mirim**. Rio de Janeiro: ZMF Editora, 2019.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. in: Gaston Bachelard. Tradução Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura**: introdução à toponálise. Franca: Ribeirão gráfica e editora, 2007.

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

DIMAS, António. **Espaço e romance**. Editora Ática, 1985.

Martins, C. (2019). Apresentação. Em B. Azavedo, **Rampas de Itapecuru Mirim** (p. 7). Rio de Janeiro: ZMF Editora.

TAVARES, Debora Fernandes. **Grêmio Haikai Ipê-um desdobramento do haikai no Brasil**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

ESPAÇOS DE MEMÓRIA NA CRONÍSTICA DE ZUZU NAHUZ

Mateus Lopes Nascimento¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise de alguns espaços de memória em uma crônica presente na obra *O Itapecuru de Zuzu Nahuz* (2018). Esse livro é uma coletânea de crônicas escritas pelo maranhense Raimundo Nonato Coelho Nahuz, o Zuzu Nahuz. Ele foi um importante jornalista e escritor que trabalhou em alguns jornais de São Luís entre os anos 40 e 60 do século XX, publicando textos com suas opiniões políticas e sobre seus dias de menino em sua cidade natal Itapecuru Mirim, município do Maranhão. Como base teórica para essa pesquisa, utilizamos os estudos relacionados à *topoanálise*, termo criado por Gaston Bachelard e ampliado por Borges Filho, um dos maiores pesquisadores do assunto no Brasil. Além disso, dado o caráter interdisciplinar desse campo de estudo, foram utilizadas as considerações do geógrafo Yi-Fu Tuan sobre a *topofilia*, conceito que descreve a relação afetiva de uma pessoa com o ambiente físico. Tomamos como base também o trabalho de Tuzino sobre crônica e sua ligação intrínseca com jornalismo, além de textos sobre memória em Halbwachs, que foram essenciais para o exame dos espaços de memória, visto que buscamos compreender a relação entre os espaços literários e as memórias do narrador. Os temas que perpassam as crônicas referem-se, principalmente, a festividades, escola e momentos vividos com familiares ou amigos durante a infância do narrador no município de Itapecuru Mirim. Quanto à natureza deste trabalho, trata-se de um estudo qualitativo. Neste artigo é analisada e interpretada uma crônica que apresenta alguns espaços de escolas nas quais o narrador estudou durante a infância, pois ela traz um processo de rememoração particular na cronística de Zuzu.

Palavras-chave: Espaço. Memória. Crônica. Afetividade.

1 INTRODUÇÃO

O espaço é um dos elementos que compõe as narrativas, como crônicas, contos, novelas e romances. Nele se desenrolam as ações das personagens do enredo, estabelecendo uma relação indissociável com as outras partes constituintes dessas narrativas.

O espaço é uma componente crucial do enredo, uma vez que pode caracterizar os personagens e o seu meio envolvente, ou seja, situá-los geograficamente, bem como influenciar ou sofrer as suas ações. Para estabelecer uma comparação com os sentidos ou um contraste com as emoções, o espaço pode também servir como uma extensão simbólica dos sentimentos dos personagens.

Dada a importância do espaço ficcional, vários estudiosos da literatura se debruçaram sobre este componente das narrativas, numa tentativa de compreendê-lo e conceitualizá-lo. Alguns deles, como Gaston Bachelard, Osman Lins, Antônio Dimas e Oziris Borges Filho, são pertinentes a essa área de pesquisa.

¹ Acadêmico em Letras e Discente pesquisador pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica/PIVIC pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. E-mail: mateuslopesm82@gmail.com

² Doutora em Letras, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim. Email: taniamaranhao1@gmail.com

Embora não se trate de um tema de interesse novo, só nos últimos anos é que se tem aprofundado a investigação nesse âmbito e todos os teóricos mencionados são frequentemente encontrados em estudos mais recentes sobre o estudo do espaço nas obras literárias. A abordagem do espaço era anteriormente tratada como uma preocupação secundária na teoria literária, que se preocupava mais com o desenvolvimento das personagens, a passagem do tempo, etc. Deste modo, todos os avanços científicos recentes são muito pertinentes para esta área do estudo literário.

Dimas (1985, p. 5) afirma que a razão para essa busca em compreender o espaço literário é que "entre os vários adereços virtuais de um texto, o espaço pode alcançar um estatuto tão importante, como o foco narrativo, a personagem, o tempo, a estrutura, etc." Ao demonstrar a forma como escritor interage com os cenários que descreve, o estudo da espacialidade pode evidenciar elementos cruciais para a compreensão das personagens e do enredo da obra.

Esta área de estudo na teoria literária é conhecida como *topoanálise*. De acordo com a definição de Bachelard, é o "estudo psicológico sistemático dos lugares de nossa vida íntima" (2008, p. 28). Quando descreve a topoanálise como um estudo que busca também "elementos sociológicos, filosóficos, estruturais, etc.", Borges Filho (2007, p. 33) vai além da definição dada por Bachelard, pois acredita que eles também fazem parte da compreensão do espaço na obra literária.

Neste artigo, tratamos dos espaços de uma crônica presente na publicação *O Itapecuru de Zuzu Nahuz* (2018), de Benedito Bogéa Buzar, que é uma compilação de memórias sobre a história e o presente de um jornalista nascido em Itapecuru Mirim na primeira metade do século XX.

Assim, neste trabalho serão apresentados alguns resultados obtidos a partir da topoanálise de crônicas, elencando os espaços de memória desse itapecuruense, com foco no elo afetivo do indivíduo pelo local. Para isso, buscamos a topografia literária dos textos da obra, a biografia do autor e a ligação existencial entre o narrador e os lugares em que viveu, estabelecendo vínculos entre as memórias do escritor e os lugares por ele caracterizados.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, primeiramente, foi feita a leitura da obra *O Itapecuru de Zuzu Nahuz* (2018) e pesquisa sobre a biografia do seu autor. Em seguida, levantamos a topografia literária, primeiro passo de um topoanalista, segundo

Borges Filho (2008, p. 4), que consiste em examinar os espaços presentes na obra. Depois, foram elencados os textos que tinham um caráter memorialista mais forte, ou seja, aqueles em que o escritor evocava com mais força suas lembranças do passado.

Os textos utilizados na fundamentação teórica deste estudo foram aqueles que tratavam da memória, do gênero crônica e da espacialidade. Assim, em relação à concepção espacial, o trabalho baseou-se em teóricos ligados à *topoanálise*, como Gaston Bachelard (2008) e também Borges Filho, que, em seu livro *Espaço e Literatura: uma introdução à topoanálise* (2007), propôs um método para a análise espacial; além de recorrer às contribuições da geografia humanista, levando em conta Yi-Fu Tuan (1980) e seus conceitos de *topofilia* e *topofobia*.

Para abordar o fenômeno da memória, foram utilizados como base os estudos de Maurice Halbwachs em *A memória coletiva* (1990) e as considerações de Rios (2013) a partir das concepções de Halbwachs, com ênfase na relação entre memória coletiva e memórias individuais. Para compreender o gênero crônica, foram utilizados os estudos de Tuzino (2009) sobre o significado, a história e a caracterização desse gênero. A compreensão da relação entre as lembranças do narrador e os locais descritos nas crônicas foi viabilizada graças ao referencial sobre memória.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Pressupostos teóricos

Esta pesquisa seguiu os pressupostos teóricos fundamentais para a compreensão do espaço na literatura, como as considerações de Antônio Dimas, e, principalmente, Oziris Borges Filho. Além desses, outros trabalhos foram de suma importância para embasar este estudo, como o trabalho de Tuzino sobre crônica e as considerações de Yi-fu Tuan sobre a afetividade com o meio ambiente. Ademais, sobre a análise do papel da memória, foram tomados os apontamentos de Maurice Halbwachs sobre o assunto, além do estudo de Fábio Daniel Rios sobre memória a partir da visão de três teóricos, dentre eles, o Halbwachs.

Antônio Dimas, em *Espaço e Romance* (1985), faz diversas considerações sobre o espaço narrativo. Já no início da obra, ele comenta que há várias armadilhas em um texto, e que o espaço poderia ser uma dessas, pois ele pode aparecer de diversas maneiras na narrativa. Ele pode estar explícito, ou seja, ser perceptível em

uma primeira leitura do texto, mas também pode aparecer diluído, revelando-se durante o transcorrer das ações das personagens.

Desse modo, o espaço pode ser camuflado pelo escritor, o que o torna implícito em uma primeira leitura, cabendo ao leitor ser minucioso a fim de que consiga identificar os elementos que situem as personagens e suas ações no enredo. Assim, o espaço é um dos elementos que compõe as narrativas e que pode instigar ou afastar o leitor, dependendo do gosto pessoal de cada um.

Outro trabalho muito relevante sobre a análise espacial é o de Ozíris Borges Filho. Na obra *Espaço e literatura: introdução à toponálise* (2007), Borges Filho tece importantes considerações sobre essa teoria do espaço. Primeiramente, o teórico disserta sobre questões introdutórias fundamentais, como o próprio sentido do termo toponálise, que ele aponta ser o “estudo do espaço na obra literária” (BORGES FILHO, 2007, p.33).

Borges Filho tem sua importância para o estudo do espaço ficcional por ter elaborado um método de análise toponalítica. Ele se vale também da concepção de Gaston Bachelard, criador do termo *toponálise*, que, em sua obra *A Poética do Espaço*, define esse como “o estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima” (1978, p. 202). Porém, Borges Filho (2007, p.33) reformula essa conceituação, visto que acredita que o estudo do espaço busca também “inferências sociológicas, filosóficas, estruturais etc.”. Assim, essa análise deve abranger não só a vida íntima, mas também a vida social, visto que as personagens podem estabelecer relações tanto no campo cultural, quanto natural. Dessa maneira, a toponálise possui um caráter interdisciplinar para Borges Filho.

Por ter um caráter interdisciplinar, tomamos os pressupostos da geografia humanista para compreender a relação afetiva entre personagem e espaço. Yi-fu Tuan é o expoente nesse campo da geografia, pois com seu estudo sobre *topofilia*, deu embasamento à compreensão dessas relações que se estabelecem entre a pessoa e o meio em que está.

Yi-fu Tuan, em sua obra *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (1980), apresenta o conceito de *topofilia*, termo criado por ele, para se referir, em linhas gerais, ao sentimento afetivo que uma pessoa tem sobre o lugar ou ambiente físico. A *topofobia* é o medo, a aversão em relação ao espaço físico, ou seja, uma reação negativa, diferente da *topofilia*. Vale ressaltar também que essas relações entre sentimento e espaço são estudadas por Borges Filho como

topopatia, que busca compreender a “relação sentimental, experiencial, vivencial existente entre personagens e espaço” (BORGES FILHO, 2007, p.157).

Além da bibliografia sobre o espaço e a *topofilia*, buscamos também compreender suficientemente o conceito de crônica e como ela se configura. Tuzino, em seu trabalho *Crônica: uma intersecção entre o jornalismo e literatura* (2009), versa sobre a crônica, partindo do seu conceito, sua evolução histórica no Brasil e sobre ela ser considerada uma criação brasileira, pois “na atualidade muitos estudiosos são unânimes em proclamar que a crônica é um gênero tipicamente nacional” (TUZINO, 2009, p. 8).

Ela conclui que esse gênero textual possui um caráter híbrido, ou seja, narra os fatos do cotidiano (caráter jornalístico) ao mesmo tempo em que carrega consigo a subjetividade que é própria de quem o escreve (caráter literário).

Acerca dos estudos sobre memória, utilizamos primordialmente o estudo de Rios como fundamentação. Em *Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo* (2013), Rios discute questões relacionadas à memória coletiva e a memória individual a partir de teóricos basilares, como Halbwachs e Pollak, quando se trata desse assunto sob a perspectiva sociológica.

Rios depreende que os três autores possuem uma definição clara sobre a memória ser um fenômeno coletivo. Porém, ele busca identificar até que ponto a memória individual aparece nas discussões desses autores, ou seja, que papel os indivíduos ocupam nesse processo de construção da memória. Rios procurou entender, a partir dessas três perspectivas, como é construída a memória e chegou à conclusão de que ela possui sim um caráter coletivo evidente, todavia, isso não invalida a contribuição das lembranças individuais dos sujeitos: a “memória não é totalmente coletiva, nem tampouco totalmente individual” (Rios, 2023, p.19).

Assim, o estudo da espacialidade na obra literária atesta sua importância para a compreensão de toda a narrativa que se quer analisar, pois, como afirmado pelos teóricos que buscaram entender o espaço ficcional e como estudá-lo, esse pode assumir diversas funções no enredo, influenciando ações e estabelecendo relações com os sentimentos das personagens.

Toda essa bibliografia teórica foi fundamental para o direcionamento desta pesquisa, assim como contribuiu consideravelmente para a análise do texto literário, considerando o objetivo principal.

3.1.1 Categorizações na *topoanálise*

É importante pontuar algumas categorizações propostas por Borges Filho para a análise do espaço narrativo antes de analisar a cronística de Zuzu Nahuz. A primeira etapa da análise topoanalítica é o levantamento da topografia literária, ou seja, o levantamento dos espaços do texto. A partir disso, o topoanalista irá segmentar esses espaços, levando em consideração primeiramente a presença dos *macros* e *microespaços*.

Os *macroespaços* são os espaços maiores, como duas cidades ou a cidade e o campo, já os *microespaços* são os espaços menores, como a rua, a casa, a igreja, a escola etc. Dentro dessa classificação de *microespaços*, segundo Borges Filho (2007, p.47), “toma-se por base a característica específica dos dois tipos essenciais do espaço, a saber: o cenário e a natureza”. O *cenário* é composto por espaços criados pelo ser humano, que se distinguem dos espaços da *natureza*, os quais existem independentemente da intervenção humana. Esses são os dois tipos fundamentais de *microespaços*.

Além disso, de acordo com Borges Filho, há também uma diferenciação entre espaço *homólogo* e *heterólogo*. O espaço é homólogo quando os sentimentos vividos pelo personagem têm representação no espaço caracterizado, ou seja, existirá uma “analogia entre o espaço que a personagem ocupa e o seu sentimento” (Borges Filho, 2008). Já o espaço *heterólogo* é aquele em que “[...] não há nenhuma relação entre o sentimento da personagem e espaço. O espaço mostra-se indiferente, estabelece uma relação de contraste”.

Outras categorizações foram importantes para esse estudo, como a do espaço *realista*, ou seja, aquele que espaço construído no texto e que se assemelha à realidade concreta, diferente do espaço *imaginativo* e *fantasioso*. Além disso, existe a espacialização *moderada*, que é aquela que possui indicações mínimas sobre o espaço, como acontece nas crônicas, que é um texto narrativo curto e com espaço delimitados. A espacialização *panorâmica* é outra categorização que diz respeito a indicações mais gerais dos espaços, sem apelar para uma descrição minuciosa. Pontuado isso, partimos para a *topoanálise*.

3.2 A biografia de Zuzu Nahuz: sua produção e relevância para a cultura itapecuruense

Raimundo Nonato Coelho Nahuz, mais conhecido por Zuzu Nahuz, foi um jornalista itapecuruense, nascido no dia 23 de julho de 1918. Filho de Sadick Nahuz, político e comerciante, e Martinha Coelho Nahuz. Em sua infância e adolescência viveu na cidade de Itapecuru Mirim, Maranhão, da qual guarda lembranças, muitas dessas registradas em diversas crônicas publicadas em alguns jornais da época.

Sobre sua carreira jornalística, Jucey Santana, uma das fundadoras e membra da Academia Itapecuruense de Ciências, Letras e Artes – AICLA, em sua obra *Sinopse da História de Itapecuru Mirim*, diz que Zuzu

com 17 anos de idade passou a publicar os seus textos nos seguintes jornais: A Tribuna, A Notícia, Diário do Norte, Pacotilha e O Globo. Em 1946 assumiu a direção do jornal Combate. Também foi redator do Jornal da Tarde. Em 1961 fundou o seu próprio jornal o Correio do Nordeste (Santana, 2018, p.108).

Vale ressaltar também que durante sua vida, Zuzu teve contato com diversos sujeitos históricos importantes não só para Itapecuru Mirim, mas também para o Maranhão, como é o caso de Mariana Luz, poetisa itapecuruense que viveu entre os séculos XIX e XX, e que foi responsável pela alfabetização de Zuzu.

Nahuz, segundo Jucey Santana (2016, p.223), em sua obra *Itapecuruenses Notáveis*, era “detentor de inteligência e memória incomuns, sabia fazer jornal como ninguém, com critério e talento. Era um jornalista fluente, atualizado, sensível e ético. Estava entre os melhores jornalistas de sua época.”

Além disso, Santana (2016, p.223) afirma que Zuzu “deixou como legado inúmeros escritos que traduziam, com propriedade, o sentimento de tudo que ele viu e viveu em sua terra, na primeira metade do século XX”. Esses escritos a que Santana se refere estão presentes nos jornais pelos quais passou e pelo seu próprio jornal, *Correio do Nordeste*, e alguns deles podem ser encontrados no Acervo Digital da Biblioteca Pública Benedito Leite.

Ciente da relevância dos escritos de Zuzu Nahuz para a literatura local, o escritor Benedito Buzar reuniu dezenas de crônicas publicadas em jornais, principalmente no Correio do Nordeste. O objetivo de Buzar, que resultou na coletânea *O Itapecuru de Zuzu Nahuz* (2018), é mostrar aos seus conterrâneos o que outro itapecuruense escreveu e testemunhou sobre o tempo histórico que viveu, as lembranças

que ele carregava de sua terra, os fatos cotidianos que falavam não só dele, mas também da cultura local.

Zuzu Nahuz é uma figura histórica importante para Itapecuru Mirim, e seus escritos traduzem sua visão das coisas que vivenciou, principalmente na infância, em Itapecuru Mirim. Por isso, ele foi escolhido como patrono da Cadeira 34 da Academia Itapecuruense de Ciências, Letras e Artes – AICLA, ocupada por Benedita Azevedo, escritora itapecuruense contemporânea.

3.3 Os espaços de memória na crônica de Zuzu Nahuz

A coletânea *O Itapecuru de Zuzu Nahuz*, publicada em 2018, possui diversas crônicas escritas por Nahuz entre os anos 50 e 60 do século XX. Os temas que perpassam as 53 narrativas presentes no livro, em sua maioria, são recordações de sua infância em Itapecuru Mirim, município do Maranhão, sua terra natal.

Em suas crônicas, ele fala sobre sua vida pregressa em Itapecuru Mirim, sua vivência e os espaços que experienciou. O autor utilizou em suas crônicas aspectos de sua infância, ou seja, fatos da realidade concreta que viveu, mas também trazendo certa subjetividade, aspecto literário, visto que o próprio gênero em que ele escreveu possui uma natureza híbrida, daí a liberdade de criação em uma crônica.

Para fins metodológicos, buscamos identificar os temas mais recorrentes associados à infância do narrador e selecionamos a crônica *Grãos de Milho nos Joelhos*, pois ela traz um processo particular da rememoração que envolvem as percepções do escritor em relação aos espaços de memória.

3.4 Particularidade da rememoração em crônica sobre a infância de Zuzu Nahuz

Em *Grãos de Milho nos Joelhos*, crônica publicada no jornal *Correio do Nordeste* em 25 de outubro de 1964, Zuzu Nahuz recorda alguns episódios pelos quais passou em seus momentos de escola, especificamente aqueles onde sofreu castigos físicos por parte dos seus professores, prática comum nas escolas daquele tempo. Os *microespaços* principais onde transcorrem as ações da narrativa são 3 escolas frequentadas pelo menino Zuzu: Colégio Magalhães de Almeida, Instituto Santo Expedito e o Colégio Rio Branco.

O escritor começa o texto direcionando o leitor para aquele que será o enfoque de sua narrativa: a sua terra natal, Itapecuru. Ele reforça que essa *macroespaço* dessa cidade “é sempre a meta das minhas crônicas, principalmente,

quando eu revivo dias do passado” (Nahuz, 2018, p.131). O cronista busca transportar quem lê sua crônica para o seu próprio passado, a fim de que outros sejam testemunhas daquilo que experienciou em seu “torrão natal”.

A data do primeiro acontecimento citado nessa crônica é o dia 07 de maio de 1926, numa manhã nublada. Já cedo do dia, ele, como os demais irmãos, toma seu café e depois de um tempo relativamente curto para essa primeira refeição do dia, partem rumo ao Colégio Magalhães de Almeida, carregados “nos ombros do velho Possidônio”, homem de confiança de sua família.

Zuzu (2018, p.131) recorda que “naquele dia seria realizada uma grande sabatina, em que os alunos se dividiam em dois partidos: o Democrático e o Republicano”. O grupo do qual fazia parte era o Republicano e chega a admitir que “não era dos piores alunos” daquela turma, mostrando-se confiante pelo que estava por vir naquela manhã.

A sabatina foi guiada pelo professor João Burnett Nogueira da Cruz, que ministrava as aulas de Língua Portuguesa naquela escola, que pertencia ao professor Oliveira Roma. Em determinado momento, Zuzu deveria soletrar, a pedido do professor, uma palavra e sua tentativa não se mostrou satisfatória na visão dele.

A palavra que narrador-personagem deveria soletrar era “piquenique”, porém, sua tentativa fracassou, visco que o professor pediu para que isso fosse feito levando em consideração a ortografia antiga da palavra. Zuzu admite e confessa que errou, porém, a atitude desmedida do professor é expressa pelo narrador adiante “o velho educador não teve contemplação comigo: aplicou-me uma dúzia de bolos com palmatória de pau roxo” (Nahuz, 2018. p.131).

As palmatórias por muito tempo foram utilizadas para “corrigir” alunos nas escolas, seja por erro ou indisciplina. A dor causada por esse castigo era o motivo pelo qual as crianças tinham medo, e não era diferente como o menino Zuzu, que naquele momento, havia errado no esforço de soletrar uma palavra. Essa dor causada foi tão grande que o narrador diz que “cheguei a fazer pipi nas calças” (Nahuz, 2018, p.131).

O garoto, descontente com a atitude do professor, ao terminar a sabatina que ocorrera naquela manhã, foi ao “gabinete do diretor, onde apresentei a minha queixa”. A insatisfação e o ressentimento tomaram conta daquele menino, pois seu sofrimento foi tanto que o fez urinar dentro da sala de aula, lugar que deveria ser

apenas um ambiente para sua formação e aprendizado. Zuzu chama aquele castigo do professor João de “severo e brutal”.

O professor Oliveira Roma, segundo o narrador, “era homem justo, compreensivo e humano”, ou seja, diferentemente do professor de português, o diretor daquela escola entenderia a situação pela qual passou o menino, e o por ser “humano”, não acharia que o castigo que Zuzu sofreu foi cabido. O escritor testifica que o professor Oliveira Roma chamou o João e, na sua frente, “o suspendeu por dez dias”. A partir disso, é possível depreender que, mesmo sendo socialmente aceitos, os castigos físicos em sala teriam um limite e caberia ao professor o bom senso, mesmo que esse fosse usado para decidir quantas palmadas um aluno deveria receber.

O ressentimento de Zuzu deu lugar à alegria que lhe tomou conta, pois conseguira fazer com que o seu repressor fosse penalizado por tê-lo castigado sem piedade na frente dos seus colegas: “Grande vitória aquela, na minha vida estudantil. Tinha levado uma surra, mas consegui a punição do mestre” (Nahuz, 2018, p.131).

Prosseguindo a narrativa, Zuzu, no mesmo dia nublado, à tarde, iria ao colégio Instituto Santo Expedito, do professor Manfredo Viana, que ficava na Rua do Pau de Arara. Nesse trecho, o escritor admite: “tive outra decepção”. Nos parágrafos seguintes, Nahuz narra o motivo da sua decepção:

Ao fazer a leitura do livro Nossa Pátria, de Rocha Pombo, errei uma palavra, no capítulo sobre os Quilombos. Era um proparoxítono e eu li como paroxítono. O professor Manfredo não se conformou e, com uma vara que chamara de “mochila”, meu a primeira catucada. Um “galo” cresceu na minha cabeça (Nahuz, 2018, p.132).

Aqui novamente o escritor escreve aos seus leitores sobre como era sua escola na meninice. Os castigos faziam parte do cotidiano dos alunos que erravam, por mais que fosse um erro simples, como a pronúncia correta de uma palavra. Apesar disso, o garoto sofreu novamente o castigo de um professor, agora em outro turno e em outro espaço.

Zuzu, após esse episódio, provavelmente errou novamente, contudo, não especifica qual foi o seu erro dessa vez, porém ele toma uma atitude inusitada expressa no seguinte trecho: “sabem o que eu fiz quando veio a segunda pancada? Desabei na carreira e entrei em casa, botando a alma pela boca” (Nahuz, 2018, p.132). Zuzu buscou o *microespaço* da sua casa, aquele em que se sentia seguro, para fugir do castigo do mestre.

Chegando lá, sua mãe o indaga, pois via sua agonia e aflição, mas não compadecida do estado do filho: “você insultou o professor Manfredo ou cometeu algum desatino?”. Pelo visto, a mãe já sabia bem quem era o filho a ponto de deduzir que ele provavelmente cometera algum ato de indisciplina. A mãe, após isso, obteve a explicação do ocorrido, pois o professor Manfredo “contou a história, direitinho”. Assim, a mãe de Zuzu percebe que sua aflição não veio daquilo que ela achava ser o motivo, permitindo com que ele ficasse “dez dias sem ir ao Instituto Santo Expedito, à espera que a minha cabeça desinflamasse” (Nahuz, 2018, p.132).

O escritor prossegue admitindo que “antigamente, os castigos da escola eram severos” e antes de encerrar sua pequena crônica, narra outro episódio de sua infância. O ano era 1928 e ele estudava Colégio Rio Branco, do professor Newton Carvalho Neves, o qual chama de “querido”. Em determinado dia, o narrador diz que o professor o colocou “na porta da rua, durante 45 minutos, de joelhos, sobre caroços de milho”. O motivo que levou o mestre a fazer isso não é dito pelo narrador, mas esse afirma que foi injusto, assim como os outros que foram recordados nessa crônica.

Nahuz, sobre aquele momento, diz “como sofri naquele dia!”, exclamando sua afirmativa, pois foi um verdadeiro suplício. Se fazia calor ou não, o narrador fala que “até parecia que estava entrando no inferno”, dada a agonia que sentia naqueles minutos de dor e constrangimento. Seu castigo foi tal que seus “joelhos doíam tanto que, ao fim do castigo, tive que ser carregado para entrar na minha casa”. Aqui, mais uma vez, o escritor expressa seu tormento causado por uma escola em que estudou.

Zuzu faz uma verdadeira viagem ao seu passado nessa crônica, permitindo com que o leitor sinta através de suas palavras a dor e aflição pelas quais passou ainda muito cedo, quando era criança, em Itapecuru Mirim, sua terra natal. E, ao fim do texto, ele revela aos seus leitores o objetivo da sua narrativa: “vejam como era a escola há 35 anos”. De lá para o momento em que Nahuz escreve, muita coisa mudou, antes a criança que sofria por erros simples nos seus tempos de escola agora homem com pensamento e percepções próprias, frutos da sua vivência, não só em Itapecuru, mas também em São Luís, onde morou por décadas.

A percepção de Zuzu sofre o que viveu em Itapecuru agora se mostrava diferente, pois ele julga seu passado a partir do contexto em que escreveu essa crônica. Ele diz

Hoje em dia, o estudante é folgado e faz o que bem entende. Mas, se por um lado, os castigos que recebi foram pesados, por outro, serviram para que eu

aprendesse um pouco do que se ensinava naquela época (Nahuz, 2018, p.133).

Nahuz, no final dessa crônica, parece contraditório, pois defende aqueles episódios que ele mesmo afirma ter sofrido castigos severos e brutais, e deixa expresso aos seus leitores que era melhor assim. Todavia, o escritor deixa claro o porquê da sua afirmação: ele julga seu passado a partir do presente em que escreve. Ele diz que o estudante de “hoje em dia” é relaxado, preguiçoso e cheio de vontade, agindo como quer e não sofre o castigo que o menino Zuzu sofreu.

Nesse parágrafo final, o cronista diz novamente que os castigos que recebeu foram descabidos, mas foram necessários, pois ele aprendeu alguma coisa do que era ensinado pelos professores nas escolas pelas quais passou. A dor causada pelo castigo seria o motivador do aprendizado e o formador da personalidade, podendo transformar o aluno “folgado” em aplicado e atento ao que é feito na escola, possibilitando com que ele aprenda de fato.

Assim, apesar de os *microespaços* apontados por Nahuz representar hostilidade ao leitor, para o narrador carrega uma importância positiva, caracterizando-se como um espaço afetivo. Isso pode parecer, como dito, um tanto quanto contraditório, porém o Zuzu que escreve já é um homem adulto, casado, pai de alguns filhos, e possuía uma visão conservadora sobre as atitudes dos professores perante determinadas situações em sala de aula, mesmo que essa visão não seja condizente com as novas tendências sobre a educação como um processo que não precisa ser violento para ser eficaz.

No entanto, é possível depreender que momentaneamente a criança Zuzu ficou ressentida com as atitudes dos seus professores, pois chegou a urinar na própria roupa, ter um hematoma na cabeça ou ser carregado para a casa tamanha a dor que sentiu nos seus joelhos após minutos sobre o milho. O sentimento naquele momento, ao que parece, foi tofóbico em relação ao espaço da escola, ou seja, houve ressentimento e raiva na criança. Porém, o Zuzu adulto vê seu passado com base no presente em que escreve e a partir dele reconstrói sua própria experiência, tornando aqueles *microespaços* de memória, antes *tofóbicos*, agora positivos. Assim, observamos um julgamento do narrador aos costumes de uma época a partir do retorno às suas lembranças.

Sobre esse processo de rememoração observado, Halbwachs diz que

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (Halbwachs, 1990, p.71).

Desse modo, é perceptível o processo de rememoração que ocorre por meio de uma cooperação entre presente e passado. Por isso, quando o cronista reflete sobre os acontecimentos do seu passado com base nas suas memórias, avalia-os à luz do contexto em que se encontra no momento da escrita, a fim de escolher as características culturais que lhe parecem melhores.

Além disso, os *microespaços* caracterizados nessa crônica são *realistas*, ou seja, se assemelham-se à realidade concreta e se apresentam *heterólogos* aos sentimentos do personagem, mesmo que o narrador tenha dado a eles um valor positivo quando escreveu. A espacialização nessa narrativa é *moderada*, pois o cronista não descreve os *microespaços* minuciosamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crônica de Zuzu Nahuz é, portanto, carregada de saudosismo em relação ao seu passado no “torrão natal”. Ela é memorialista, visto que traz recordações da infância do narrador, que também é o personagem de seus textos, em Itapecuru Mirim. Nela, os espaços que são caracterizados pelo narrador possuem um valor afetivo muito significativo em sua memória construída ao longo da vida.

A subjetividade é marcante em sua narrativa, ele fale sobre si, o seu eu menino, trazendo para o texto as suas memórias íntimas, daquilo que vivenciou na cidade natal. Esses espaços de memória são construídos a partir da sua percepção sobre eles.

Na crônica analisada, é possível perceber a mudança de perspectiva sobre seu passado, a partir da reconstrução que o próprio narrador elabora, pois faz juízo sobre suas memórias levando em consideração o momento em que escreveu, que se apresenta diferente, e não condizia com a sua personalidade, formada naqueles tempos de menino em Itapecuru.

A espacialidade nessa crônica é *moderada e panorâmica*, dada a própria configuração desse gênero narrativo, pois trata-se de um texto curto, com linguagem mais simples e espaço delimitado, direcionados a um veículo de comunicação, como é o caso da crônica de Zuzu Nahuz, um jornalista que publicou seus textos entre meados dos 50 e 60 do século XX.

Em vista disso, esse trabalho se mostrou relevante para os estudos do espaço literário. A produção de Zuzu Nahuz é um importante registro histórico e literário local, posto que é repleto de *microespaços* de memória que permitem ao leitor mergulhar nas lembranças de uma figura importante para o jornalismo maranhense, que via em Itapecuru Mirim o espaço mais sublime de toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A Filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos. (et al) – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

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

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1985.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

NAHUZ, Zuzu. **O Itapecuru de Zuzu Nahuz**. São Luís: AML, 2018.

RIOS, Fábio Daniel. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/viewFile/7102/9367>

SANTANA, Jucey. **Itapecuruenses notáveis**. São Luís: 360º Gráfica Editora, 2016.

_____. **Sinopse da História de Itapecuru Mirim**. São Luís: AICLA, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUZINO, Yolanda Maria Muniz. Crônica: uma Intersecção entre o Jornalismo e Literatura. **VI Encontro Paranaense de Pesquisa em Jornalismo**, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <http://boacc.ufp.pt/pag/tuzino-yolanda-uma-interseccao.pdf>

A ESPACIALIDADE NA CRONÍSTICA DE *TUDO AZUL NO PLANETA* ITAPECURU, DE INALDO LISBOA

Jorge dos Santos Frazão¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar a representação da espacialidade nas crônicas do escritor itapecuruense Inaldo Lisboa em *Tudo azul no planeta Itapecuru*, publicada em (2005). Entre as suas diversificadas obras, esta se destaca por seu acentuado memorialismo relacionado aos acontecimentos da sua terra natal, nota-se que, em muitas crônicas, o escritor rememora as experiências autobiográficas nesse espaço, principalmente as associadas a sua infância e juventude. Dada a abordagem espacial empregada nesta pesquisa, buscamos identificar a projeção do escritor nos acontecimentos que ele narra, deste modo, levamos em consideração a noção de espaço e lugar atrelados ao campo da memória e dos sentimentos vivenciados pelo cronista no macroespaço de Itapecuru, dessa forma realizamos um levantamento topográfico na obra e examinamos a relação existencial dos espaços e dos fatos por ele vivenciado. Essa abordagem espacial se dará por meio da *topoanálise*, com base em Bachelard (1989), e algumas categorias do espaço propostas por Borges Filho (2007), além das abordagens teóricas da geografia humanística, sobretudo a concepção de *espaço* e *lugar*. Portanto, para efeito de análise na obra foi selecionada as crônicas narradas em 1ª pessoa, visto que elas têm a maior participação do narrador, ele se mostra mais, no entanto, são as vivências mais próximas do cronista.

Palavras-chave: Espaço. Memória. Crônica

1 INTRODUÇÃO

A literatura de Itapecuru vem assumindo grande destaque no cenário maranhense pela sua diversidade e promoção da identidade cultural da cidade de Itapecuru Mirim. Ela traz nomes de imortais itapecuruenses que contribuíram ao longo dos anos para a preservação da memória deste município, destacando-se: Mariana Luz, João Lisboa, Zuzu Nahuz entre outros.

No cenário contemporâneo, de Itapecuru, vem encontrando relevo a figura de Inaldo Lisboa, seja pela sua atuação no campo cultural de Itapecuru Mirim, seja pela sua produção literária diversificada. Uma obra muito importante na sua trajetória é *Tudo azul no planeta Itapecuru* que teve sua primeira edição publicada em 2005.

A coletânea de crônicas, contos e poemas é resultado da implementação de um projeto pessoal do escritor que busca valorizar sua terra natal, sua cultura e homenagear amigos e imortais itapecuruenses que contribuíram para a formação da identidade literária de Itapecuru.

Nessa obra o autor também faz um resgate de fatos e acontecimentos

¹ Acadêmico em Letras e Discente pesquisador pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica/PIVIC pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. E-mail: jorggefrazao@gmail.com

² Doutora em Letras, professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim. E-mail: taniamaranhao1@gmail.com

históricos que ocorreram em seu torrão natal, com um tom intimista e humorístico, Inaldo proporciona aos seus leitores um itinerante passeio pela cidade de Itapecuru Mirim. Logo na abertura da obra o escritor narra que realiza um voo rasante pelo planeta Itapecuru, ou seja, de início ele revela a seu leitor a intenção pretendida com a obra, dá a ideia de que tem uma visão privilegiada perante seu território: observa toda a movimentação, o tempo, o silêncio do rio, os personagens que compõem o “planeta” e as inquietudes da sociedade itapecuruense.

A obra é composta por 21 crônicas que se desdobram em variadas temáticas, entre elas: círculo familiar, entretenimento, tradições religiosas e conflitos e crise. Diante de um número considerável de crônicas na obra, selecionou, para fins de análise, as crônicas: *A bicicleta vermelha e os dois mercadores*, *Sete histórias sobre uma cigarra itapecuruense*, *O circo mágico Alakazam*, *João Batista e o raio*, *A história do TEIt*, e *O Cine Kennedy*, entre os critérios que selecionamos essas narrativas são porque elas manifestam maior proximidade do narrador, são mais subjetivas, ou seja, são as lembranças particular do cronista.

Para o estudo dos espaços nas narrativas de *Tudo azul no planeta Itapecuru* partimos do conceito de **crônica**. A crônica é um gênero textual que possibilita narrar os fatos cotidianos, ela é considerada um gênero híbrido, pois apresenta características do texto informativo e do texto literário, ou seja, ela está situada entre o Jornalismo e a Literatura. Tuzino afirma que “a crônica possibilita uma liberdade de criação rica e muito peculiar justamente em consequência de sua natureza híbrida” (Tuzino, 2009, p.15), ou seja, por ser um texto de caráter autoral o cronista possui liberdade para transitar entre o real e o ficcional.

2 O ESTUDO DA ESPACIALIDADE NA OBRA LITERÁRIA

Uma abordagem relevante acerca do estudo de espaço na obra literária é a *topoanálise*, proposta por Bachelard (1989) “A topoanálise seria então o estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima”. (Bachelard, 1989, p.28). Portanto, faz-se necessário identificar as representações espaciais dentro de uma obra e analisá-las conforme sua funcionalidade.

Entretanto, para Borges a topoanálise “não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações do espaço com a personagem, seja no âmbito cultural ou natural” (Borges, 2007, p.1). Para este autor, o conceito de espaço é visto como “um conceito amplo que abarcaria tudo o que está

escrito em uma obra literária como tamanho, forma, objetos e suas relações” (Borges, 2007, p.1).

De acordo com Borges, a primeira tarefa de uma topoi-análise é o levantamento dos espaços no texto, uma espécie de topografia literária, esse autor adota um critério de divisão para análise espacial dentro do texto e cumpre verificar se ele pode ser dividido em **macro e microespaços**.

Algumas vezes o texto estará dividido em dois grandes espaços, por exemplo campo e a cidade, podendo até haver oposição entre regiões, e ainda existe a possibilidade de oposição entre continentes, países, estados e municípios. Esses espaços maiores são chamados de macroespaços. Após, identificar esse macroespaço cabe verificar os microespaços que o compõem.

Além disso, devemos verificar as características destes a partir da concepção de **cenário e natureza**. Conforme Borges, "entendemos por cenário os espaços criados pelo homem, geralmente são os espaços onde o ser humano vive." (Borges, 2007 p.47). E por natureza "entendem-se os espaços não construídos pelo homem, tais como: o rio, o mar, o deserto, a floresta e outros" (Borges, 2007, p.48).

Borges também relaciona sete *funções do espaço*, entre estas destacamos: influenciar as personagens e também sofrer suas ações, propiciar a ação e representar os sentimentos vividos pelas personagens. O espaço não apenas influencia a personagem a agir de determinada maneira, como também a personagem pode transformar o espaço em que vive, bem como o espaço pode favorecer as ações da personagem, caso ele seja favorável para tal comportamento, como também pode existir uma relação entre o espaço que a personagem ocupa e seu sentimento.

Borges ressalta, que a forma como os humanos percebem sua realidade é bastante diversificado, mesmo com os mesmos sentidos, e estímulos, a percepção da realidade de cada pessoa é diferente, e isso se vale na obra de ficção. Segundo ele, é nesse mundo de percepção e sentidos que o estudioso do espaço deve se debruçar, e compreender como os sentidos estão operando na relação da personagem com o espaço.

Nesse sentido, Borges adotou a terminologia **gradientes sensoriais** para aferir essa relação, "por gradientes sensoriais entendem-se os sentidos humanos: visão, audição, olfato, tato, paladar". (Borges, 2007, p.69). De acordo com ele, "o ser humano se relaciona com o espaço circundante através de seus sentidos" (Borges, 2007, p. 69).

Já o geógrafo humanista Yi-fu Tuan, aborda a relação do homem com natureza a partir da perspectiva da **topofilia** que “é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”, (Tuan, 1980, p.5) esse estudo está relacionado aos sentimentos, as ideias e as experiências do indivíduo referente ao espaço.

No campo da memória utilizamos a concepção do sociólogo Halbwachs, para ele a memória consistiria num fenômeno coletivo, ou invés de ser um fato individual como era defendida por outros campos, a memória, portanto, seria uma construção social que se estabelece a partir das relações entre indivíduos e grupos. Já Rios ressalta que, “afirmar que a memória é coletiva equivale a dizer que os indivíduos só podem se lembrar no âmbito do pertencimento a determinado grupo social” (Rios, 2013, p.4).

3 A TOPOANÁLISE EM *TUDO AZUL NO PLANETA ITAPECURU*

Nas crônicas de *Tudo azul no planeta Itapecuru* os espaços físicos são localizados na área urbana da cidade de Itapecuru e contribuem, para além de cenário principal, como pano de fundo para o desenrolar da narrativa. Alguns dos espaços que se sobressaem nas crônicas desta obra são, por exemplo, o Ginásio Bandeirante, o cemitério, a cadeia pública, o circo, a boate, o cinema, a praça Gomes de Sousa, entre outros. Portanto, identificar onde ocorrem a ação e os principais elementos que compõem este espaço é fundamental para o desenvolvimento do enredo.

O enredo, por sua vez, é um componente que devemos levar em consideração para o estudo da espacialidade na obra literária. Segundo Borges, “a relação entre as partes do enredo e o percurso espacial favorece inúmeras reflexões que possibilitam a interpretação profunda do texto literário” (Borges, 2008 p.4). Dependendo do momento na narrativa o espaço muda, em *Tudo azul no planeta Itapecuru* são vários os espaços que se alteram conforme a ação das personagens, por exemplo na crônica *A bicicleta vermelha e os dois mercadores* ao longo da viagem que o Inaldo faz com seu pai na bicicleta é possível observar essa transição espacial do espaço rural para o macroespaço urbano de Itapecuru:

Naquela época, final dos anos sessenta, morávamos em São Francisco, um pequeno povoado às margens da BR 135, município de Itapecuru, e meu pai era um dos responsáveis pelo posto fiscal. Havíamos saído de casa no lusco-fusco da madrugada, pois correríamos vinte e três quilômetros, com uma breve parada no lugarejo Santa Rosa, até chegarmos a Itapecuru (Lisboa, 2005, p.27).

Conforme Borges, o macroespaço é o espaço maior dentro do texto, em *Tudo azul no planeta Itapecuru* o macroespaço principal é a cidade de Itapecuru Mirim, visto que neste estão integrados os principais microespaços, ou seja, os espaços menores que compõem as narrativas, como por exemplo a escola, o teatro, a cadeia pública, a praça. No trecho mencionado acima também é possível notar outros microespaços que estão situados no macroespaço de Itapecuru, como por exemplo os povoados São Francisco e Santa Rosa.

Após essa divisão espacial em micro e macroespaços devemos analisar as características destes a partir da concepção de cenário e natureza, por cenário entende-se os espaços criados pelo homem a exemplos desse espaço presente na obra destacam-se: a casa, a escola, o cinema, a boate, a praça, o ônibus, o cemitério, o circo, a cadeia pública entre outros. Por natureza, “compreende-se os espaços não construídos pelo homem são eles: o rio, o mar, o deserto, a floresta, a árvore, o lago, etc.” (Borges, 2007, p.48).

No final do de 1981, após ter me encantado com o espetáculo *Aves da Arribação*, de Aldo Leite, o qual tive o privilégio de assistir no Teatro Arthur Azevedo, na primeira vez que fui a um teatro de verdade, decidi escrever uma peça de teatro. Como não conhecia carpintaria dramática, fui até a biblioteca do Mobral e peguei, na seção de empréstimos, várias peças para ler e para saber como escrever para teatro. (Lisboa, 2005, p.65).

No trecho acima temos a presença de dois cenários o Teatro Arthur Azevedo e a Biblioteca do Mobral, que tem uma significação especial para o escritor, pois o encanamento pelo aquele espaço, e o espetáculo apresentado acabou despertando seu interesse de estudar e pesquisar sobre o mundo da dramaturgia, além disso é um cenário que é permeado de valor social e cultural, visto que seu principal projeto era promover e levar arte para Itapecuru. No entanto, não foi possível identificar nas narrativas nenhum espaço que se caracterize na perspectiva de natureza.

Dentre as sete funções do espaço proposto por Borges, ressaltamos a de propiciar a ação, pois muitas vezes a personagem é pressionada a agir de tal maneira, não pelo espaço. No entanto, ela age de determinada maneira porque o espaço é favorável a essa ação, em *A história do TEIt* é possível notar essa relação:

Por alguns anos, a encenação foi realizada na rua. Usávamos como cenário a Praça Gomes de Sousa e a Praça da Cruz. A fachada da prefeitura funcionava como palácio de Pôncio Pilatos. Como a plateia aumentou muito

e não possuíamos infraestrutura para o deslocamento dos atores aos locais da cena, decidimos começar a fazer as apresentações no pátio externo da Casa de Cultura de Itapecuru - antiga cadeia-, uma bonita área que assemelhava a uma praça” (Lisboa, 2005, p. 68).

No trecho destacado o autor relata a falta de infraestrutura para a encenação devido ao expressivo números de telespectadores, isto é precisou adaptar outro espaço para que ocorresse as apresentações, dentre os elementos necessários para que uma encenação ocorra de forma satisfatória é o espaço, pois ele proporciona o movimentos dos atores bem como sua interação com o público, nada disso seria possível em um espaço restrito e limitado.

Outra narrativa que merece uma abordagem espacial é *O circo mágico Alakazan*, o escritor relata que muitos circos estiveram em Itapecuru, mas nenhum deles era tão inesquecível como o *Circo Mágico Alakazan*. Era uma espécie de circo teatro na primeira parte eram apresentadas atrações normais de um circo, a segunda era reservada para os dramas que faziam o público se emocionar. Mas um episódio lamentável chamou atenção do escritor, certa vez, depois do circo ter ido embora da cidade, um dos ajudantes que foi demitido do circo revoltado com a situação embriagou-se em dos bares da cidade e começou a revelar truques e números do mágico. Numa tentativa de reviver as emoções do famoso circo Inaldo, junto de seus irmãos e vizinhos começaram a criar seus próprios circos no fundo dos quintais:

Após o famoso circo ter arribado, muitas crianças começaram a criar circos nos fundos dos quintais, dispostas a reviverem a emoção da Era Alakazan. Um desses circos foi criado por mim, meus irmãos e meus vizinhos. Recebíamos a orientação de Creusa na época, empregada de nossa casa (Lisboa, 2007,p.52).

Observa-se que o microespaço circo remete a um lugar de lazer, de diversão e à infância, esse espaço desperta no escritor vários sentimentos entre eles: de alegria, de encantamento, e provoca sensações de viagem ao mundo mágico e de fantasias. Então, dada a sua importância social de levar cultura à sociedade, o circo tem o poder de alcançar todos os públicos e proporcionar momentos de lazer e entretenimento.

Outro microespaço que aparece nessa narrativa é o fundo de quintal, esse outro componente geralmente é um espaço amplo, localizado no fundo da casa, de grande extensão, aberto, fechado, ou seja, o quintal está associado à recreação, mas também a segurança e proteção, visto por exemplo que a rua pode ser um lugar mais perigoso.

O espaço na obra também pode ser analisado por meio das coordenadas espaciais a qual ele está inserido, desse modo, devemos nos atentar as posições que essas coordenadas assumem no texto literário, exemplificando, na crônica *A bicicleta Vermelha e os dois mercadores* temos um percurso que se desenvolve pelo eixo horizontal lateral, que se direciona ao macroespaço Itapecuru, as posições que formam a lateralidade e a prospectividade remete às idéias respectivamente de direito e esquerdo, perto e longe.

Por se considerar uma viagem, possivelmente essas posições podem, por exemplo, propiciar uma orientação espacial em relação a um ou mais referenciais entre vários outros aspectos. Da mesma forma, quando o escritor aponta que faz um voo rasante pelo planeta Itapecuru a ideia do voo está relacionada ao alto e impregna valores positivos entre eles, de liberdade e admiração pela vastidão.

Borges também adotou a terminologia gradientes sensoriais para aferir a relação do espaço por meio da percepção dos sentidos humanos, pois segundo ele o ser humano se relaciona com os espaços através de seus sentidos, na obra destacamos dois deles, a visão e a audição:

Durante o percurso, olhávamos as plantas ainda molhadas de orvalho às margens da estrada. Os besouros e as abelhas voavam ao redor das flores do campo e nós seguíamos a nossa viagem na bicicleta vermelha que transportava dois mercadores (Lisboa, 2015, p.28).

Podemos observar que durante o percurso o escritor contempla as belezas naturais, a fauna e a flora, o olhar está associado à questão do presenciar, de assistir de se vislumbrar da biodiversidade de sua terra natal, visto que são elementos que despertam certa admiração e encantamento ao escritor. Essa relação aparece também em outras narrativas como, por exemplo, na crônica *o Circo Mágico Alakazan*, onde o autor relata as suas emoções ao assistir as inúmeras atrações do famoso circo, que encantado com todo aquele espetáculo, criava seu próprio circo a fim de reviver as emoções da era Alakazan.

A música, por exemplo, apresenta uma carga emocional maior a partir do conjunto de sentimentos positivos e negativos vivenciados pela pessoa. Em *tudo azul no planeta Itapecuru* é possível verificar essa experiência emocional por meio da música na crônica *Seu Domingos e o ônibus*:

A melhor viagem era a que era feita no horário de meio dia, pois ele deixava o rádio do ônibus ligado no programa de Florivaldo de Sousa, o Clube do

Rei. As músicas de Roberto Carlos cortavam o coração, sobretudo, de quem partia de Itapecuru com a saudade já batendo no peito (Lisboa, 2015, p.64).

Nota-se que no trecho o escritor narra os itinerários do microespaço ônibus, sobretudo de quem deixava sua terra natal, as canções ajudavam a configurar aquele cenário de partida, de despedida, mesmo que fosse por um pequeno período de tempo a saudade reverberava naquelas canções que retratavam temáticas relacionadas a sentimentos amorosos e situações vividas em sua época de infância ou da adolescência. Para o cronista Inaldo, essas lembranças causada pelo afastamento de sua terra natal faziam-se recorrentes:

Quando o ônibus cruzava o Campo de Perizes ao som de músicas como Detalhes, Curvas da Estrada de Santos, Além do Horizonte e tantas outras, era como se um verdadeiro dilaceramento acontecesse dentro da gente. Batia uma nostalgia, uma vontade de segurar o tempo (Lisboa, 2015, p.62).

4 ESPAÇOS DE MEMÓRIA TUDO AZUL NO PLANETA ITAPECURU

É possível identificar que a maior parte das crônicas que compõem a obra Tudo azul no planeta Itapecuru são de cunho memorialístico, pois elas geralmente reportam-se a fatos da vida do escritor, incluindo sua infância, e de acontecimentos que ocorreram em Itapecuru Mirim. O escritor expressa em algumas narrativas os sentimentos de tristeza, alegria e nostalgia em relação ao fato que está contando.

Esse memorialismo pode ser percebido, por exemplo, na crônica intitulada por *O grupo escolar Gomes de Sousa*, na qual o autor relembra sua época de estudante:

Enquanto aguardávamos a sineta tocar, anunciando a hora de formar e cantar o hino para o início das aulas, nós alunos, ficávamos sentados na praça, conversando sobre os mais variados assuntos, todos os sonhos e projetos mirabolantes que possam passar pela cabeça de um grupo de pré-adolescentes. Falávamos sobre tudo, menos dos estudos (Lisboa, 2005, p.99).

A praça é um espaço que tem uma significação especial na vida do narrador, principalmente na sua juventude, ele recorda os momentos de descontração com seus amigos de escola, das rodas de conversas, dos sonhos e até mesmo dos projetos astuciosos que fazem parte dessa fase da vida. No entanto, ele é pautado socialmente e contribui para as relações sócio-afetivo do narrador, bem como no seu processo de socialização, e interação com seu grupo social.

Logo para Halbwachs a memória consiste de um fenômeno coletivo que se

estabelece a partir das relações de indivíduos e grupos, para ele as memórias individuais são estruturadas a partir de “quadros” impostos pelo meio social, esses quadros sociais de memória servem como pontos de referência para a construção subjetiva da memória. Eles decidem o que um indivíduo deve lembrar, esquecer, silenciar ou comemorar.

Em *Sete histórias sobre uma cigarra Itapecuruense* ou a cigarra que envelheceu cantando, Inaldo relata algumas curiosidades e histórias da poetisa Mariana Luz, inclusive a escola em que cursou o ginásio funcionava no prédio da escola Mariana Luz, sua casa ficava uma quadra depois da residência da poetisa. Outro fato interessante que o autor aponta é que as várias vezes que frequentou a casa do ilustre professor e historiador João Silveira para fazer pesquisa, pôde contemplar inúmeras histórias da poetisa, incluindo sua vida, carreira e seus belíssimos poemas.

Nessa narrativa, por exemplo, alguns fatos o escritor não presenciou, ou seja, são registros que partiram através de uma busca ou que lhe foram contados, como ele cita no seguinte trecho: “Essa, que me contou, foi o inesquecível João Silveira, professor, e historiador itapecuruense, falecido em 01 de julho de 2004” (Lisboa, 2007, p.34). Dar-se a importância da memória coletiva para se manter vivas as lembranças individuais. Segundo Halbwachs “o indivíduo isolado não forma lembranças, ou pelo menos não é capaz de sustentá-las por muito tempo, pois ele necessita do apoio dos testemunhos de outros para alimentá-las” (Halbwachs, 2006).

Já em *o Cine Kennedy* o escritor narra que o primeiro cinema e sistema de autofalante de Itapecuru foi o Cine Marília que funcionou na década de cinquenta, entretanto, outro cinema funcionou no município na década de setenta, o Cine Kennedy esse ficou marcado na lembranças do escritor que fascinado com o mundo cinematográfico pôde registrar seus delírios e emoções:

A emoção de estar ali, diante daquela tela enorme para mim, uma grande novidade, ao lado de meus amigos, para ver em loco a arte criada pelos irmãos Lumière, fez com que eu ficasse completamente tonto e tivesse uma crise de vômito; a velocidade das imagens também contribuiu para me deixar embriagado (Lisboa, 2005, p.86).

O *Cine Kennedy* é outro espaço marcante na vida do escritor, apesar de não ser o primeiro cinema de Itapecuru, mas ele tem um apreço para o narrador as sessões acabavam lhe despertando inúmeros sentimentos e emoções, entre eles, de ansiedade, encantamento, admiração e nostalgia. Nessa narrativa se sobressaem as

recordações pessoais do cronista diante ao inesquecível *Cine Kennedy*, que acabou impactando sua vida, de modo, que para reviver as lembranças do famoso cinema roteirizou e produziu seu primeiro longa-metragem de ficção intitulado *Caminho de Pedras Miúdas* (2015). Mas também teve sua importância social para a cidade de Itapecuru, que segundo o narrador a cidade era carente de atrações culturais:

No dia de sua inauguração, o Cine Kennedy exibiu o filme *Antes de Morrer Cave Sua Sepultura*, um faroeste com todos os clichês desse tipo de gênero cinematográfico. Entretanto, foi um momento marcante para uma cidade carente de atrações artísticas e de atividades de lazer” (Lisboa, 2005, p.86).

As crônicas de *Tudo azul no planeta Itapecuru* não apresentam uma sequência cronológica, os fatos narrados bem como os momentos da infância e juventude do escritor são registrados a partir das décadas de 70 e 80 respectivamente.

Em *A bicicleta vermelha e os dois mercados* a primeira narrativa que abre a sua obra os índices apontam para o que virá, ou seja há uma antecipação dos fatos, ele apresenta o tempo, os personagens, e até mesmo algumas figuras relevantes que contribuíram para o contexto sócio-cultural da cidade de Itapecuru Mirim. Portanto, ele vai conduzindo o leitor nesse percurso ele sai lá da zona rural criança com seu pai na bicicleta, portanto a visão que ele predomina é a mais próxima é como se ele fosse lentamente parando em cada parte das narrativas para contar uma história valorizando cada espaço que contribuiu para a sua formação e amadurecimento. Mas também é um percurso repleto de simbologias ele pode ser interpretado como um percurso para maturidade, crescimento, e até mesmo um percurso de aprendizagem.

As crônicas de *Tudo azul no planeta Itapecuru* desenvolvem o percurso, na *História do TEIt*, por exemplo, ele já está em fase mais adulta, desenvolvendo mais aquilo que ele gosta, nesse trajeto surgem seus primeiros escritos, a exemplo, sua primeira peça de teatro *Povo de Araçá*, que marca sua trajetória artística, além de seus projetos como o *Grupo Teatral Noroeste* que anos depois se transformou em *Teatro Experimental Itapecuruense - TEIt*, com o objetivo de promover e proporcionar arte e cultura em seu torrão natal.

5 CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível realizar uma topografia literária da obra, ou seja, fazer um levantamento dos principais espaços que compõem as narrativas de *Tudo azul no planeta Itapecuru*, esses espaços estão situados no macroespaço principal que é a cidade de Itapecuru Mirim, eles apresentam uma

conotação especial para o escritor, visto que eles contribuem para o desenrolar das narrativas, ora o escritor relata suas vivências e experiências nesses espaços, ora nos leva a ter uma visão reflexiva da realidade, ao retratar as memórias da sociedade itapecuruense. Além disso, analisamos as características desses espaços na perspectiva de cenário e natureza, entre outras categorias.

Portanto, Inaldo tem uma particularidade em descrever suas emoções em sua obra, o escritor revela seus sentimentos de nostalgia diante de fatos e acontecimentos que ocorreram no passado, mas também demonstra orgulho e exaltação pela sua terra natal.

REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Ciências, Letras e Artes. Acadêmicos AICLA no10 Francisco Inaldo Lima Lisboa. Disponível em: <https://aicla.org.br/academicos/>. Acesso em: 09 de set. 2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura: introdução à topoanálise**. Franca: Ribeirão gráfica e editora, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

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

RIOS, Fábio. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michel Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meioambiente**. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

TUZINO, Y. M. M. **Crônica: uma Intersecção entre o Jornalismo e Literatura**. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v.2009, p. 01-17, 2009.

A SIMBOLOGIA DO ESPAÇO NO ROMANCE ABOLICIONISTA *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Thayane Cristina Lopes Costa¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

O presente estudo proporciona uma análise espacial na obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, com foco nos conceitos de Borges Filho. O romance apresenta uma exploração detalhada de espaços abertos, como as amplas paisagens presentes na narrativa, que serão o foco deste estudo, destacando-se pela evidente e significativa metaforização desses ambientes. A obra literária *Úrsula*, trata-se inicialmente de um triângulo amoroso, em que também se retrata em sua atmosfera questões raciais do século XIX e abolicionistas que nos mostram um panorama do que os escravos viviam naquela época. Além disso, o trabalho direciona sua atenção aos personagens escravizados do romance: Túlio, Suzana e Antero. Esse trabalho pretende qualificar e explorar a profundidade psicológica dessas figuras, mais o espaço em que se localizam. Através dessa abordagem, a pesquisa busca trazer à luz as complexidades dos personagens marginalizados, destacando sua humanidade e a resistência presentes em suas narrativas.

Palavras-Chave: Espaço, Paisagem, Escravizados, *Úrsula*

1 INTRODUÇÃO

A análise espacial em obras literárias é uma janela fascinante para compreender a interação entre personagens e seus ambientes. No romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, ao analisar o espaço, mergulhamos nas complexidades não somente da vida íntima, mas também nas relações sociais e culturais que delineiam a narrativa do romance. Este estudo, inspirado nos conceitos de Oziris Borges Filho (2007), Gaston Bachelard (1989), Yi-fu Tuan (2012) e Antonio Dimas (1985), visa analisar os elementos espaciais, como: cenários, paisagens e ambientes e como eles influenciam a construção da trama, o desenvolvimento de personagens, destacando a importância da análise espacial na compreensão do romance, ampliando a visão além da dimensão psicológica para abranger aspectos sociológicos, filosóficos e estruturais.

Além de analisar espaços, faz-se necessário compreender o contexto da obra, panorama que inclui uma significativa representação dos escravizados no romance, que ganham voz na literatura, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as injustiças históricas do regime escravista no Brasil.

2 A ESPACIALIDADE NA LITERATURA

Na obra *Espaço e Romance*, Dimas resente-se de que o espaço tem sido

¹ Acadêmica em Letras e Bolsista de Iniciação Científica/PIBIC pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim.

² Doutora em Letras, professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim.

uma categoria esquecida em comparação aos estudos sobre outros componentes narrativos como o enredo, personagens e tempo. “No quadro da sofisticação crítica a que chegaram os estudos sobre o romance, é fácil perceber que alguns aspectos ganharam preferência sobre outros e que o estudo do *espaço* ainda não encontrou receptividade sistemática” (Dimas, 1985, p. 6).

Para entendermos o que é a análise espacial, pode-se buscar o termo designado por Gaston Bachelard em seu estudo sobre o espaço: “A topoanálise seria então o estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima” (Bachelard, 1989, p. 28). Filósofo e poeta francês, Bachelard desenvolveu a topoanálise como parte de suas reflexões sobre a filosofia da poesia e a fenomenologia da imaginação. A topoanálise, conforme traçada em “*A Poética do Espaço*”, empenha-se na análise filosófica e psicológica da experiência humana em relação ao espaço.

Borges Filho (2007) aceita a sugestão do conceito “topoanálise” de Bachelard, mas discorda de sua definição limitada, defendendo uma abordagem mais ampla que, transcendendo a análise psicanalítica da localização das lembranças, envolveria

todas as outras abordagens sobre o espaço. Assim, inferências sociológicas, filosóficas, estruturais, etc fazem parte de uma interpretação do espaço na obra literária. Ela também não se restringe à análise da vida íntima, mas abrange também a vida social e todas as relações do espaço com a personagem seja no âmbito cultural ou natural (Borges Filho, 2007, p. 33).

Oziris Borges Filho (2007) destaca ainda que seria uma tarefa falida separar e classificar todas as funções, mas se propõe a destacar algumas. Nesse sentido, o papel do espaço serve para caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem; representar os sentimentos vividos pelas personagens; influenciar as personagens e também sofrer suas ações; propiciar a ação; situar a personagem geograficamente; estabelecer contraste com as personagens; antecipar a narrativa. Além da identificação dos espaços na narrativa, sua função no texto literário é muito importante, pois desempenha um papel dinâmico e capaz de proporcionar uma experiência intrínseca fundamental.

Borges Filho mostra em seu estudo uma investigação profunda sobre o papel do espaço dentro das obras literárias. De acordo com o autor, ao realizar uma análise literária é necessário observar alguns aspectos essenciais a serem considerados na narrativa, como, por exemplo, se ocorrem grandes e/ou pequenas

movimentações vinculadas ao espaço (Borges, 2007), permitindo-se a identificação de categorias espaciais como *micro* e *macroespaço*. Este último, como o próprio nome já diz, trata-se de espaços grandes, como as paisagens naturais: o campo, a cidade ou o mar, porém, não necessariamente, todos os textos literários irão conter essa segmentação. Já o *microespaço* é reconhecido por espaços menores dentro do macroespaço, como, por exemplo, em *Úrsula*, a casa de Luísa B., um *microespaço* localizado dentro da fazenda.

Tais modalidade de espaço assumem por base a característica específica de outros tipos essenciais de espaço: o *cenário* e a *natureza*: “No âmbito da topoanálise, entendemos por cenário os espaços criados pelo homem. Geralmente, são os espaços onde o ser humano vive. Através de sua cultura, o homem modifica o espaço e o constrói a sua imagem e semelhança” (Borges Filho, 2007). E por *natureza*, podem ser entendidos como os espaços que existem sem influência humana.

O cenário define o ambiente físico onde a história se desenrola, enquanto a natureza abrange os elementos naturais presentes nesse ambiente. Além disso, a natureza é continuamente usada como símbolo ou metáfora, representando temas e emoções dos personagens. Desse modo, os espaços naturais também podem impactar o estado emocional e psicológico dos personagens, influenciando suas decisões e comportamentos dentro da narrativa.

Ambos, cenário e natureza, desempenham papéis fundamentais na ambientação da narrativa. Nessa compreensão, iremos considerar na abordagem espacial do romance *Úrsula* apenas as noções de *ambiente*, *cenário* e *natureza*, que, conforme já assinalamos, são modalidades centrais de manifestação dos espaços.

Além da segmentação textual ser valiosa para análise literária, os conceitos de Yi-fu Tuan são um adicional que se faz presente neste estudo. *Topofilia*, termo criado pelo autor, significa uma associação do sentimento com lugar. Nessa compreensão, Tuan nos explica como os lugares estão conectados a nossos sentimentos e memórias, “O elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. É um conceito difuso, mas concreto como experiência pessoal” (Yi-Fu Tuan, 2012, p. 5). Embora *topofilia* não trate propriamente de literatura, mas sim de geografia, esse conceito serve como base para na exploração espacial dentro das narrativas.

A partir dos conceitos de Borges (2007) e Tuan (2012), enfatizamos nesta investigação uma análise espacial do romance *Úrsula*, não se limitando a buscar

apenas os espaços psicológicos, mas ainda o espaço sociológico, suas funções e representações.

3 OS ESCRAVIZADOS SOB A ÓTICA DE MARIA FIRMINA DOS REIS EM ÚRSULA

No romance *Úrsula* (1959) de Maria Firmina dos Reis, somos apresentados a uma trama problemática que se desdobra em vários fios narrativos, cada um deles contribuindo para a complexidade e riqueza da obra. Além da narrativa central que acompanha a trajetória de Úrsula, personagem principal, há também narrativas subsidiárias que orbitam em torno dos personagens secundários, com diferentes aspectos, perspectivas, experiências e camadas de significado dentro do romance.

Podemos destacar alguns personagens únicos e importantes para a construção da narrativa, além de suas características psicológicas, as quais enriquecem a compreensão dos espaços, proporcionando diversas camadas adicionais ao plano narrativo, cativando o leitor com suas experiências marcadas pela tristeza da brutalidade da escravidão.

A autora maranhense demonstra uma forte consciência ideológica ao construir os personagens negros no romance e, ao dar voz aos oprimidos escravizados Suzana, Túlio e Antero, apresenta diferentes perspectivas e histórias, refletindo sobre a escravidão de forma distinta das ideias predominantes em sua época. Desse modo, enquanto as narrativas ficcionais da época costumavam retratá-los de forma negativa, a obra de Maria Firmina dos Reis destaca uma abordagem narrativa que valoriza as experiências descritas pelos escravizados, conferindo significância às suas histórias secundárias.

Túlio é um pobre escravo, sua aparição acontece no primeiro capítulo do romance ao salvar Tancredo. O jovem escravo de Luísa B. possui uma história repleta de feridas. Sendo filho de uma escrava que foi morta pela violência da escravidão, o personagem foi criado por Suzana. Seus atributos não se definem apenas por sua condição de escravo; ele é o reflexo de virtudes como bondade e gentileza. Embora sua posição seja a de um mero escravo alforriado, as virtudes do personagem secundário desempenham um papel importante na prosa, ao acompanhar Tancredo em sua jornada heroica.

A autora, ao atalhar os estereótipos de escravos como bandidos, marginalizados, hipersexualizados, brutos e agressivos, oferece outra perspectiva sobre ele e destaca os sentimentos do personagem, proporcionando uma

representação mais autêntica e humanizada dos negros na literatura, assim como comenta Cecília Sousa:

Os vários adjetivos positivos para descrever a personagem e suas atitudes já o distanciam neste enredo das produções literárias que coisicam seus personagens em mesma condição, por esta ser uma fuga dos estereótipos do negro maldoso, ardiloso ou mau caráter (Sousa, 2022, p. 39).

Além de Túlio, Suzana é uma negra africana, sequestrada e trazida ao Brasil para ser escravizada. Apesar das provações que enfrentou, ela surge na trama já idosa, porém imponente de um coração generoso. Ao longo do romance, manifesta-se como uma voz poderosa de denúncia, resgatando memórias de sua origem e da vida com sua família na África, onde desfrutava de liberdade. Ela relembra vividamente o momento em que foi arrancada de seu lar pelos homens brancos. No entanto, apesar das adversidades, mantém sua força interior e sua humanidade, destacando-se como um exemplo de resiliência e dignidade

[...]Liberdade! liberdade... ah! Eu a gozei na minha mocidade! [...] ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias[...] (Reis, 1859, p. 83).

O capítulo nove batizado de “Mãe Suzana” é um longo diálogo no qual a personagem conta sua vida antes da dominação. Sua fala evidencia uma lembrança, uma imagem forte da África com uma vida aprazível com seus familiares e a denúncia da barbárie elaborada pela exportação de africanos. Através do discurso dessa personagem, a obra abolicionista ganha uma maior importância, visto que ela “explicita a frieza e a crueldade da captura dos escravos” (Krachenski, 2018), ao mostrar como se organizavam as famílias africanas e sua ruptura face ao processo desagradável e brutal a que eram submetidos até chegarem às senzalas no Brasil, a fim de servirem ao trabalho forçado.

[...]ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! tudo, tudo até a própria liberdade! Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o mendubim eram em abundância em nossas roças. [...] Ainda não tinha vencido cem braças de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente... E logo dois homens apareceram, e me amarraram com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se de minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. [...] Quando me arrancaram daqueles lugares,

onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade... Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas que se levam para recreio dos potentados da Europa. Dava-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água [...] Muitos não deixavam chegar esse último extremo – davam-se a morte. Nos últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldou nos e veio dar a morte aos cabeças do motim. (Reis, 1859. p. 115)

Assim como Suzana e Túlio, o discurso de Antero no romance também traz um aditivo com suas lembranças. Antero é um escravo encarregado da vigilância da fazenda do comendador Fernando, o romance não revela muitas características físicas do velho escravo quanto dos outros, mas demonstra bastante de seu caráter pessoal, apresentando também como um personagem com traumas e medo, talvez em condições piores da escravidão, visto que está servindo o Comendador Fernando. Antero é um escravo viciado em cachaça, a dependência da bebida revela uma fuga da realidade brutal da escravidão e uma ânsia de reconexão com sua identidade perdida de uma vida anterior à servidão. Ele usa a bebida como válvula de escape para lembrar de suas raízes, assim em um diálogo ele explica:

Pois ouça-me, senhor conselheiro: na minha terra há um dia em cada semana, que se dedica à festa do fetiche, e n'esse dia, como não se trabalha, a gente diverte-se, brinca, e bebe. Oh! lá então é vinho de palmeira mil vezes melhor que cachaça, e ainda que tiquira. (Reis, 1859, 172-173).

Ao longo do romance, tanto as características físicas quanto psicológicas dos personagens da obra são exteriorizadas. Tais revelações são cruciais para a compreensão e criação do imaginário acerca destas. Sua caracterização visa criar figuras mais realistas e envolventes, permitindo que os leitores se conectem emocionalmente com eles. Interessante salientar a forma como Maria Firmina humanizou e deu representatividade à aos personagens escravos ao permitir que revelassem seus traumas, enquanto mostrou a face do homem branco escravista do século XVIII, cruel e desumano.

A inversão de personalidade nos personagens brancos e pretos possui um caráter abolicionista ao desafiar as convenções sociais e questionar as estruturas de poder da sociedade da época. Essa abordagem não apenas subverte expectativas, onde evidencia a injustiça e a desumanidade do sistema escravagista, incentivando a

uma reflexão crítica sobre as questões de igualdade, liberdade e justiça. Desse modo os personagens do romance escrito por Maria Firmina dos Reis, é uma explícita busca conscientizar o leitor sobre as questões sociais e raciais da época, explorando a humanidade e singularidade de suas histórias contribuindo para o movimento abolicionista no Brasil.

4 A ESPACIALIDADE SOB A PERCEPÇÃO DOS ESCRAVIZADOS

Para uma compreensão da toponímia, Borges salienta em seu estudo que a maneira como o homem percebe a realidade é considerada complexa e variada. A percepção subjetiva varia de indivíduo para indivíduo, mesmo que todos possuam os mesmos órgãos sensoriais. Visto que os sentidos humanos são formas de percepção do espaço, a análise dos espaços a seguir contará com os conceitos de Borges (2007) e Tuan (1974) sobre os sentidos humanos.

A visão, audição, olfato, tato e paladar, são entendidos como gradientes sensoriais (Borges, 2007, p. 69). Borges explica que a visão é o sentido mais importante, pois através dele é possível visualizar e captar mais informações do que com os outros sentidos. Dessa forma, é possível perceber o espaço por meio da visão. Para o geógrafo humanista, Tuan, o homem depende mais da visão do que os outros quatro sentidos humanos

Ele é predominantemente um animal visual. Um mundo mais amplo se lhe abre e chega mais informações, que é espacialmente detalhada e específica, chega até os olhos, do que através dos sistemas sensoriais da audição, olfato, tato e paladar (Tuan, 1974, p. 7)

De acordo com a perspectiva de Borges Filho, a geração de significados relacionados à categoria espacial abrange também os *gradientes sensoriais*. A abordagem proposta implica que a análise da espacialidade, não se limita apenas à observação objetiva das características físicas, mas também considera as experiências subjetivas e emocionais que ocorrem nesses espaços. Portanto, a análise da espacialidade pode incorporar a interpretação das sensações evocadas e conectadas aos diferentes espaços. Essa abordagem se alinha estreitamente com a compreensão dos geógrafos humanistas, especialmente a de Yi-Fu Tuan.

o rico Sítio de Santa Cruz oferecia aos jovens viajantes o mais belo panorama que se pode imaginar. Era sobre a colina donde se gozava poética perspectiva do campo, que tinham a colocado; a sua formosura era portanto natural; porque os renques de coqueiros, que se alinhavam, fazendo um semicírculo em frente a casa do comendador, e dos ranchos dos negros, a

mão do tempo e o abandono do proprietário tinham reduzido a um penoso estado de morbidez, que causava dó (Reis, 1859, p.121-2).

O trecho acima narra a presença de uma colina e da casa do antagonista na ótica de Túlio e Tancredo, espaço que se torna mais do que uma simples referência espacial na geografia fictícia do romance, resultando um elemento poético que oferece uma visão bela do campo. Essa combinação de elementos naturais e sentimentos despertados pela paisagem contribui para a qualidade poética

A visão que os personagens possuem da colina transfigura-se mais do que uma mera paisagem, tornando-se um personagem silencioso, que foi palco para o sofrimento de muitos escravos que habitavam aquelas terras sujeitados a um trabalho forçado suportando a crueldade do proprietário, o Comendador Fernando. A percepção deste espaço visto por ambos, segundo conceituado por Borges, é subjetiva, embora olham para a mesma paisagem, os sentimentos dos personagens são distintos. Além da vista subjetiva de ambos, é possível identificar a que tipo de ambiente estão presentes. A colina representa a natureza, enquanto a casa do Comendador representa um cenário.

O jovem viajante, Túlio, em conversação sobre aquele lugar, revela a Tancredo uma significação particular que tem o espaço para ele:

– Se eu os habitei, perguntais?! Ah! Este é o lugar de meu nascimento; mas que detesto, que eu amaldiço do fundo da minha alma; porque aqui minha pobre mãe à força de tratos bárbaros, acabou seus míseros dias! (Reis, 1859, p. 122)

O local de seu nascimento, a fazenda do antagonista, transporta as recordações desagradáveis das condições humanas a que os escravos eram submetidos. Embora a lembrança que tocasse os sentimentos de Túlio, o principal gradiente sensorial: a visão, revela um cenário que estimula esses sentimentos íntimos que ele possui sobre aquele espaço: a casa do Comendador. Essa conexão de sentimento com o lugar, é conceituado por Tuan (1974), como topofilia.

O cenário apresenta, a princípio, uma casa comum de um rico Comendador. Pode parecer unicamente um ambiente de acomodações, mas para aqueles que carregam as cicatrizes impiedosas gravadas na história de sua existência, ecoam as dores vividas ali. Esse ambiente em específico trás emoções ruins a Túlio, enquanto para Tancredo aparenta apenas uma casa na fazenda, não há um sentimento despertado ao ver a casa. Túlio, ao ver novamente o local onde nasceu, despertou sensações e emoções sob os dolorosos momentos de onde a

crueldade do cativo levou embora sua mãe.

No romance um dos aspectos mais marcantes é a dedicatória de um capítulo à personagem Suzana. Esse capítulo não apenas enriquece a trama ao falar dos espaços vividos da personagem, mas também oferece uma janela para compreendermos as dolorosas ramificações da escravidão.

Ao conceder voz à Suzana, a autora permite que ela conte sua própria história, revelando os horrores e as memórias de sua vida anterior à escravidão. Em uma conversa com Túlio, Suzana revive os dias de liberdade em sua terra natal, ambiente do qual foi brutalmente arrancada. Esses relatos destacam a perda física da liberdade e demonstram um testemunho das injustiças e traumas aplicados pelo sistema escravista.

No seio dessas lembranças, a personagem experimenta diversas emoções, como se observa no fragmento seguinte:

Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias[...]. (Reis, 1859, p. 83)

O fragmento salienta a conexão emocional, a personagem expressa sua tristeza ao lembrar da liberdade em poder contemplar a aurora em sua terra natal, descrevendo a paisagem de tranquilidade e o ambiente de felicidade, onde a beleza das paisagens e o primor da vida dançavam em harmonia. A descrição subjetiva do ambiente feita por Suzana, acentua ainda mais as dores da personagem, que assim como escravidão que maltrata profundamente, a saudade de casa e os laços deixados para trás causam uma dor intensa, desempenhando um fator de compreensão à vista de quem acompanha o enredo.

Além de analisar espaços, faz-se necessário identificar contexto da obra, que inclui uma significativa representação dos escravizados no romance, que ganham voz na literatura, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as injustiças históricas do regime escravista no Brasil.

Na perspectiva de Borges (2007) sobre os sentidos, também intitulado os gradientes sensoriais, é possível estabelecer uma direção do sentido e função do espaço sobre os personagens escravizados: Suzana e Antero.

A obra nos faz conhecer dois tipos de lugares em relação aos personagens escravizados e trazidos para o Brasil pelo tráfico. Embora não seja explícito como

Antero chegou ao país, Suzana conta de sua experiência, denunciando o que ela e outros negros passaram. Nessa perspectiva, os sentidos acionados pelas experiências recordadas pelos personagens escravos são a visão, o olfato e paladar, sistemas sensoriais importantes na percepção do espaço.

Suzana, ao relatar como foi sua chegada ao cativo, acaba lembrando dos detalhes mais sujos do tempo em que foi transportada de sua terra. Assim, narra '[...] cativo estreito, e infecto porão do navio' (Reis, 1859, p. 84). Era sujo, aglomerado e possuía um odor forte. A escrava estava diante de milhares de inúmeros africanos mortos, por mais de 30 dias, até chegar às praias brasileiras para serem vendidos como mercadoria humana. A lembrança olfativa de Suzana diferente dos outros sentidos, evocam essas memórias.

Alinhando aos conceitos já vistos de Borges Filho, entende-se por cenário aqueles lugares que foram modificados pelo homem. A função de identidade do espaço torna-se evidente aqui. O ambiente sujo e infecto do porão do navio não apenas serve como um cenário físico para as experiências de Suzana, mas também reflete a condição desumana e degradante imposta aos africanos durante o comércio de escravos. Esse espaço carrega consigo a marca da opressão e do sofrimento, além disso simboliza a perda da identidade e da dignidade dos escravizados, transformados em meras mercadorias para serem exploradas e comercializadas. Assim, a percepção sensorial do espaço revela camadas mais profundas de significado, destacando não apenas as condições físicas, mas também as dimensões emocionais, sociais e culturais envolvidas na experiência da escravidão.

No contexto do romance *Úrsula*, podemos identificar momentos em que o espaço assume uma função denotativa, conforme descrito por Borges (2007). Um exemplo disso é a descrição do porão do navio onde Suzana se encontra durante sua viagem marítima. Nesse caso, o espaço do porão do navio é meramente factual e não possibilita uma questão simbólica com a personagem. Embora o navio simbolize a opressão, para a personagem ele é apenas o local onde a personagem se encontra durante o acontecimento específico da narrativa.

Às vezes, o espaço assume uma função denotativa. Nesses momentos, o espaço é meramente factual, pobre, por assim dizer, na medida em que não possibilita uma imbricação simbólica com as personagens. Em outras palavras, não há nenhuma relação de pressuposição entre personagem, espaço e ação. A função do espaço é apenas dizer onde está a personagem quando aconteceu determinado fato. Por exemplo, suponhamos um caso de demissão do trabalho. A personagem é descrita numa sala em que se encontra o patrão. A personagem sai e é só isso. A sala, de modo algum,

caracteriza a personagem. Não há outra função dentro da narrativa a não ser a de informar onde o fato aconteceu. Nenhum aspecto simbólico, psicológico ou social povoa o espaço. Apenas evento em si importa, o espaço é inteiramente denotado. No entanto, esses espaços são importantes na arquitetura geral da obra (Borges, 2007)

Assim como Borges descreve em seu conceito, o porão do navio não caracteriza a personagem de Suzana de forma simbólica, psicológica ou social. Não há nenhuma relação de pressuposição entre a personagem, o espaço e a ação que ocorre ali. O espaço do porão do navio serve apenas para informar onde a personagem está durante esse momento da narrativa, sem nenhum aspecto emocional associado a ele.

Em uma conjuntura diferente da maneira como Suzana relatou, temos Antero, que utiliza da bebida para aproximar-se da sua vida antes da servidão, o personagem relata que na África, há um dia de cada semana que se dedicava ao dia do fetiche. O velho Antero utiliza do paladar como experiência sensorial para lembrar de como se divertia em seu país.

Embora na trama Antero tenha menos destaque, é possível identificar o espaço em que ele está situado. Trabalhando ao lado do antagonista, o escravo prende um de seus semelhantes em um quarto úmido e nauseabundo a mando de seu superior. O escravo preso em neste quarto insalubre é Túlio, onde novamente dentro da narrativa dá-se abertura aos personagens contarem partes de suas histórias.

Seguindo uma abordagem inspirada por Borges Filho (2007), podemos considerar como os espaços físicos moldam as interações e experiências dos personagens, refletindo suas relações de poder e subjugação. A ideia de topofilia, conforme discutida por Tuan (2012), pode ser aplicada aqui para analisar como os espaços influenciam a identidade e a percepção de Antero e Túlio, especialmente no contexto da escravidão.

[...]na minha terra há um dia em casa semana que se dedica à festa do fetiche, e nesse dia, como não se trabalha, a gente se diverte, brinca, e bebe. Oh lá então o vinho de palmeira mil vezes melhor que cachaça, e ainda que tiquira (Reis, 1959, p. 154).

Mais adiante após horas trancafiado, Túlio entra em desesperação e Antero que também sofre diante da situação tenta distrair o prisioneiro dos pensamentos dolorosos. Embora a tentativa de surgir uma conversa paralela fracassasse, Túlio menciona o vício de Antero, trazendo à tona a explicação sobre a conexão da bebida

e do lugar que o personagem tenta recordar.

O vício do escravo nesse fio da narrativa acaba sendo objeto que encaminha Túlio a conseguir escapar daquele estreito cenário. Ao dar dinheiro a Antero para saciar sua vontade de beber, Túlio encontra uma possibilidade de escapar e observa “nesse quarto horrível troncos, correntes, cepos, anjinhos, que se cruzavam” (Reis, 1859, p.155). Após Antero bêbado ter caído em um sono profundo, Tulio o pega pelas pernas e leva até um tronco, onde retira a chave da algibeira, prevendo a insatisfação do Comendador, deixa Antero fora de perigo e foge da prisão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise espacial, inspirada com ênfase nos conceitos de Ozíris Borges Filho e Yi- destaca a importância de considerar não apenas os espaços psicológicos, mas também o espaço sociológico e suas funções no romance. A análise dos espaços físicos, como a natureza presente no romance, oferece uma grande compreensão das relações entre personagens e seus contextos, assim como os cenários enriquecendo a interpretação aprofundada do romance aos leitores.

No romance *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis proporciona uma imersão na ambientação da história, revelando aspectos físicos, emoções e impressões sensoriais ligadas à beleza e significado dos lugares. A natureza presente na obra assume um papel simbólico, refletindo as experiências emocionais e espirituais dos personagens, tornando-se um elemento fundamental na construção da atmosfera do romance.

A autora evidencia alguns espaços que direcionam o contexto do romance a uma temática escravista. Ao destacar os espaços de vivência dos três escravos, Suzana, Túlio e Antero, respectivamente o navio do tráfico negreiro, o quarto em que Tulio foi aprisionado e o local habitado por Antero, é possível identificar esses cenários, que tornam-se testemunhas mudas das injustiças e sofrimentos enfrentados pelos personagens escravizados, refletindo a dura realidade marcada pela escravidão.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura**: introdução à toponálise. Franca: Ribeirão gráfica e editora, 2007.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPOS, Alexandre Silveira. Os modos de leitura e construção do espaço no romance *Niebla*, de Miguel de Unamuno. **Itinerários-Revista de Literatura**, 2015.

DIMAS, Antonio. **Espaço e Romance**. São Paulo: Ática, 1985.

KRACHENSKI, Naiara. Escravidão e Subjetividade: notas sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. **Itinerários-Revista de Literatura**, 2018.

REIS, Maria Firmina. dos. **Úrsula**: um romance original brasileiro/ por uma maranhense. Rio de Janeiro: Presença Edições; Brasília: INL, 1988.

DA SILVA, Cecília Sousa. O negro como símbolo de libertação em *Úrsula*: um olhar para Túlio e Preta Suzana como sujeitos de sua própria história. **Revista Zabelê-Discentes PPGANT/UFPI**, v. 2, n. 2, p. 31-48, 2021.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente, (Tradução de Livia de Oliveira) Londrina: Eduel, 2012.

DIVÓRCIO, PROJETO AUTOFICCIONAL DE RICARDO LÍSIAS: entre a realidade e a ficção

Késsia Pinto da Silva¹
Ane Beatriz dos Santos Dualibe²

RESUMO

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. 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. 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. Em *Divórcio* (2013), o autor parte de um evento pessoal traumático, a sua separação, para a construção de uma narrativa híbrida, marcada por 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. O presente estudo objetiva analisar as estratégias discursivas utilizadas para o entrelaçamento das categorias de realidade e ficção da obra *Divórcio*, que culminam em uma escrita autoficcional: um projeto literário que provoca o leitor sobre a impossibilidade de rótulos e insere a obra em um novo patamar narrativo. Para o alcance dessa compreensão, utilizar-se-á o método bibliográfico, cujo aporte teórico constitui-se das postulações de Lejeune (2014) e Arfuch (2010) acerca das questões autobiográficas; e de Doubrovsky (2014), Colonna (2014), Gasparini (2014) e Klinger (2012), no que tange a autoficção, entre outros.

Palavras-chave: Autoficção. Literatura contemporânea. Ricardo Lísias.

1 INTRODUÇÃO

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.

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.

¹ Acadêmica em Letras e Bolsista do Programa Primeiros Passos na Ciência pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Itapecuru Mirim. E-mail: kessiapinsilsil@gmail.com

² Mestre em Letras e Professora substituta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Itapecuru-Mirim, Doutoranda em Letras. E-mail: ab.dualibe@gmail.com

A escrita de Lísias apresenta características marcantes, entre 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 analisar as estratégias discursivas utilizadas para o entrelaçamento das categorias de realidade e ficção, que culminam em uma performance do autor, típica da escrita autoficcional.

O presente estudo objetiva analisar as estratégias discursivas utilizadas para o entrelaçamento das categorias de realidade e ficção da obra *Divórcio*, que culminam em uma escrita autoficcional: um projeto literário que provoca o leitor sobre a impossibilidade de rótulos e insere a obra em um novo patamar narrativo. Para o alcance dessa compreensão, utilizar-se-á o método bibliográfico, cujo aporte teórico constitui-se das postulações de Lejeune (2014) e Arfuch (2010) acerca das questões autobiográficas; e de Doubrovsky (2014), Colonna (2014), Gasparini (2014) e Klinger (2012), no que tange a autoficção, entre outros.

2 ESCRITA DE SI: DA ANTIGUIDADE AO CONTEMPORÂNEO

Nos estudos sobre a escrita de si, a crítica comparativa entre autobiografias e autoficção, destaca que enquanto a autobiografia preocupa-se com relatar eventos reais da vida do autor de forma referencial, a autoficção por sua vez, é um gênero híbrido, mesclando elementos biográficos e ficcionais, desafiando as fronteiras da literatura permitindo uma exploração subjetiva da vida do autor.

Foucault (2002) demonstra que desde a Antiguidade a escrita já performa a noção de sujeito citando Agostinho como o primeiro referente à autobiografia. As práticas da escrita do Eu, segundo Foucault, tinham como principal objetivo a inibição do pecado, uma vez que mesmo ocorrendo na privacidade, as ações deveriam estar de acordo com a vida ascética para que não houvesse punições. Foucault também cita o filósofo grego Epicleteo, que associa a escrita como uma meditação o que levou Foucault a distinguir duas diferentes formas de pensamento; A linear- Da meditação ao ato de escrita e ao treino de uma situação real e a Circular - a meditação antecede as notas, que permitem uma releitura em gerar uma nova meditação. Foucault também afirma que durante o século I e II existiam duas formas dessa escrita, a HYPOMNEMATA - que continha citações, fragmentos de obras e reflexões. E Correspondência - que continham cuidados de si e regras de condutas de vida social e pessoal.

Luís Costa Lima, em *Sociedade e Discurso Ficcional* (1986), corrobora que não houve a escrita de Si tal como compreendemos hoje, na antiguidade, tão pouco na idade média pois a existência da autobiografia se faz necessário a relação entre o "Eu empírico" e o mundo num fluxo constante. Costa Lima (1986), segue suas reflexões acerca da escrita de Si na época renascentista, período em que surge uma literatura voltada para a interioridade. Assim, o indivíduo renascentista descobre sua individualidade acerca de si.

Em meados do século XVIII, a escrita autobiográfica toma formato que conhecemos hoje, Rousseau, autor de *Confissões* (1770) inaugura a forma moderna do gênero com uma mistura de elementos factuais e uma narrativa ficcional, criando a principal característica da autobiografia moderna. Costa Lima (1986) frisa que, a autobiografia não causa estranhamento para o homem moderno porque há um forte enraizamento de conceito de indivíduo sem o qual não haveria uma escrita que se conceitua como relato de vida em primeira pessoa. Sobre tal viés, o autor compara o texto autobiográfico a espelhos que refletem reproduções, porém a autobiografia permite que o autor faça alterações nas imperfeições que achar conveniente. O distanciamento temporal entre o fato narrado e o ato da escrita facilita esses ajustes, uma vez que o autor pode moldar, reparar ações e ocultar acontecimentos como achar prudente.

Desde o surgimento desse gênero, diversos críticos literários por vezes debateram e debatem a interseção entre a verdade e a narrativa pessoal nas autobiografias. Alguns elogiam a capacidade do autor de refletir sobre experiências pessoais, enquanto outros levantam questões sobre a objetividade e o viés performático da escrita autobiográfica. A riqueza e a complexidade desse gênero literário são temas que proporcionam à crítica diversas análises sobre a tentativa de verossimilhança da representação da vida do autor.

Philippe Lejeune, um dos principais estudiosos do gênero autobiográfico, concorda com Costa Lima afirmando não haver autobiografia antes de 1770. Lejeune em o "*Pacto Autobiográfico*", afirma que o autor, o narrador e personagem possuem uma identidade onomástica, que postula o pacto autobiográfico firmado entre o autor e o leitor.

Leonor Arfuch (2010) traz outras postulações, questionando a teoria lejeuniana, afirmando a existência não somente de um tipo de escrita autobiográfica

ou somente um ‘pacto autobiográfico” como afirma *Lejeune*, mas sim todo um espaço autobiográfico nas narrativas do eu.

A autobiografia convence o leitor da sua veracidade dos fatos, através da identidade onomástica entre autor narrador e personagem buscando sempre honrar a assinatura de quem escreve, dando origem a um pacto autobiográfico entre leitor e autor. Mas suas afirmações impossibilitam a comprovação de veracidade dos fatos narrados, o que dá origem a postulações de Doubrovsky e sua visão da escrita de si.

Doubrovsky em 1977 apresenta ao mundo literário o romance *Fills*, uma narrativa onde autor, narrador e personagem possuem o mesmo nome, porém não era uma autobiografia pois não se preocupava com a veracidade dos fatos, a denominando *autoficção* um gênero que mescla ficção e realidade. Nesse viés o autor ratifica que a narração não é apenas uma reprodução da vida do autor, mas a sua recriação através das palavras, na qual é possível aventurar-se com a linguagem. Com o passar dos anos esse formato sugerido por Doubrovsky foi se modificando, dando lugar a outras postulações de autores renomados, que ampliaram suas percepções acerca desse tema.

Philippe Gasparini, em seu artigo *Autoficção é o nome de que?* (2006), analisa a evolução do termo autoficção, observando que este fugiu do controle de seu criador e deu origem a novas formas dessa escrita, nos fazendo refletir sobre os limites da literatura.

Em 1989, Vincent Colona (2014), defendeu sua tese de doutorado na qual afirmava que esse modelo de autoficção apresentado por Doubrovsky, era apenas umas das suas formas de manifestações, conceituando quatro formas distintas desse gênero.

A Autoficção Fantástica, na qual o autor está no centro do texto, mas recriando sua existência a partir de uma história ficcional onde ele não se preocupa com a verossimilhança dos fatos, tornando o autor um elemento estético do texto, já que tem sua existência fabulada.

Em seguida temos a Autoficção Biográfica, em que autor segue sendo o centro da narrativa, mas ficcionalizando os fatos, partindo de dados reais, preocupando-se com a verossimilhança, o que torna essa tipologia a mais paradoxal das autoficções, pois os escritores moldam sua imagem literária juntando com as tradições autobiográficas.

Autoficção Espelular, tipologia o autor traz à tona a metáfora do espelho, onde é provocado um fenômeno de duplicação de si mesmo, no qual ele não seja diretamente o centro da narrativa, podendo aparecer superficialmente no texto, tornando a obra um ambiente onde o leitor pode descobrir novos elementos.

E por fim, Autoficção intrusiva ou autoral, em que a transformação do autor não acontece a partir de um personagem e sim do narrador-autor, que supõe um romance na terceira pessoa. Durante a narrativa o autor se contradiz e faz comentários para o leitor.

Anos depois, após alguns estudiosos questionarem a autoficção acerca da sua legitimidade como gênero textual, Jacques Lecarme (2014) foi um dos primeiros a reconhecer a autoficção enquanto gênero literário e admitir a persistente e repulsa por parte das críticas especializadas ao gênero autobiográfico. Para o autor, a autoficção deixou de se opor a autobiografia e se tornou uma variante dessa, porém abrindo a possibilidade de questionamento da relação de identidade ou de alteridade entre o autor e narrador, que possuem o mesmo nome próprio.

Outra autora que também nos traz suas postulações sobre esse tema é Diana Klinger (2012), a qual defende que as autoficções estão dentro do que ela chama de “ego-literar”, narrativas que se tornam uma espécie de encruzilhada entre o exibicionismo típico da cultura midiática e o retorno do autor, onde é problematizado a relação entre o real e o ficcional. Para Klinger (2012, p.56), “a autoficção participa da criação do mito do escritor uma figura que se situa no interstício entre a mentira e a confissão”.

O estudo acerca da autoficção e autobiografia é extenso e muito abordado por diversos estudiosos diferentes de todas as nacionalidades, cada um com a sua própria analogia e visão sobre tais temas, buscando diversas maneiras para tentar dar um conceito definitivo a respeito desses gêneros textuais. Por mais complexa e, por vezes, contraditórias que sejam essas análises, o que se pode afirmar é que todas as narrativas sobre a escrita de si, possuem certas porções de ficcionalidade por mais que a intenção seja a veracidade dos fatos, pois nossas lembranças são plausíveis de falhas e autopreservação da imagem do “eu”, como é o caso das biografias e autobiografias.

A autoficção, por sua vez, por mais que alguns desses estudiosos contemporâneos classifiquem como uma ramificação da autobiografia possui sentido próprio, ou seja, todos os elementos ficcionais que se fundem ao real, são colocados

propositalmente para enriquecer o enredo e dar um sentido ficcional e fabulatório ao texto.

Ao contrário das autobiografias que partem da vida para construir um texto, a autoficção se faz do texto para construir uma vida ficcionalizada. Narrativas biográficas, geralmente, se originam da vida de pessoas ilustres na sociedade para despertar o interesse do público, já a autoficção, dar oportunidade que pessoas desconhecidas contem sua história, sem a necessidade de serem verdadeiras com os fatos narrados.

Não há a necessidade de que o autor seja linear com os fatos ou que siga uma ordem cronológica dos acontecimentos, proporcionando ao escritor uma liberdade na qual ele usufrui com sabedoria, transformando esse gênero em um dos mais ricos em elementos intratextuais e extratextuais. Na contemporaneidade existem diversas obras onde se encontra autoficção, entre as quais destaca-se *Divórcio*, do renomado escritor Ricardo Lísias, a qual pretendemos analisar a seguir.

3 A NARRATIVA AUTOFICCIONAL DE RICARDO LÍSIAS NA OBRA *DIVÓRCIO*

Na contemporaneidade, existem diversos autores que trabalham a autoficção em suas obras. Ricardo Lísias, por mais que não goste desse termo associado a seus trabalhos, por conta do conceito do mesmo ser confuso e por vezes indefinido, já se fez desse gênero em vários discursos e entrevistas. Lísias é um autor bem produtivo na cena literária contemporânea, suas obras trazem um aspecto intimista e referencial entrelaçado à elementos fabulatórios, o que transforma seus textos em narrativas subjetivas e um tanto paradoxal, evidenciando em muitas delas uma ambiguidade textual.

Ricardo Lísias em discursos feitos à mídia, afirma que *Divórcio (2013)* se trata de um romance sobre o trauma. O texto conta a história de separação de um escritor, sendo ele o protagonista do enredo e uma renomada jornalista de São Paulo, após 4 meses de casados. Separação essa que se dá, pelo fato de o protagonista encontra acidentalmente um diário escrito por sua agora ex mulher, onde ela exibiu seu desprezo e repulsa pelo seu marido durante o casamento, além de confissões de infidelidades que praticou e infelicidade que sentia ao lado do escritor.

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 Ricardo é patético, qualquer criança teria vergonha de ter um pai desse. Casei com um homem que não viveu (Lísias, 2013, p. 21).

Dentro da autoficção essa identidade onomástica pode variar na maneira como aparece na obra, podendo ser de forma sutil ou mesmo de forma evidente como em *Divórcio* (2013), onde o autor/narrador/personagem não só possuem o mesmo nome, mas também as similaridades que o protagonista divide com o autor, como o fato de ambos serem escritores e as obras que o personagem principal afirma ter escrito, têm os mesmos nomes das que o autor escreveu na realidade. Esse fato torna mais difícil ainda de o leitor analisar e tentar separar o que seria referencial e o que seria ficcional.

Lísias, em *Divórcio* (2013), testa os limites da literatura em relação à realidade, esse jogo autoficcional presente na obra, começa a se evidenciar logo no primeiro capítulo, quando o leitor pode observar que o enredo é construído em primeira pessoa e que o nome do personagem principal (Ricardo) é igual ao autor e narrador em questão, dando início assim ao complexo e fascinante desenrolar autoficcional.

Composto por 15 capítulos, intitulados quilômetros, em alusão a distância percorrida na Corrida de São Silvestre. A narrativa tem início com o personagem principal em sofrimento profundo.

Depois de quatro dias sem dormir, achei que tivesse morrido. Meu corpo estava deitado na cama que comprei quando saí de casa. Olhei-me de uma distância de dois metros e, além dos olhos vidrados, tive coragem apenas para conferir a respiração. Meu tórax não se movia. Esperei alguns segundos e conferi de novo. A gente vive a morte acordado (Lísias, 2013, p.7).

Dentro da autoficção essa identidade onomástica pode variar na maneira como aparece na obra, podendo ser de forma sutil ou mesmo de forma evidente como em *Divórcio* (2013), onde o autor/narrador/personagem não só possuem o mesmo nome, mas também as similaridades que o protagonista divide com o autor, como o fato de ambos serem escritores e as obras que o personagem principal afirma ter escrito, têm os mesmos nomes das que o autor escreveu na realidade. Esse fato torna mais difícil ainda o leitor analisar e tentar separar o que seria referencial e o que seria ficcional.

Nessa obra vimos que o personagem busca reconstruir sua memória se fazendo da corrida e da escrita para isso. Tornando a narrativa intimista ao leitor, que

observa o tom confessional que é construída a história, Ricardo busca através da escrita e das corridas, tentar se recuperar do trauma deixado pelo conteúdo do diário da ex-esposa. Repleto de confissões, das mais simples às mais íntimas possíveis, como uma overdose que o personagem principal sofreu, pelo uso exacerbado de entorpecentes, conteúdo erótico, revelando de forma livre práticas sexuais inadequadas ao longo dos anos. Os capítulos possuem um tempo psicológico, ou seja, não têm uma linearidade temporal ou dos acontecimentos, dando liberdade ao autor de navegar por todos os limites literais e ultrapassá-los. Trazendo acontecimentos passados, críticas feitas ao comportamento dos jornalistas e trazendo situações cotidianas, deixando assim, quase impossível de o leitor conseguir distinguir o que seria real, ficção, biografia ou fabulação: “Tive uma overdose (ou algo parecido) no dia 9 de abril de 1996, por volta das vinte e três horas. Nunca usei drogas com muita frequência, mas experimentei várias durante a faculdade” (Lísias, 2013, p. 11).

Divórcio caberia, assim, na tipologia defendida por Alberca (2007, p. 182) como autoficção biográfica, em que o romance possui, como ponto de partida, —a vida do escritor que resulta ligeiramente transformada ao inserir-se em uma estrutura novelesca, mas sem perder a evidência biográfica em nenhum momento, possuindo como estratégia narrativa a aproximação entre autor, narrador e personagem, mas sem garantias reais de sua referencialidade. Ao caminhar da leitura, o leitor não consegue distinguir aspectos reais e ficcionais, uma consequência do artifício do autor em mostrar-se de maneira ambígua e escorregadia.

Para Doubrovsky (2014), a identidade onomástica entre autor-narrador-personagem insere o texto no pacto autobiográfico, no entanto, é necessário estar atento para um aspecto que os difere: na autobiografia, o eu do momento (no tempo presente) narra a experiência de um eu referido (no tempo passado); enquanto na autoficção, o enunciado e a anunciação são simultâneos, ao passo que o vivido se conta vivendo, através de um fluxo de memórias, onde o autor se faz de um tempo psicológico na narrativa a moldando ao sua vontade.

Essa construção discursiva se dá paralelamente a um jogo de artifícios referenciais que culmina na indefinição estatutária do texto. O autor propõe a hibridez do relato intercalando inferências à escrita autobiográfica (“Preenchi muitas folhas com frases autobiográficas”, p. 14), com a constante negação da ficção: “—Aliás, não há uma palavra de ficção nesse romance. As pessoas se afundam mesmo nessa merda toda” (Lísias, 2013, p. 172). Assim, a narrativa se constrói de forma híbrida,

oscilando entre um discurso autobiográfico e romanesco, transformando-se em um jogo estético próprio da escrita autoficcional. Acerca dessa particularidade, Klinger (2012, p. 57) comenta:

[...] consideramos a autoficção como uma narrativa híbrida, ambivalente, na qual a ficção de si tem como referente o autor, mas não como pessoa biográfica, e sim o autor como personagem construído discursivamente. Personagem que se exhibe —ao vivo! no momento mesmo de construção do discurso, ao mesmo tempo indagando sobre a subjetividade e posicionando-se de forma crítica perante os seus modos de representação (Klinger, 2012, p. 57).

Outro fato importante dessa narrativa é que Lísias opta por fazer uma substituição dos nomes de diversos personagens da obra pela letra [X], para evitar possíveis censuras ou processos judiciais, como o narrador afirma ter sofrido ameaças por parte da ex-mulher, por isso ratifica que o romance deve ser lido apenas como uma ficção.

Eu e a [X] continuamos amigos. Nunca mais transamos. Ela me contou que durante os meus dois primeiros dias no hospital, quando fiquei a maior parte do tempo inconsciente, os três passaram horas rezando. Só o Léo era sinceramente religioso (Lísias, 2013, p. 11).

Divórcio é uma narrativa rica em todos os elementos literários, prendendo o leitor em suas páginas com uma leitura fácil e especulativa. Essa hibridização de elementos referenciais e fabulatórios acontece em toda obra, o jogo autoficcional praticado por Lísias ultrapassa as fronteiras da literatura contemporânea convencional. Quando Ricardo se torna um personagem de sua própria narrativa, se autofabulando, como um personagem fragmentado que busca se reconstruir através da escrita e corridas, provoca o leitor sobre a impossibilidade da representação do real na literatura, mostrando que a autoficção constrói a imagem do autor como um sujeito performático que adentra ainda mais em sua obra, ultrapassando todas as esferas literárias, tornando assim essa obra um dos mais complexos trabalhos do autor e tema de diversas discussões desde sua publicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da obra, podemos perceber que Ricardo 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.

Entrelaçando categorias tidas como distintas, real e ficcional, o autor motiva o estudo das escritas de si, como autobiografia e autoficção, além de novas perspectivas literárias, ao diluir as fronteiras entre gêneros e criando um novo espaço, no qual o ficcional é capaz de sustentar-se por si mesmo.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

COLONNA, Vincent. Tipologia da autoficção. In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOUBROVSKY, Serge. **Fils**. Paris: Galilée, 1977.

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.). **Ensaio 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.

LECARME, Jacques. Autoficção: um mau gênero? In.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

LÍSIAS, Ricardo. **Divórcio**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2013.

LIMA, Luiz Costa. **Sociedade e discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

NARRANDO FÁBULAS

Ricardo Lima da Silva ¹
Claudiene Diniz da Silva ²

RESUMO

O presente artigo trata das atividades desenvolvidas durante o projeto de extensão Narrando Fábulas. O projeto possui como objetivo geral produzir podcasts contendo fábulas direcionadas ao público infantil, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural da primeira infância. E como objetivos específicos utilizar novas ferramentas de ensino, agregando novas experiências/novos conhecimentos; mostrar como é possível apenas com o uso do celular fazer podcasts; disponibilizar fábulas infantis, por meio de podcasts para os ouvintes que tiverem interesse; despertar o gosto pela leitura, através de textos orais. O artigo questiona tem como objetivo geral apresentar o projeto de extensão Narrando Fábulas, e como objetivos específicos trazer a definição de podcast, apresentar a origem da literatura infantil, conceituar o gênero fábula e discorrer sobre a importância de ferramentas tecnológicas como o podcast aliadas ao ensino da literatura infantil. Para dar embasamento aos argumentos defendidos, este trabalho utiliza-se de uma pesquisa bibliográfica a respeito da literatura infantil e do uso de *podcasts* em sala de aula. Para tanto, lançaremos mão do trabalho de autores como Carvalho (1960), Coelho (2000) Pessolato e Bronzatto (2014) e Primo (2005). Apresenta-se os resultados parciais do projeto, tais como número de *streamings*, episódios mais ouvidos, distribuição de ouvintes ao redor do mundo e as interações obtidas através de uma enquete e caixa de pergunta disponibilizada no próprio *Spotify*. Ao final, conclui-se a importância de obras alegóricas como as fábulas para despertar o senso crítico das crianças enquanto ensina uma moral para elas, e em consonância a isso entende-se a utilidade de mídias digitais como o *podcast* no ensino da literatura infantil, levando em consideração sua flexibilidade e dinamismo.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mídias digitais; Projeto de extensão.

1 INTRODUÇÃO

As fábulas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do interesse e gosto pela leitura, oferecendo uma abordagem criativa e envolvente para ensinar importantes lições de vida. Essas histórias curtas, muitas vezes protagonizadas por animais com características humanas, são uma maneira eficaz de transmitir valores morais e éticos de maneira acessível às crianças. Ao apresentar personagens com qualidades e defeitos humanos, as fábulas estimulam a empatia e a compreensão emocional, auxiliando as crianças a compreenderem as complexidades das relações sociais.

Além de ensinar valores, as fábulas também contribuem para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. As narrativas envolventes e os diálogos presentes nas fábulas promovem a ampliação do vocabulário, a compreensão da estrutura narrativa e a capacidade de interpretação. As histórias também incentivam a imaginação e a criatividade, estimulando a capacidade de

¹ Acadêmico em Letras e Bolsista de extensão do Programa Institucional de Desenvolvimento da 1ª Infância/Acolher, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Zé Doca. E-mail: ricardols2506@gmail.com

² Doutora em Estudos Linguísticos e Professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. E-mail: claudiennediniz@gmail.com

pensar de forma não linear e de visualizar cenários diferentes. Ao proporcionar um ambiente de aprendizado lúdico, as fábulas na primeira infância não apenas educam, mas também enriquecem a experiência das crianças, preparando-as para um desenvolvimento saudável e uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

Aliado a essas ideias, vemos a relevância dos *podcasts*. Os *podcasts* oferecem uma série de benefícios fascinantes para os ouvintes em busca de informações e entretenimento sob demanda. Primeiramente, eles permitem uma flexibilidade única, permitindo que os ouvintes consumam conteúdo enquanto realizam outras atividades, como dirigir, fazer exercícios ou até mesmo trabalhar. Essa conveniência se estende também à diversidade de tópicos disponíveis: desde notícias, educação, histórias verdadeiras até comédia e ficção, há um podcast para cada interesse. Além disso, os podcasts frequentemente contam com uma abordagem mais pessoal e autêntica, muitas vezes apresentando conversas informais que fazem os ouvintes se sentirem mais conectados com os apresentadores e os temas abordados.

Outro benefício significativo dos *podcasts* é a oportunidade que eles proporcionam para aprofundar o conhecimento em áreas específicas. Diferentemente de conteúdos breves em plataformas sociais, os podcasts frequentemente exploram temas de maneira mais detalhada e minuciosa. Isso permite que os ouvintes adquiram uma compreensão mais completa sobre um tópico, beneficiando-se de insights especializados e análises aprofundadas. Além disso, os *podcasts* muitas vezes oferecem uma plataforma para vozes diversas e perspectivas menos convencionais, enriquecendo a discussão global. Com sua acessibilidade, diversidade temática e potencial de aprendizado, os *podcasts* continuam a conquistar um público crescente e a desempenhar um papel importante no cenário de mídia contemporâneo.

Assim, levando em consideração o exposto e a necessidade de ações extensivas que trabalhem o interesse pela leitura, surge o projeto Narrando Fábulas. O projeto tem se mostrado uma opção para pessoas que não sabem ler ou que ainda estão no processo de alfabetização como também pessoas que não têm acesso aos clássicos das histórias infantis.

O artigo em tela tem como objetivo geral apresentar o projeto de extensão Narrando Fábulas, e como objetivos específicos trazer a definição de *podcast*, apresentar a origem da literatura infantil, conceituar o gênero fábula e discorrer sobre

a importância de ferramentas tecnológicas como o *podcast* aliadas ao ensino da literatura infantil. Os devidos objetivos serão alcançados ao longo da fundamentação teórica.

Para embasar as ideias e argumentos defendidos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com foco qualitativa. Como procedimento metodológico, optou-se por uma reflexão teórica de artigos e outros periódicos sobre a temática do *podcast* e o ensino de fábulas. A pesquisa foi realizada através do Google Acadêmico, SciELO e Capes.

2 O PODCAST

Um *podcast* é uma forma de mídia digital que consiste em uma série de episódios de áudio, geralmente focados em um tópico específico, e que os ouvintes podem acessar e reproduzir sob demanda. Esses episódios podem variar em duração e formato, desde discussões informais até entrevistas detalhadas e narrações envolventes. O termo "*podcast*" é uma combinação das palavras "*iPod*" (um dispositivo da *Apple*) e "*broadcast*" (transmissão). Essa forma de entretenimento e informação ganhou popularidade devido à sua conveniência, permitindo que os ouvintes escolham quando e onde desejam consumir o conteúdo, seja durante uma caminhada, no trânsito ou enquanto realizam tarefas cotidianas.

Conforme Primo (2005, p.17) o *podcast* "é um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet". Os *podcasts* oferecem uma variedade de gêneros e tópicos, abrangendo desde notícias, educação, entretenimento, até nichos específicos como comédia, tecnologia, história, saúde e muito mais. Os produtores de *podcast* chamados de *podcasters* muitas vezes são indivíduos apaixonados pelo assunto, especialistas no campo ou personalidades influentes, que compartilham seus conhecimentos e perspectivas de maneira acessível e intimista. A ascensão dos *podcasts* revolucionou a maneira como as pessoas consomem conteúdo auditivo, proporcionando uma alternativa flexível e diversificada à rádio tradicional e outros meios de comunicação, ao mesmo tempo em que promove uma sensação de conexão entre os produtores e os ouvintes.

3 A LITERATURA INFANTIL

A origem da literatura infantil remonta a tempos antigos, mas seu desenvolvimento ao longo dos séculos é marcado por transformações significativas.

No início, a transmissão de histórias para crianças estava fortemente ligada à tradição oral, com contos e fábulas passados de geração em geração. No entanto, foi no século XVII que os primeiros livros destinados exclusivamente às crianças começaram a surgir na Europa. Com a publicação de "Emílio" (1762) por Jean-Jacques Rousseau, a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento infantil ganhou destaque, influenciando a literatura direcionada aos jovens.

Segundo Bronzatto e Pessolato (2014, pág. 3) “a origem dos contos de fadas não pode ser datada precisamente, pois os primeiros registros dessas estórias estão em sermões de pregadores medievais que utilizavam elementos da tradição oral para ilustrar argumentos morais”

No século XIX, autores como os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen ganharam renome ao criar contos de fadas que exploravam a imaginação infantil, enquanto autores como Lewis Carroll e Mark Twain introduziram narrativas mais complexas e desafiadoras. O século XX viu um crescimento notável na literatura infantil, com nomes como Beatrix Potter, J.R.R. Tolkien e Roald Dahl deixando um impacto duradouro com suas histórias cativantes e personagens memoráveis. Além disso, avanços na ilustração e impressão permitiram a criação de livros visualmente atraentes, enriquecendo ainda mais a experiência de leitura para crianças.

3.1 Conceituando fábula

Nesse sentido, surgem as fábulas. Segundo Carvalho (1960, p. 128), a fábula é definida como “uma pequena narração de acontecimentos fictícios, que tem dupla finalidade: instruir e divertir”. Essas narrativas curtas e alegóricas têm sido uma parte intrínseca da tradição oral e escrita ao longo da história. Conforme Coelho (2000, p. 165) fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade.”, e é através desses animais que falam e agem como seres humanos que são transmitidas lições morais e éticas de maneira acessível e memorável. Um dos mestres das fábulas é o fabulista grego Esopo, cujas histórias como “A Lebre e a Tartaruga” e “O Leão e o Rato” continuam a ensinar valores universais sobre humildade, perseverança e cooperação. Além de Esopo, outras culturas também têm suas próprias coleções de fábulas, como as “Fábulas de La Fontaine” na França, todas enriquecendo o cenário literário global com ensinamentos intemporais.

Embora as fábulas sejam frequentemente associadas ao público infantil, suas mensagens atemporais têm relevância para todas as idades. Através da simplicidade de suas histórias e da profundidade de suas lições, as fábulas continuam a cativar mentes e corações, lembrando-nos da importância de valores como honestidade, compaixão e inteligência. Seja em antigas coleções clássicas ou em novas interpretações contemporâneas, as fábulas permanecem uma forma rica e impactante de contar histórias com propósito.

Se utilizando do caráter oral que originou essas histórias, o *podcast* se mostra uma excelente ferramenta para a propagação das fábulas, uma vez que, como já exposto anteriormente, esse tipo de mídia se destaca por ser uma mídia auditiva.

4 NARRANDO FÁBULAS

O projeto Narrando Fábulas surge inicialmente como uma atividade desenvolvida pelos acadêmicos da turma de 2019 do Curso de Letras, da UEMA Campus Zé Doca, dentro da disciplina de Literatura Infantojuvenil ministrada pela Prof.^a Ms. Andreza Luana Barros, tratando-se de uma atividade desenvolvida no contexto da pandemia da Covid-19, em 2020, onde ainda havia o distanciamento social, optou-se por utilizar a ferramenta *podcast*.

Após a escolha das fábulas, os acadêmicos se dividiram em duplas, trios e de forma individual para gravar os episódios de forma simultânea usando a então plataforma *Anchor*. Foi feita uma arte de divulgação do programa e depois de gravadas as fábulas foram disponibilizadas através do *Spotify*.

Em 2022 a atividade se transformou em um projeto de extensão tendo a Prof.^a Dra. Claudiene Diniz da Silva como orientadora. O projeto é financiado pelo Programa Institucional de Desenvolvimento para a Primeira Infância – ACOLHER (2022-2023) e tem como bolsista o discente do Curso de Letras da UEMA, Campus Zé Doca, Ricardo Lima da Silva.

Atualmente o projeto se encaminha para a sua fase final. Foi feita uma parceria com uma escola local de Zé Doca e após aulas expositivas sobre *podcast* e o gênero fábula os alunos ouviram o programa em casa e responderam à uma atividade sobre a experiência com o *podcast*. Além disso, o projeto foi divulgado em eventos acadêmicos e no *Instagram* através de um perfil criado unicamente para essa finalidade.

O projeto tem como foco despertar o interesse e o prazer pela literatura infantil. Espera-se que pessoas que não sabem ler ou que não tenham acesso à literatura infantil possam consumir o *podcast*, aumentando seu repertório sociocultural e abrindo portas para a leitura.

5 RESULTADOS PARCIAIS

Somente no *Spotify* o programa conta com 1.211 acessos e 23 seguidores como mostrado a seguir na figura 1.

Fig. 1 – Painel principal do *podcast* no *Spotify*



Fonte: *Spotify for Podcasters*, 2023.

O programa ainda conta com dez fábulas mais acessadas, são elas, a fábula como é mostrado na figura 2.

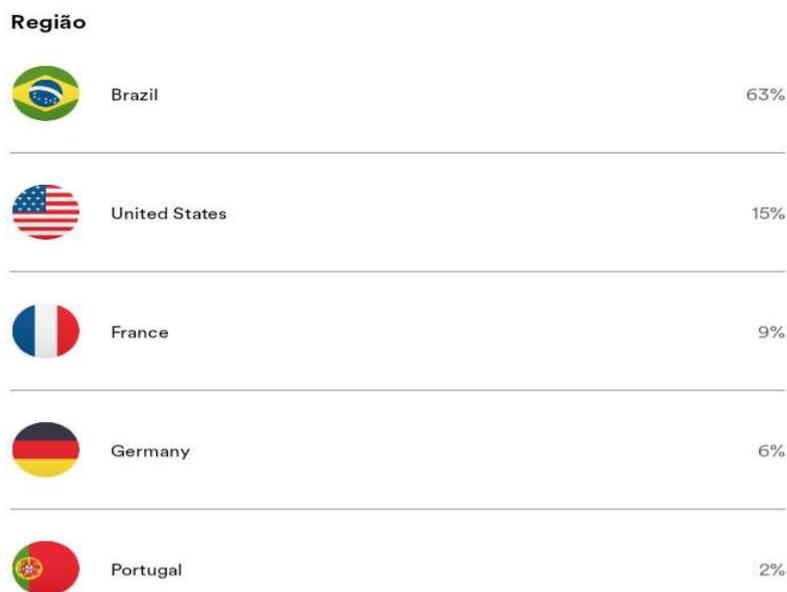
Fig. 2 – Painel das principais fábulas.



Fonte: Spotify for Podcasters, 2023.

Além disso, o programa alcançou ouvintes fora do país. É o que mostra um dos painéis a figura 3. O programa alcançou países como Estados Unidos, França, Alemanha e Portugal.

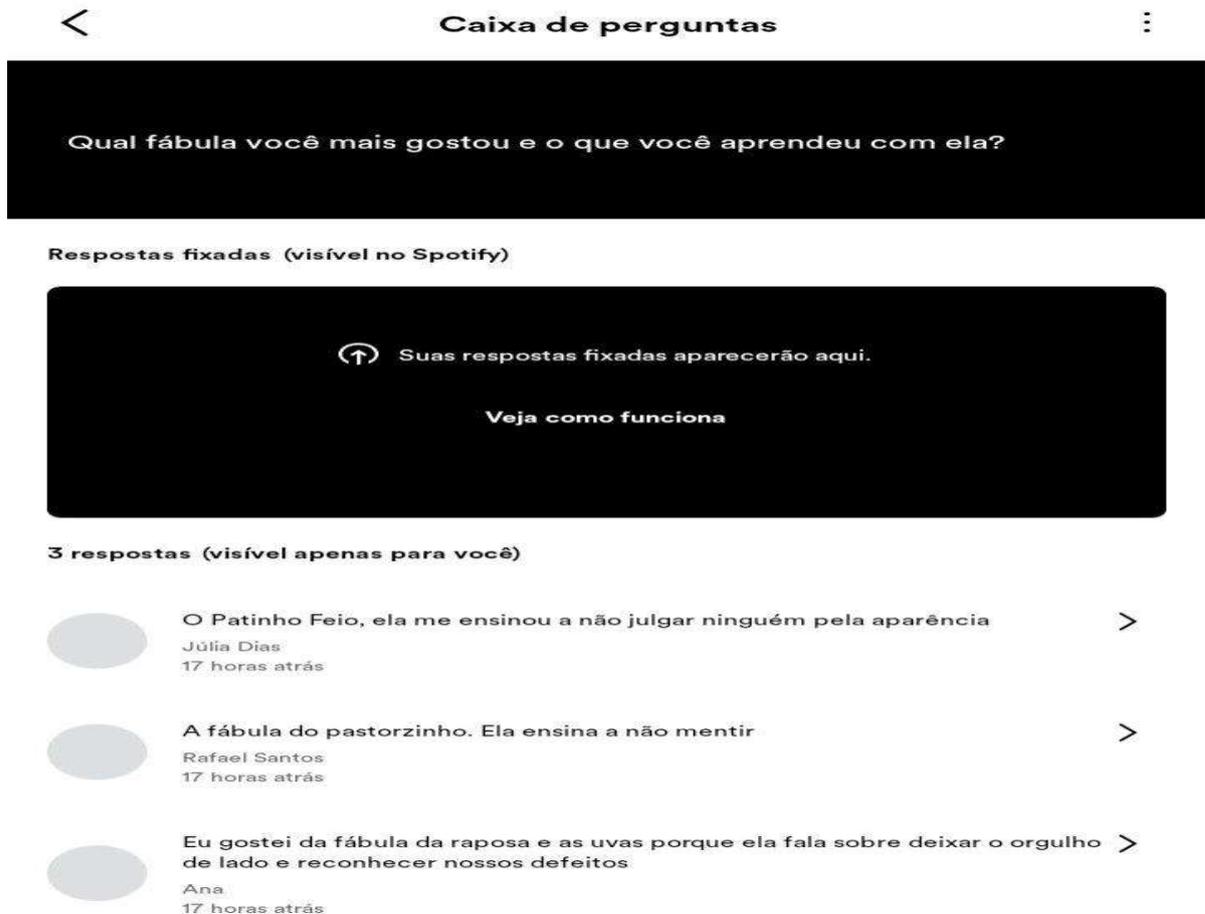
Fig. 3 – Painel com visão geral do público por países.



Fonte: Spotify for Podcasters, 2023.

Após do projeto, foram disponibilizadas uma caixa de pergunta no *Spotify* juntamente com uma enquete. A figura 4 demonstra as respostas da caixa de pergunta.

Fig. 4 – Respostas obtidas com a caixa de pergunta.



Fonte: *Spotify for Podcasters*, 2023.

Já a figura 5 mostra o resultado da enquete feita. Na enquete foi perguntado como os ouvintes classificam o programa.

Fig. 5 – Resultado da enquete



Fonte: Spotify for Podcasters, 2023.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos elogios e feedbacks obtidos com as apresentações em eventos acadêmicos e das respostas dadas pelos alunos em relação ao programa, foi perceptível a importância de se trabalhar as fábulas com crianças que não têm acesso a essas histórias. Pode-se perceber também a utilidade que ferramentas digitais como o podcast possuem no ensino da literatura infantil levando em consideração sua flexibilidade e dinamismo.

Fica claro a necessidade de ações extensivas que englobem temas como uso da tecnologia no ensino da literatura infantil, uma vez que essas narrativas curtas e alegóricas não apenas encantam os estudantes, mas também oferecem uma maneira eficaz de transmitir lições morais e valores. Vale lembrar também que mídias digitais como o podcast podem tornar conceitos abstratos mais tangíveis por meio dos seus recursos auditivos, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos ensinamentos contidos nas fábulas. Além disso, os *podcasts* podem enriquecer o ambiente de aprendizado, oferecendo uma abordagem mais envolvente e imersiva. Através do uso de narrativas cativantes, entrevistas com especialistas e discussões dinâmicas, os *podcasts* podem despertar o interesse dos alunos e tornar os conceitos complexos mais acessíveis. Essa abordagem ajuda a manter os alunos engajados e motivados, promovendo uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados.

Acreditamos fortemente que os *podcasts* também podem melhorar as habilidades de escuta e compreensão dos alunos. Ao ouvirem diversos programas, os alunos podem desenvolver a capacidade de analisar diferentes perspectivas e tirar

conclusões informadas. Além disso, essa ferramenta frequentemente apresenta vocabulário variado e autêntico, auxiliando no desenvolvimento da linguagem e na ampliação do conhecimento, algo que é indispensável na primeira infância.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, B. V. de. **Compêndia de literatura infantil**. 3 ed. São Paulo: IBEP, 1960. 183 p.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria análise e didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000. 285 p.

PESSOLATO, L; BRONZATTO, M. **As Transformações dos Contos de Fadas e o Surgimento da Infância**. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, p. 3-9. 2014.

PRIMO, A. F. T. **Para além da emissão sonora: as interações no podcasting**. Intertexto, Porto Alegre, nº13, pp. 1-17, 2005.

EXPLORANDO AS RAÍZES LITERÁRIAS DO MARANHÃO: ensino e valorização da literatura itapecuruense

Gisele Veloso Santos¹
Maria Jasilene Aguiar Gomes²
Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro³
Tania Lima dos Santos⁴

RESUMO

Este artigo expõe o relato de experiência vivenciado por membros da equipe do projeto de extensão "Letramento literário: a literatura maranhense na escola" do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Itapecuru Mirim. O projeto tem como objetivo contribuir com a difusão e a valorização da literatura maranhense, em especial a produzida na microrregião de Itapecuru Mirim. O projeto é desenvolvido a partir da seleção de obras literárias de autores renomados da cidade e discutidos na sala com alunos de escolas pública e a comunidade escolar. O projeto está sendo acolhido na UEB Gomes de Sousa, localizada no centro da cidade de Itapecuru mirim. A abordagem das atividades de leituras é baseada na metodologia participativa, a qual permite a atuação efetiva das participantes sem considerá-los como mero receptadores e como proposta de letramento literário foi adotado a sequência básica de Rildo Cosson, a qual é constituída por quatro etapas fundamentais: a motivação, introdução, leitura e interpretação. Foram apresentadas as obras dos escritores: Mariana Luz, Viriato Correa, Inaldo Lisboa e Benedita Azevedo.

Palavras-chave: Educação. Extensão. Literatura. Maranhão. Itapecuru Mirim.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Letramento literário: a literatura Maranhense na Escola" nasceu da urgência de ampliar o conhecimento dos estudantes maranhenses e o apreço pelos talentosos escritores do Maranhão, pois é notável que até então, tem sido escassa a atenção e o estudo dedicados a esses importantes literatos da região.

É nessa perspectiva que o projeto visa atuar, voltando sua atenção para a literatura local abrindo um caminho para sua inserção no âmbito escolar, 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 é uma fonte de conhecimento que abrange fatores do cotidiano e também imagináveis situações. Ela apresenta um mundo de possibilidades para enxergar e sentir o mundo a nossa volta, podendo assim ser vista, conforme diria D'Onofrio (1995, p. 9), como uma "forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio da expressão a linguagem artisticamente elaborada".

¹ Acadêmica em Letras e Voluntária de extensão/PIBEX, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Itapecuru Mirim. Email: giselesantos7523@gmail.com

² Acadêmica em Letras e Voluntária de extensão/PIBEX, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Itapecuru Mirim. Email: jacynhaaguiar2016@gmail.com

³ Acadêmica em Letras e Bolsista de extensão/PIBEX, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Itapecuru Mirim. Email: vanessaribeiro2@aluno.uema.br

⁴ Doutora em Letras, Professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim, orientadora do projeto de extensão. E-mail: tanciasantos@professor.uema.br

Candido (2000) enfatiza o papel da literatura e a reconhece como um meio eficaz de aprendizado. 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).

Segundo Cosson (2006, p. 20), a experiência de visão do mundo adquirida por meio de obras literárias, permite não apenas “saber da vida por meio da experiência do outro”, mas também, participar e vivenciar essa experiência por meio da leitura e compreensão do que se está lendo.

O cerne deste projeto reside na promoção da disseminação e no cultivo da rica literatura oriunda do Maranhão, com especial ênfase na produção literária emanada da cidade de Itapecuru Mirim. E assim, visa enriquecer o conhecimento dos alunos, proporcionando-lhes obras e narrativas que se relacionem com suas vivências e experiências em lugares que lhes são familiares, estimulando, desse modo, uma aprendizagem mais profunda e capturando sua atenção de forma mais efetiva, pois de acordo com os autores Bes et al (2018, p.155) “ao lerem uma obra na qual encontrem semelhanças ou aproximações com uma realidade que conheçam ou com a qual convivam cotidianamente, aumentarão ainda mais o seu interesse e o gosto pela leitura”.

Nesse sentido, o projeto de extensão busca contribuir para a difusão e valorização da produção literária de Itapecuru Mirim, realizando assim, a divulgação e o compartilhamento de conhecimentos a respeito dos autores itapecuruenses, até então desconhecidos pela maioria dos alunos com o intuito de, além de difundir a literatura, proporcionar o desejo nos alunos pela leitura das obras e assim a descoberta, futuramente, de novos talentosos autores literários maranhenses.

2 METODOLOGIA

O projeto está em seu segundo ano de execução, desta vez está sendo realizado na UEB Gomes de Sousa, escola de nível fundamental 2, localizada no centro da cidade de Itapecuru Mirim. O público-alvo dessa ação são duas turmas do 8º ano, uma do turno matutino e a outra do vespertino, com aproximadamente 80 estudantes envolvidas nesse trabalho.

Os encontros são brevemente agendados por um membro da equipe juntamente com a direção da escola para facilitar a disponibilização de horários e recursos que serão utilizados. As obras selecionadas foram: *Tudo azul no planeta*

Itapecuru (2005) do Inaldo Lisboa; *Cazuza* (1938) de Viriato Correa; *Rampas de Itapecuru Mirim* (2019) da Benedita Azevedo; *O Itapecuru de Zuzu Nahuz* (2016) org. Por Benedito Buzar e *Mariana Luz Vida e obra e coisas de Itapecuru Mirim* (2014) da Jucey Santana.

Essa ação é baseada na metodologia participativa, permitindo assim a atuação efetiva dos participantes dentro do processo educativo, os quais não são vistos apenas como mero receptadores de conhecimento, mas é levado em conta as suas experiências e seus conhecimentos para que estejam envolvidos dentro das discussões.

A metodologia participativa se fundamenta nos processos de troca (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimentos, etc), de resolução colaborativa de problemas e de construção coletiva de conhecimentos que são propiciados entre os sujeitos que compõem um grupo. (Nogueira, 2005, p. 93, tradução da autora).

Após o estudo dos textos teóricos, é realizada a seleção das obras e os textos que serão lidos e discutidos em sala de aula. Logo em seguida é aplicada uma atividade escrita a fim de registrar a participação dos alunos.

O método de ensino de literatura adotado foi o letramento literário de Rildo Cosson (2006), o qual é constituído por quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (Cosson, 2006. p.52).

Segundo Cosson (2006), a comunidade de leitores desempenha um papel fundamental ao fornecer um repertório e uma moldura cultural que permitem ao leitor explorar e construir seu mundo e identidade. Nesse sentido, o ensino da Literatura deve promover uma abordagem progressiva da leitura, começando pelo familiar e avançando em direção ao desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o propósito de enriquecer e fortalecer o repertório cultural do estudante.

E ainda como forma de complementar os estudos sobre a literatura maranhense, são produzidos vídeos a respeito dos autores maranhenses e suas obras, os quais são postados quinzenalmente no grupo das turmas além do

compartilhamento de flyers literários contendo as curiosidades dos autores estudados para que dessa forma eles possam ter o acesso a esses conteúdos sempre que desejarem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo deste projeto de extensão, os membros da equipe empenharam-se incansavelmente para que os objetivos predefinidos fossem alcançados. O passo inicial do projeto consistiu na preparação da equipe por meio dos textos teóricos do letramento literário e a abordagem da literatura na sala de aula, bem como o estudo mais aprimorado dos escritores maranhenses e suas obras.

Entre os textos teóricos estudados, destacam-se os de Rildo Cosson, especialmente, seu *Letramento literário: teoria e prática* (2006), os quais colaboraram positivamente para a realização das atividades do projeto. Dessa forma, antes de executado o projeto na sala de aula, foi realizado o estudo teórico sobre seu método de letramento literário. O letramento literário é o trabalho que

requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não 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).

Ao explicar sobre as etapas do letramento literário, Cosson (2006, p. 59) fala que as práticas de motivação são “aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”, ou seja, ao selecionar uma motivação, é fundamental criar um ambiente propício para que os estudantes se interessem e se envolvam com a literatura. Na parte da *introdução* devem ser apresentados o autor e a obra selecionada, “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (2006, p.66). A *leitura* na perspectiva de Cosson é o ponto primordial para o desenrolar da história, e deve ser feita de forma lenta e consciente para melhor se ensinar o conteúdo. Por último, a *interpretação*, etapa que vai além do texto lido, pois envolve o sentimento de liberdade em expressar o que a obra apresenta em comum com a experiência do leitor e para quem este estava a ler.

Figura 1. Slides apresentados na sala de aula utilizando a sequência básica



Fonte: Gomes, 2023.

Essa abordagem não apenas promove o interesse pelo texto literário, mas também capacita os alunos a explorarem, a compreenderem e a interpretar as obras de maneira mais completa e envolvente. Dessa forma, valorizando as atribuições dos envolvidos na ação, como sujeitos ativos na construção e desenvolvimento do projeto (Santos, 2021).

Em continuidade com o projeto anterior, os escritores permaneceram os mesmos, porém houve o acréscimo de mais textos desses escritores. Os autores representados foram: Mariana Luz, Viriato Corrêa, Inaldo Lisboa, Benedita Azevedo e Zuzu Nahuz e os gêneros literários priorizados foram poemas, romance e crônicas.

Um dos desafios enfrentados no início do projeto foi a elaboração dos vídeos, isso porque a preparação e produção de vídeos exigem habilidades específicas, como a capacidade de falar de maneira clara e confiante diante das câmeras. Além disso, foi difícil garantir um ambiente de gravação livre de interrupções e ruídos externos. Entretanto, com um empenho e dedicação, a equipe foi capaz de superar essas dificuldades e realizar os vídeos com sucesso. Assim os membros se empenharam em aprimorar suas técnicas de comunicação e em encontrar soluções para minimizar os ruídos e distrações no ambiente de gravação. Essa conquista demonstra não apenas a competência e a determinação da equipe, mas também a importância de perseverar diante das adversidades. Afinal, superar desafios é o que

nos faz crescer e alcançar resultados cada vez melhores. Com isso, a equipe do projeto conseguiu entregar vídeos de qualidade e atingir seus objetivos.

Figura 2. Vídeos produzidos pela equipe



Fonte: Santos, 2021.

Foram compartilhados quatorze vídeos nos grupos de mensagem das turmas, entre eles quatro do autor Viriato Corrêa (“Velho Mirigido”, “Tia Mariquinhas”, “Aprisionando passarinhos” e “Minha terra, minha casa, minha gente”), cinco do Inaldo Lisboa (“João Batista e o Raio”, “Seu Domingos e o ônibus”, “Uma sexta-feira em 1940”, “O circo mágico Alakasan”, “A bicicleta vermelha e os dois mercadores”), quatro da autora Benedita Azevedo (“A outra margem do rio”, “Perfume suave de primavera”, “Mulher mãe, os olhos físicos de Deus”, e “Uma nova primavera”), e as crônicas do autor Zuzu Nahuz (Newton Nevez, o grande educador” e “O rigor do inverno”). E dessa forma, foi possível manter o público-alvo conectado com o projeto mesmo fora da sala de aula.

Ainda nessa segunda execução do projeto, houve a alocação de duas voluntárias, trazendo assim maior incremento na aquisição dos resultados a serem alcançados. Durante toda realização do projeto, buscou-se sempre estar em contato com o público-alvo, não somente pelos encontros presenciais, mas também pelos momentos offline (vídeos e flyers com informações sobre os autores).

No final do primeiro semestre de 2023, o projeto de extensão participou do III Colóquio de Letras da UEMA campus Itapecuru Mirim com o tema "Desafios e Possibilidades de fazer pesquisa no curso de letras". O evento foi realizado de forma híbrida e aberto ao público em geral. Durante a apresentação, membros da equipe do projeto compartilharam suas experiências e discutiram a importância das ações de extensão na disseminação da literatura. A participação no Colóquio foi extremamente proveitosa tanto para os apresentadores quanto para os participantes, além de

contribuir para aumentar a visibilidade do projeto e proporcionar uma experiência inesquecível para todos os envolvidos.

Figura 3. Apresentação do projeto no III Colóquio de Letras, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Gomes, 2023.

A equipe de extensão organizou um evento bastante relevante, intitulado "Conversa com o escritor III - Ficcionalizando minha terra", com o intuito de proporcionar momentos enriquecedores de aprendizado e descontração. O evento contou com a presença do renomado escritor Inaldo Lisboa – escritor itapecuruense cuja obra foi objeto de leitura durante as atividades na escola –, que foi o palestrante dessa ocasião tão especial. Ele compartilhou sua inspiradora trajetória como escritor, abordando suas motivações e seus desafios ao longo do caminho, e ao final respondeu perguntas e esclareceu dúvidas dos alunos, acerca de questões pertinentes à vida literária.

Inaldo Lisboa possui grandes obras publicadas, entre elas pode-se citar *João Batista: um homem e suas múltiplas histórias* (2016); *Nicéas Drumont: o gavião vadio* (2008); *Os novos degredados do Éden* (2019); *O último voo das andorinhas* (2019); *Tudo azul no planeta Itapecuru* (2015) e outras.

Figura 4. Evento “Conversa com o escritor 3 – ficcionalizando minha terra, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Ribeiro, 2023.

O evento se destacou ainda por propiciar um ambiente interativo e participativo, fortalecendo a conexão entre os presentes. Ao final da palestra, os participantes tiveram a oportunidade de concorrer ao sorteio de obras literárias como prêmio.

A equipe projeto sentiu-se gratificada em ter proporcionado um momento tão enriquecedor e inspirador para os alunos. A história do escritor Inaldo Lisboa compartilhada serviu de incentivo para o aperfeiçoamento pessoal e profissional de todos que compareceram ao evento.

Em resumo, obteve-se, por meio da realização das atividades do projeto uma maior circulação dos textos literários dos autores da região, o aprimoramento dos conhecimentos na área de letramento literário e de literatura maranhense, a melhoria da competência literária dos alunos, a formação de leitores e a melhoria no processo formativo dos acadêmicos envolvidos na ação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão "Letramento literário: a literatura maranhense na escola" propiciou uma experiência profundamente enriquecedora para todos os estudantes envolvidos, como também os participantes da equipe. Além disso, produziu um impacto altamente benéfico na escola e nos alunos que foram agraciados com essa iniciativa.

É inegável a importância de introduzir a literatura regional aos alunos, uma vez que a maioria deles estavam até então alheios aos renomados escritores dessa região. É crucial nutrir neles a inspiração pela escrita, demonstrando que todos têm o

potencial de se tornarem excelentes autores, desde que cultivem a persistência e a dedicação necessárias.

Este projeto além de enriquecer o conhecimento literário dos estudantes, também estimulou o potencial de escrita que reside em cada um deles, promovendo o desenvolvimento de futuros talentos literários. e ainda, a iniciativa ampliou o alcance da literatura maranhense, destacando autores da região para a comunidade.

Um aspecto igualmente importante foi a inclusão social dos alunos, que passaram a ter acesso à cultura literária como parte integrante de sua formação escolar. Para os participantes deste projeto de extensão, a experiência proporcionou uma oportunidade valiosa de crescimento profissional, contribuindo significativamente para a sua formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

BES, Pablo.; CATÃO, Virna Mac-Cord.; FREITAS, Glória.; NUNES, Alex Ribeiro; KUCYBALA, Fabíola dos Santos. **Alfabetização e letramento**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

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

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

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura ocidental**: autores e obras fundamentais. 2.ed. São Paulo: Ática, 2000.

FORTUNA, Cinira Magali; JÚNIOR, José Renato Gatto; PESCE, Sébastien; SOUSA, Leandra Andréia. A participação em pesquisas com metodologias participativas: Reflexão sobre experiências. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**. São Paulo, 2018, n. 31, p. 1-10, nov. 2018.

NOGUERA, Fernando López. **Metodología participativa em la enseñanza universitária**. 3. ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2005.

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

DISSEMINANDO A LITERATURA: a importância da extensão universitária na sociedade

Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

O presente artigo visa destacar o papel fundamental desempenhado pela extensão universitária na promoção, difusão e integração da literatura maranhense no ambiente escolar. Por meio da prática da extensão universitária, os estudantes não apenas têm a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas também de se engajar ativamente com a comunidade, desenvolvendo, assim, habilidades sociais e cívicas essenciais para seu crescimento pessoal e profissional. Essas habilidades, muitas vezes não são trabalhadas no âmbito do ensino tradicional em sala de aula, elas desempenham um papel vital na formação integral dos alunos, capacitando-os para se tornarem cidadãos mais participativos e conscientes. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se nas proposições de importantes teóricos, como Zilberman (2008), Toaldo (1977) e outros, a fim de respaldar a relevância incontestável do ensino da literatura, bem como a extensão universitária como um instrumento eficaz para fomentar o apreço e a compreensão da literatura maranhense nas escolas. Além disso, a integração da literatura maranhense no currículo escolar por meio da extensão universitária promove a valorização da cultura local, estimula o orgulho regional e contribui para o fortalecimento da identidade cultural da região. Dentro deste contexto, este artigo sustenta que a extensão universitária constitui uma ponte vital entre o saber acadêmico e a comunidade, promovendo, assim, uma educação mais completa, inclusiva e enriquecedora. Consequentemente, a incorporação da literatura maranhense por meio dessa ação não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui significativamente para o fortalecimento da identidade cultural e literária da região, bem como para a formação de cidadãos mais capacitados e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea. Esta abordagem pedagógica, ao combinar o conhecimento acadêmico com o patrimônio cultural local, cria uma experiência educacional enriquecedora e significativa que transcende os limites da sala de aula e prepara os estudantes para se tornarem agentes de mudança social.

Palavras-chave: Extensão universitária. Ensino. Literatura.

1 INTRODUÇÃO

A Extensão universitária possui um relevante papel na sociedade, conforme a constituição brasileira de 88, ela foi oficialmente reconhecida como um dos pilares das universidades juntamente com o ensino e a pesquisa. No início, a extensão universitária foi recebida no Brasil como uma atividade que seria destinada à difusão dos conhecimentos úteis, ajuda individual ou coletiva, solução de problemas sociais ou propagação de ideias e princípios (BRASIL, 1931).

Além disso, é importante destacar que a extensão universitária desempenha um papel fundamental como um espaço de intercâmbio de conhecimentos e diálogos construtivos entre a universidade e a sociedade. Conforme destacado por Rogers et al. (2001), a prática extensionista não só enriquece a

¹ Acadêmica em Letras e Bolsista de extensão/PIBEX, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Itapecuru Mirim. Email: vanessaribeiro2@aluno.uema.br

² Doutora em Letras, Professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim, Orientadora do projeto de extensão. E-mail: tanciasantos@professor.uema.br

formação dos estudantes, mas também proporciona uma oportunidade valiosa para os docentes e universitários testarem e aprimorarem suas competências.

A participação ativa dos universitários em atividades de extensão traz benefícios significativos. Por um lado, fortalece os laços entre a instituição acadêmica e a comunidade, promovendo o desenvolvimento da cidadania. Por outro lado, contribui para o crescimento profissional dos estudantes, uma vez que, por meio da interação com a sociedade, eles adquirem novos conhecimentos e desenvolvem habilidades essenciais para sua futura atuação profissional. Essa experiência proporciona confiança e preparação adicional para enfrentar os desafios da carreira que escolherem seguir.

Por outro lado, ensinar literatura é crucial para a sociedade, pois, por meio dela, é ampliado o entendimento do leitor sobre a natureza humana, a cultura e a história. Ela permite que as pessoas acessem ideias, valores, crenças e experiências que seriam difíceis de compreender de outra forma. Além disso, a literatura documenta e transmite conhecimento de uma geração para a próxima.

Nesse sentido, a extensão universitária se revela como um recurso relevante para estabelecer pontes sólidas entre a literatura, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo. Através de iniciativas como projetos, programas, cursos, eventos e prestações de serviços, as instituições de ensino superior têm a capacidade não apenas de facilitar o acesso à literatura, mas também de cultivar uma apreciação profunda e uma compreensão enriquecedora das obras literárias.

Explorar a literatura maranhense no ambiente escolar é de extrema importância por diversos fatores, dentre eles, a identidade cultural. Ao abordar a literatura do Maranhão, as escolas estarão contribuindo para a valorização e o reconhecimento dos escritores locais e isso estimulará a produção literária no estado e ainda estabelecer uma conexão com a realidade local como também servir de inspiração e referência para os leitores, pois ao se familiarizam com a literatura maranhense eles podem se inspirar em autores locais e encontrar modelos a seguir em suas próprias aspirações literárias ou artísticas.

2 O PAPEL DA LITERATURA NA SALA DE AULA

A literatura como manifestação artística busca recriar a realidade a partir da visão de determinado autor com base em seus sentimentos, seu ponto de vista e

suas técnicas narrativas. O que difere a literatura das outras artes é a sua materialização, a forma da palavra é o que faz da literatura uma arte.

De acordo com Tavares (1996. p.25),

De que serve o homem de letras para realizar seu gênio inventivo? Não é por natureza, nem do movimento como o dançarino, nem da linha como o escultor ou o arquiteto, nem do som como o músico, nem da cor como o pintor. E sim – da palavra. A palavra é a matéria-prima específica desse gênero de artista, para atingir sua finalidade estética; não como instrumento de utilidade comunicativa, mas como valor em si. A palavra-estética se distingue da palavra comum a todos os homens normalmente constituídos. Nesse último caso – como sucede a qualquer outro dos materiais empregados pelos artistas – é a palavra um instrumento de simples comunicação utilitária, embora empregada para uma finalidade científica ou filosófica. No primeiro, é um meio com valor de fim, finis quo (Tavares, 1996. p.25).

A literatura concede ao leitor a possibilidade de elevar a sua imaginação, transportando-o para outras vidas e outros mundos, permitido assim que aumente sua aventura. A capacidade de utilizar a palavra como elemento para representar ideias do autor revela a profundidade das intenções comunicativas envolvidas, isso se torna um estímulo para dominar com propriedade a linguagem.

A relevância da leitura como elo de aproximação e a interpretação do mundo em que o sujeito vive é um aspecto fundamental que se manifesta através do texto literário. Ao se inserir na literatura, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre sua visão de vida e sua posição no mundo. A partir do contato com o texto literário o leitor é estimulado a utilizar sua criatividade, como também a sua imaginação, permitindo-lhe explorar novos horizontes.

Segundo Zilberman (2008), atualmente, ensinar literatura tem como objetivo formar leitores. Isso significa que não se trata apenas de decifrar o texto escrito, mas também de permitir que os leitores descubram coisas novas e ampliem seu comportamento. É uma atividade muito enriquecedora.

A leitura de um texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que através da imaginação decifra por meio do intelecto (Zilberman, 2008. p.17).

A partir do contato com a leitura, o leitor é capaz explorar novas experiências, não somente individual, mas social, pois por meio da leitura ele é convidado a compartilhar suas ideias com outras pessoas, seja por diálogos ou mesmo debater preferências literárias. A prática da leitura na sala de aula é um importante passo para aproximar o estudante do mundo literário.

O ambiente escolar desempenha um papel essencial nesse processo, sendo um dos principais ambientes para promover o hábito de leitura. É nesse espaço que as crianças e os jovens têm a oportunidade de praticar a interpretação de texto, e melhorar suas habilidades de escrita como também a ampliação do vocabulário.

No que se refere ao ensino de literatura na sala de aula, Cosson (2014), um dos grandes nomes do letramento literário aborda que:

o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário, e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando os alunos a ultrapassarem o simples consumo de textos literários (Cosson, 2014, p. 47).

A atividade de leitura literária transcende a simples decodificação de um texto, envolve a capacidade dos alunos de compreenderem e interpretar em maneira crítica e reflexiva, isso implica também conhecer diversos gêneros literários.

No ensino fundamental predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras (Cosson, 2014, p. 22).

Cereja (2005, p.11) enfatiza que “embora o texto literário circule nas aulas de literatura, o texto literário é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos”. Nos livros didáticos, é notório o predomínio de textos literários fragmentados, o que conseqüentemente resulta na pouca compreensão dos alunos em relação aos textos lidos, de modo que impossibilita a exploração mais profunda do texto, tornando assim a sala de aula um espaço limitado para discussões e reflexões que seriam enriquecedoras para os alunos.

Rezende (2013) ressalta que a escolha de ler um texto literário não é por acaso, por trás da decisão da leitura tem algo que o motivou a ler, seja pelo simples fato de gostar, seja por ser seu gênero literário favorito, recomendação de alguém, ou até mesmo pelo reconhecimento da obra. A autora enfatiza que é crucial cultivar o interesse pelo gosto da leitura desde o Ensino Fundamental, pois isso estabelece as bases para um aprendizado mais profundo das obras no Ensino Médio.

3 O ENSINO DA LITERATURA MARANHENSE NA ESCOLA

Conhecer e prezar pela existência de escritores maranhenses renomados e obras consagradas é essencial para a história cultural do estado não seja esquecida. A literatura do Maranhão é rica em suas poesias, narrativas, cordéis e com uma musicalidade excepcional.

Segundo Corrêa (2016), a literatura aqui “estaciona em cada esquina”, em cada praça, pois o Maranhão é o berço de grandes literatos, a única por dar vida em seus enredos à sociedade e descrever as belezas da terra. Desenvolvê-la em sala de aula propicia ao educando um contato direto não apenas com o autor da obra e seus personagens, mas com a sociedade em que eles vivem.

Lajolo (1982) propõe duas abordagens distintas que conectam a literatura e a educação: a educação através da literatura e a educação voltada para a literatura. Na primeira perspectiva, a literatura é utilizada como uma ferramenta pedagógica para transmitir valores, mas acaba negligenciando sua especificidade estética e identidade. No segundo ponto de vista, a literatura se torna um instrumento, objeto, meio e objetivo em si mesma. Dessa forma, percebe-se que a escola se torna um ambiente privilegiado para a formação de leitores literários, sendo responsável por despertar a sensibilidade para o aspecto estético da literatura.

Conforme o documento curricular maranhense de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o ensino de língua portuguesa deve “possibilitar ao aluno exercer ativamente seu papel no processo de interação, como sujeito que analisa, compreende e intervém na realidade da qual participa” (BRASIL, 2019, p. 93).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2019, p. 93).

De acordo com Franco et al (2018, p. 1028), o livro didático pode ser considerado uma forma de orientação curricular, pois é nele que as prescrições curriculares se concretizam:

[...] a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido (Franco et al, 2018, p. 1032).

Os currículos de Língua e Literatura são definidos por documentos oficiais e manuais didáticos impostos por instituições políticas e educacionais nacionais. Essas instituições, exercem uma influência importante na definição dos conteúdos e diretrizes nessas áreas e com isso a literatura maranhense acaba sendo abordada de maneira superficial na sala de aula a priorização dos conteúdos que devem conduzir os alunos a uma reflexão crítica dos aspectos regulares e irregulares da língua, das convenções da escrita, na capacidade de produção e revisão etc. (BRASIL, 2019)

Logo, os prejuízos se estabelecem para os estudantes maranhenses, por não terem o acesso a essa literatura de maneira efetiva. Tendo em vista a ignorância literária, os alunos poderão, por exemplo, ter a perda da identidade cultural, pois a literatura é uma forma de expressão importantíssima da identidade cultural de um povo. Conforme Armando e Samuel (2021), a Literatura é um dos meios de construção e de representação de uma nação ou de um povo como comunidade e sociedade inclusiva e de identidade com os valores tradicionais e culturais. Ao ignorar a literatura maranhense, os estudantes podem perder a conexão com suas raízes e suas tradições locais, levando-os para desvalorização e extinção da cultura maranhense.

E ainda, a dificuldade na compreensão do contexto local, pois a literatura maranhense reflete a história do estado, os costumes e também os desafios enfrentados pela sociedade local. Por falta de conhecimento das obras literárias, os estudantes podem ter certa dificuldade em interpretar o contexto social, político e cultural do Maranhão. No entanto, é imprescindível evitar que essa lacuna exista, o que requer a inclusão da literatura maranhense no contexto escolar pelas instituições de ensino.

[...] deve-se garantir também, neste componente, a apreciação de textos que reflitam a realidade de uso da língua no território maranhense, desde aquelas produções textuais mais básicas que compõem o campo da vida cotidiana, até aqueles com estrutura mais complexas, como os de atuação na vida pública. É fundamental que esses textos sejam contemplados no ensino, especialmente aqueles que revelem a constituição histórica e manifestações culturais do estado; a identidade do povo maranhense particularizada e manifestada nas produções de cada comunidade do território (poetas populares que não compõem o cânone, mas que integram a formação discursiva dessas localidades) (BRASIL, 2019, p. 91).

Nesse sentido, é fundamental promover a troca de conhecimentos, a fim de valorizar e divulgar as produções locais. Essa iniciativa contribui não apenas para enriquecer o repertório dos estudantes, mas também para estimular o orgulho e a identificação com a cultura e as expressões artísticas da região.

4 O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA INSERÇÃO DA LITERATURA MARANHENSE NO CONTEXTO ESCOLAR

4.1 A essência participativa e transformadora da extensão nas demandas sociais

A universidade brasileira nasceu tardiamente na primeira metade do século XX, e posteriormente despertou o olhar para o seu compromisso com a sociedade a partir de influências de movimentos sociais. Com a reforma universitária de 1968, foi estabelecido que as instituições de ensino superior estenderiam à comunidade o seu ensino, sob forma de cursos e serviços sociais, sendo essencial assim como o ensino e a pesquisa.

Subsequentemente, a constituição de 1988 estabeleceu que o ensino, a pesquisa e a extensão seriam elementos indissociáveis das universidades. Conforme a Constituição Federal “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207).

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) apresenta às universidades Pública e à sociedade o conceito de Extensão Universitária, a qual seja:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2001).

Assim definida, a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage

Desse modo, a extensão universitária desempenha um fundamental papel ao proporcionar uma significativa contribuição à sociedade, fortalecendo o elo entre os acadêmicos e público externo, de modo que se concretize a teoria aprendida na sala de aula com a prática exercida. Desse modo, a universidade ao viabilizar a extensão concede uma oportunidade ímpar para que os discentes apliquem seus

conhecimentos e habilidades em contextos reais de acordo com a demanda da sociedade.

4.2 A inserção da literatura maranhense no contexto escola por meio de ação extensionista

Diante dos desafios relacionados à introdução do estudo da literatura maranhense no contexto escolar, torna-se imprescindível a adoção de medidas destinadas a promover a disseminação desta literatura no âmbito educacional.

Conforme evidenciado, a extensão, dada sua natureza intrínseca, desempenha um papel crucial ao fornecer suporte, incluindo recursos humanos altamente qualificados, como professores universitários e estudantes acadêmicos, bem como materiais provenientes das instituições de ensino superior. Isso se traduz na disponibilização de conhecimento científico e técnico, facilitando, dessa forma, a interação e o compartilhamento de saberes entre a instituição e a comunidade. Por conseguinte, a universidade é capaz de atender às demandas da população, contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizado a partir da prática cotidiana, com repercussões positivas para o benefício da comunidade em geral.

Nessa perspectiva, a extensão universitária emerge como um instrumento eficaz para preencher essa carência, uma vez que a escola necessita suprir essa lacuna, ainda que o cenário ideal consistisse na integração efetiva da literatura maranhense nos programas curriculares das instituições educacionais. Entretanto, enquanto tal ideal não se materializa, a extensão universitária, mediante suas múltiplas iniciativas, abrangendo programas, projetos, cursos e eventos, representa um passo salutar para promover a inclusão dessa literatura.

A instituição universitária, ao expandir suas atividades para além de suas instalações físicas, promove a construção do conhecimento com base nas demandas da comunidade local em que está inserida. Dessa forma, a universidade desempenha de maneira mais eficaz sua missão de agente crítico e criador de saberes. Em resumo, a extensão universitária proporciona benefícios mútuos, viabilizando a troca de conhecimentos entre a instituição e a comunidade, em termos de conhecimentos literários, metodologias de ensino da literatura que pode auxiliar os professores nas escolas, enfim fortalecer ambas as partes envolvidas.

Dessa forma, a disseminação da literatura maranhense nas escolas do estado por meio de projetos de extensão representa um importante passo em direção à promoção do conhecimento e ao desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e conscientes da riqueza cultural de sua própria região.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado, a presença da literatura no ambiente escolar desempenha um papel fundamental na promoção da proficiência linguística dos estudantes, além de servir como uma ferramenta que os aproxima da compreensão do mundo e da reflexão sobre suas perspectivas de vida na sociedade em que vivem. Paralelamente, o ensino da literatura maranhense na sala de aula assume um papel crucial, não apenas para a preservação da cultura do estado, mas também para a interpretação e compreensão do contexto social em que os alunos estão imersos.

A solução para essa carência educacional reside na efetiva inclusão da literatura maranhense nos currículos escolares. Entretanto, enquanto essa lacuna persiste, a extensão universitária emerge como um passo primordial na disseminação dessa literatura. Através da colaboração e da troca de conhecimentos entre a universidade e a comunidade, a extensão proporciona um meio valioso para preencher essa lacuna e enriquecer a experiência educacional dos envolvidos nessa ação, contribuindo assim para a preservação cultural e a compreensão aprofundada do contexto social maranhense.

REFERÊNCIAS

ARMANDO, A.; SAMUEL, J. A literatura na promoção da identidade e diversidade cultural. **REVISE - Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde**, [S. l.], v. 6, n. fluxocontínuo, p. 172–184, 2021. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revise/article/view/1941>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. **Estatuto das Universidades Brasileiras**. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, 487 p.

CORRÊA, Dinacy Mendonça. **Da literatura maranhense**: o romance do século XX. São Luís: EdUEMA, 2016.

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

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: 2012.

LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALLARD, L. (org.). **História da Literatura. Ensaios**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

MARQUES, Georgina Eurides de Carvalho. A Extensão Universitária no Cenário Atual da Pandemia do COVID-19. **Revista Práticas em Extensão** – v.04, nº01, 42-43, 2020.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor mediador das leituras literárias. In. (Org.) PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Vol. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

TAVARES, H. Ú. da C. **Teoria literária**. 11.ed. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 19
ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via atlântica, 2008, 1-14: 11-22.

DESBRAVANDO A PRÁTICA DOCENTE: um relato de experiência do estágio na iniciação à docência em Língua Portuguesa

Ozely Ferreira dos Santos¹
Leandro de Assis Nascimento dos Santos²

RESUMO

Este artigo relata a experiência de estágio supervisionado na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola de ensino fundamental. O objetivo do estudo é relatar as atividades desenvolvidas durante o estágio na disciplina de Língua Portuguesa, caracterizar a escola-campo e descrever as atividades pedagógicas observadas e ministradas, refletindo sobre os desafios e aprendizados encontrados, bem como a reflexão em termos de desenvolvimento de competências pedagógicas e/ou construção de uma identidade docente comprometida com a educação de qualidade. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa de natureza descritiva com viés de pesquisa exploratória, com procedimento de estudo de caso e ainda com técnica de pesquisa de campo. Foram observadas e ministradas aulas para três turmas do 8º ano do turno vespertino durante 40 horas, além de aplicação de formulário para caracterização escolar e observação da estrutura predial. Os resultados mostraram quanto ao funcionamento e estrutura da escola que apesar dos pesares apresenta boas condições para o processo de ensino e aprendizagem, no que tange aos alunos ficou evidente que apresenta crianças, adolescentes e adultos com principais características a dificuldade na aprendizagem, em relação a gestão ficou evidente o esforço em conjunto por uma educação de qualidade, durante a fase de observação na prática docente da professora efetiva, foi identificada a predominância do método expositivo, sem utilização de recursos tecnológicos, e uma postura autoritária. Já na fase de regência, a estagiária adotou uma abordagem interativa e participativa, com atividades criativas e dinâmicas que envolveram os alunos de forma efetiva, contribuindo para desenvolver habilidades pedagógicas e construir a identidade profissional. Conclui-se que a relação entre teoria e prática é fundamental para a formação de professores cada vez mais capacitados e preparados para enfrentar os desafios da profissão.

Palavras-chaves: estágio supervisionado; formação docente; prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo contém as experiências vivenciadas durante o processo de inclusão em prática educadora, relatando as atividades na escola-campo do ensino fundamental anos finais da disciplina de Língua Portuguesa.

A formação dos futuros professores da disciplina de Língua Portuguesa é de extrema importância e requer uma abordagem pedagógica eficaz e abrangente. Pois a disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de comunicação e expressão dos estudantes, fornecendo as bases necessárias para o domínio da leitura, escrita, compreensão e produção textual.

¹ Acadêmica em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim, e Graduada em Ciências Agrárias. E-mail: ozely_santos@hotmail.com

² Graduado em Letras, Professor substituto no Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão e Mestrando em Letras na Linha de Pesquisa Estudos de Linguagem e Práticas Discursivas. E-mail: leandro.assis.santos@hotmail.com

Nesse sentido, o estágio realizado no ensino fundamental se mostra de extrema relevância, pois possibilita uma aproximação direta com o ambiente escolar, a interação com os alunos e a compreensão das práticas pedagógicas específicas para o ensino da língua portuguesa nessa etapa de ensino. Ele permite ainda, a conexão entre teoria e prática, o aprendizado com profissionais experientes, o desenvolvimento de habilidades práticas, bem como a construção da identidade profissional. Essa vivência prática é essencial para preparar os futuros professores para os desafios e demandas da profissão.

Deste modo, o objetivo deste artigo é relatar as atividades desenvolvidas durante o estágio na disciplina de Língua Portuguesa, caracterizar a escola-campo e descrever as atividades pedagógicas observadas e ministradas, refletindo sobre os desafios e aprendizados encontrados, bem como a reflexão em termos de desenvolvimento de competências pedagógicas e/ou construção de uma identidade docente comprometida com a educação de qualidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A profissão docente é um campo que necessita inevitavelmente de meios que proporcionem ambientes adequados de formação para não provocar profissionais despreparados para a sua importante atuação na sociedade. Infelizmente, “a relação dicotômica entre teoria e prática ainda é uma realidade nas grades curriculares de muitos cursos e, por consequência, a visão de que o estágio supervisionado é a parte prática do curso também” (Barroso, 2013, p. 363).

Assim, o estágio vem como uma das alternativas para romper com este problema de integrar teoria e prática para que desenvolva uma capacidade de analisar e compreender sua atuação como forma de intervir para transformá-la. “O estágio deve continuar sendo o espaço dessas discussões, mas não o único, pois, como sabemos, se elas não fizerem parte da formação do professor, ele acabará reproduzindo o ensino, por vezes tradicional, que recebeu” (Barroso, 2013, p. 368).

Neste contexto, o estágio é um dos meios importantes na formação dos mais variados profissionais, bem como do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, e isto são comprovados pelo fato de haver grande quantidade de pesquisas sobre o estágio na licenciatura, entretanto, ainda são limitadas no que se refere aos estudos que investigam os sujeitos sociais que estão diretamente envolvidos neste processo de formação inicial que abrange por

uma atividade balizadora na formação dos alunos que tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula (Mello; Lindner, 2012).

Pimenta (2006) indica que é essencial a prática de pesquisa com reflexão ao longo dos estágios, integrando situações até então hipotéticas com situações reais vividas quando se vai a campo, tecendo a relação dialética teoria e prática. Ainda Pimenta (2005) reforça que o saber não é formado apenas da prática, mas sim desta relação, por isso, deve ser também nutrido pelas teorias da educação. A teoria alavanca o olhar dos alunos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os mesmos compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como futuros profissionais. Vianna (2007) pondera o cuidado do pesquisador-observador com suas emoções, pois se em algum momento seus sentimentos são valiosos, em outras situações, as emoções podem influenciar negativamente as observações. Por isso, as observações devem permitir um retrato vivo da realidade [...]. A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (Pimenta, 2006; Pimenta, 2005; Vianna, 2007 *Apud* Mello; Lindner, 2012, p. 3 – 4).

O Estágio Curricular Supervisionado Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, bem como outras disciplinas curriculares obrigatórias dos cursos de graduação, proporciona particularmente diferentes conhecimentos e significados aos indivíduos envolvidos. Pimenta e Lima (2005/2006, p. 06) destaca que,

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Podemos dizer que o estágio tem por finalidade principal de colocar este futuro professor no seu vindouro ambiente de trabalho, proporcionando que este leve a avaliar a pertinência e adequação de sua escolha profissional, bem como os desafios que a prática apresenta e a sua satisfação nesta escolha do ramo de trabalho ou também sua insatisfação com ela, como ocorre em alguns casos (Agostini; Terrazzan, 2012). Além de um cumprimento de uma determinação legal, o estágio curricular é um dos momentos em que o estudante estagiário irá ter uma ativa participação na sua área de atuação, originando uma percepção e confronto com a teoria na prática do que se discute na universidade desenvolvendo novos saberes e modo de agir na sociedade (Araújo, 2010).

Segundo Daniel (2009) este estágio supervisionado irá proporcionar ao aluno estagiário em licenciatura assumir pela primeira vez fora da universidade a sua identidade profissional, possibilitando que o mesmo se sinta comprometido com todo

o contexto educacional em que se insere e futuramente agir de modo que cumpra seu papel e melhore a realidade ao qual irá desempenhar suas atividades. Deste modo, o estágio se estabelece como um campo de conhecimento, o que denota atribuir a este um estatuto epistemológico que ultrapassa sua tradicional redução a uma atividade prática instrumental. Se produzindo na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (Pimenta; Lima, 2005/2006).

Cassão (2010) acrescenta que a formação deste estagiário começa bem antes que se tenha este contato com o estágio docente, em razão que tal desenvolvimento começa no momento em que o discente aprende a reconhecer que ele não ocupa apenas a “cadeira” de aluno, mas sim a “cadeira” de porvindouro educador, onde, por exemplo, disciplinas pedagógicas no decorrer da graduação já vão lhe proporcionando isto e com o estágio lhe é incrementado e ampliado. Ainda assinala que a rotina de estudos no curso superior é diferente da rotina de estudos na escola, no qual essa mudança causa certo desconforto natural, uma vez que toda mudança exige uma adaptação, adequação, novo modo no que se pretende iniciar, no caso o estágio docente.

3 METODOLOGIA

O presente artigo é um relato de experiência ocasionado pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Anos Finais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, ofertado pelo Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão Campus Itapecuru Mirim. No Projeto Pedagógico do Curso a disciplina compreende por 135 horas de carga horária total, mas, somente será relatado as 40 horas reservadas a observação e regência.

O estágio foi realizado na instituição de ensino fundamental público U.E.B. Governador João Castelo, com ponto de partida em 26 de abril de 2023 com a apresentação da estagiária portando o Termo de Compromisso e Carta de Apresentação para Estágio na escola-campo. Acarretando início na sala de aula com a observação em 03 de maio de 2023 a 09 de maio de 2023 usando ficha guia de Atividade Diária da Estagiária – Frequência e anotações sobre o que era percebido ao decorrer das aulas.

Subsequente, no andamento de regência entre 10 de maio de 2023 e 19 de maio de 2023 acompanhou-se ainda pela ficha guia de Atividade Diária da Estagiária – Frequência e Plano de Aula editorado e planejado pela estagiária. Nesse momento, a professora avaliadora (codinome: Eni Orlandi) da escola-campo tendo a Ficha de Observação e Avaliação de Aula e Avaliação de Desempenho do Estagiário, fazia suas considerações sobre a regência da estagiária que serviram de reflexão e aprovação da mesma por meio da Declaração de Conclusão do Estágio do professor orientador responsável pela disciplina de estágio.

Durante essa temporada foram exercidas 20 horas para observação, assim como 20 horas para regência. As turmas em estudo foram do 8º ano A, B e C do turno vespertino que contam com uma professora responsável (codinome: Eni Orlandi). Para caracterização escolar, foi realizado a aplicação de um formulário por meio do *Google Forms* para a diretora (codinome: Margarida Petter) no dia 22 de maio de 2023 e observação da estrutura predial.

Tendo em vista isso, este trabalho é do tipo de abordagem de pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Quanto aos seus objetivos, é uma pesquisa exploratória, pois busca explorar e compreender aspectos práticos, pedagógicos e pessoais envolvidos na experiência de estágio com foco em descrever e refletir. No aspecto de seus procedimentos é um estudo de caso já que faz análise dos acontecimentos no contexto das turmas do 8º ano e uma pesquisa de campo, pois envolve a realização de atividades em um ambiente real e concreto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização Escolar

O estágio foi realizado junto a U.E.B. Governador João Castelo, localizada na Rua Professor João Rodrigues, Bairro Malvinas de Itapecuru Mirim Maranhão CEP 65485-000. A Instituição tem como diretora Margarida Petter (codinome para garantir anonimato) e na regência da disciplina de Língua Portuguesa das turmas dos 8º anos no Ensino Fundamental a professora Eni Orlandi (codinome para garantir anonimato).

Seu funcionamento ocorre no turno matutino com um total de 152 matriculados, no turno vespertino com 140 alunos e no turno noturno com 53 discentes. Como podemos observar na Figura 1 coletada na escola-campo ao lado com a distribuição dos mesmos por turno, turmas e assiduidade.

Figura 1 – Discentes Matriculados

TURNO MATUTINO			TOTAL DE MATRÍCULAS: 152
	ALUNOS PRESENTES	ALUNOS AUSENTES	TOTAL
6º A	16	08	24
6º B	21	06	27
6º C	21	08	29
7º A	17	07	24
7º B	18	06	24
7º C	16	08	24
TURNO VESPERTINO			TOTAL DE MATRÍCULAS: 140
8º A	21	04	25
8º B	18	07	25
8º C	13	07	20
9º A	19	04	23
9º B	14	07	21
9º C	16	09	25
TURNO NOTURNO			TOTAL DE MATRÍCULAS: 53
APAC			

Fonte: Elaboração Própria.

Tendo em vista ainda a Figura 1 e o espaço físico da escola conforme observação-exploração, a mesma é comporta por 6 salas de aula por turno, ficando pelo turno matutino 3 turmas do 6º ano (A, B e C) e 3 turmas do 7º ano (A, B e C). Já no turno vespertino locus desta pesquisa apresenta no 8º ano 3 turmas (A, B e C) e no 9º ano mais 3 turmas (A, B e C).

De um modo geral, a escola está em boas condições estruturais, tem ar-condicionado nas turmas, dispõe de livro aos alunos e pincéis, apagadores e 1 data show aos professores etc., sendo um local que proporciona um bom ambiente de ensino e aprendizagem. Entretanto, apresenta em algumas salas o ar-condicionado insuficiente para o resfriamento necessitando agregar ventilador, bem como necessitando de uma biblioteca munida de livros e de uma sala de informática que realmente esteja em funcionamento e acessível.

Ademais, necessita além do que apenas 1 data show para que esteja ao alcance de todos os professores em seu trabalho docente, pois é sempre bom estar incorporando novas tecnologias e materiais, pois estes facilitam o ensino e a aprendizagem, mas deve-se ater a como utiliza-los, já que poderá propiciar um resultado contrário ao esperado com o mau uso (Silva, 2013).

Observe na Figura 2 abaixo a disposição estrutural.

Figura 2 – Planta da Escola U.E.B. Governador João Castelo



Fonte: Elaboração Própria.

Segundo Soares Neto et al. (2013, p. 80) a estrutura escolar é um fator que vem chamando a atenção a alguns da educação brasileira. Tal fato pode ser atribuído por causa de um bom ambiente de estudo poder proporcionar aprendizagem ainda mais significativa aos alunos. Nesta escola de estágio apresenta boas condições, mas infelizmente não é a realidade de muitas escolas brasileiras. Assim, fica evidente a necessidade de políticas públicas que visem diminuir discrepâncias e promover condições escolares mínimas, com os profissionais das áreas não devendo se submeter a menos das condições mínimas para um ótimo trabalho docente.

Tendo em vista alguns dos principais dados coletados com a diretora Margarida Petter podemos perceber outros elementos dessa escola a partir deste momento. Deste modo, podemos entender que é uma escola que está em

funcionamento há 30 anos e a mesma como diretora há 25 anos, contendo alunos matriculados na instituição no turno matutino com 152, vespertino de 148 e noturno 52, aqui já temos um dado atualizado em relação ao exibido anteriormente.

Quanto ao perfil dos alunos matriculados, trouxe que apresenta, crianças, adolescentes e adultos que tem como principais dificuldades enfrentadas pela escola a falta de aprendizagem dos mesmos. Para garantir a frequência e pontualidade dos discentes é realizado o registro manual em folhas de chamada. Aos que apresentam necessidades especiais, a diretora assinada que a escola promove Atendimento Educacional Especializado (AEE), todavia, na prática da rotina escolar não foi observada pela estagiária tal atendimento.

Partindo ao pressuposto da gestão escolar, a escola busca se relacionar com a comunidade ao redor por meio de eventos abertos à comunidade. Tem como principais projetos e iniciativas lideradas a de inclusão e diversidade. Das políticas adotadas pela escola para garantir um ambiente escolar seguro e acolhedor traz como medidas palestra, reunião com os pais, e parceira com os órgãos de segurança da cidade, sempre que tem conflitos entre alunos, professores e funcionário sempre tenta o diálogo para resolver os problemas.

Em relação aos professores, assinala que a seleção é feita por meio de indicação e com base em experiência. A frequência do corpo docente também é realizada por meio de registro manual em folhas de chamada.

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) a diretora aponta que foi construído com a participação de professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis com o principal objetivo e estimular a participação cidadã dos alunos. Mediante o PPP a escola promove a participação dos alunos trazendo assembleias e espaços de diálogo com o mesmo sendo avaliado por intermédio de reuniões periódicas com a comunidade escolar.

Este ato de planejar em conjunto atinge vários setores da vida social, e a escola não diferentemente como pode-se constatar não sai isenta, assim esta ação é tão importante que vem como uma tentativa de transformar e melhorar a vida das pessoas que rodeiam o ambiente escolar (Castro; Tucunduva; Arns, 2008). Como futuro docente é importante essa tentativa de proporcionar um melhor aprendizado, mesmo que não tenha muitos recursos para ajudar a prática pedagógica, então o atual e futuro professor deve estar preparado para mesmo assim fazer um bom trabalho que atinja significativamente no aprendizado do aluno (Ramos; Winkeler, 2013).

4.2 Atividades Realizadas na Fase de Observação

Das atividades realizadas no estágio, temos a observação da prática docente na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 8º ano A, B e C do ensino fundamental ministrada pela professora Eni Orlandi em seus horários que totalizam em 15 horários semanais e no Quadro 1 abaixo observem como estas ocorreram nas 20 horas de observação.

Quadro 1

Descrição do momento de observação das aulas da professora Eni Orlandi

DATA	H/A	AULAS DA OBSERVAÇÃO 20h
03.05.2023	4h	8A e 8B: gêneros textuais.
04.04.2023	4h	8B: produção textual; 8A/8C: Circo; alunos que não puderam ir ao circo com atividades na escola.
05.05.2023	3h	8C: compreensão e interpretação de texto; 8B: atividade gêneros textuais.
08.05.2023	4h	8B: termos da oração e 8A: atividade gêneros textuais.
09.05.2023	5h	Tempo pedagógico para organização de regência.

Fonte: Elaboração Própria.

Nesta observação da prática docente, percebe-se vários elementos da prática docente no cotidiano profissional. Temos entre os quais a falta de interação entre professor e aluno, apresentando uma postura autoritária inalcançável. Dos recursos que a profissional utiliza, predominantemente, é o quadro branco, com a aula se constituindo em expositiva dialogada com conteúdo que seguem o livro didático e atividades qualitativas ao decorrer das aulas e avaliação quantitativa somada a qualitativa ao final de cada bimestre.

Apesar de a escola dispor de um data show, não se observa nenhuma utilização do mesmo, Silva (2013) discute que é bom utilizar novas tecnologias e materiais, uma vez que podem estar facilitando no processo de ensino e aprendizagem, chamando a atenção do aluno e aguçando a sua imaginação e visualização, mas deve-se saber como utilizá-los corretamente para alcançar o objetivo proposto. Ao passo que a tecnologia na educação ganha cada vez mais importância e espaço no ambiente escolar, portanto, os professores têm que seguir o

avanço e se atualizar, pois somente o quadro não são suficientes para os alunos da atualidade.

4.3 Atividades Realizadas na Fase de Regência

Já nas atividades concretizadas no estágio de ministração de aula pela estagiária, no Quadro 2 temos uma noção de como aconteceram.

Quadro 2 – Descrição do momento de regência das aulas da estagiária

DATA	H/A	AULAS DA REGÊNCIA ESTARIÁRIA 20h
10.05.2023	4h	8A: atividade, estudo do texto; 8C: cartilha de leitura; 8B: morfologia.
11.05.2023	3h	8B: morfologia; 8A: morfologia.
12.05.2023	3h	Organização e Evento Dia das Mães e Palestra Banda Marcial.
15.05.2023	3h	8A: morfologia; 8B: revisão.
17.05.2023	4h	8C: ortografia; 8B: morfologia.
18.05.2023	1h	8C: ortografia.
19.05.2023	2h	8C: ortografia e 8B: morfologia.

Fonte: Elaboração Própria.

Na regência da estagiária teve os temas seguidos do conteúdo ministrado pela professora titular, mas já desde a observação diagnosticando um déficit em aprendizagem e necessidade de revisão, optou-se por retroceder ao estudo da morfologia para que fosse base ao estudo da sintaxe com termos da oração que viria posteriormente. O primeiro momento antes de ingressar a sala de aula é carregado por ansiedade e ao ato de ingressar a um desafio muito grande de lecionar a um público de alunos novo e lidar com situações que vão desde o planejamento a execução que vão se tornando normais e mais fáceis com o tempo.

Tentou-se trazer novas tecnologias e métodos a sala de aula, como o data show e dinâmica e jogos, mas somente não foi possível executar o jogo devido à nem todos terem celulares e com acesso à internet. Souza e Gonçalves (2012) explanam sobre isso que a escola é considerada um ambiente complexo, além de ter que lidar com essa complexidade, o professor ainda enfrenta barreiras ao transmitir o conteúdo da disciplina, muitas vezes vindo ao tradicional que é o menos complexo, entretanto,

aprender a ensinar também pode ser considerado como um sinônimo de ajuste para que o objetivo pedagógico planejado seja alcançado, como futuro profissional docente é importante essa tentativa de proporcionar um melhor aprendizado com o que tem e essa articulação de adaptação com as adversidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio permitiu que pudesse mergulhar no universo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, observando as práticas pedagógicas, interagindo com os alunos e ampliando o conhecimento sobre as estratégias de ensino. Através da observação e regência ocasionou maior compreensão e importância do planejamento, da diversificação das estratégias de ensino e da adaptação às necessidades dos alunos.

Por meio desse contato com a realidade a identificação do déficit tecnológico escolar foi claro, bem como trazer mudanças positivas para essas salas de aula em contato, além de refletir sobre a importância de uma abordagem pedagógica mais interativa e participativa no ensino fundamental que foi capaz e envolver os alunos de forma efetiva, criativa e de aprendizagem mais dinâmica. Além disso, observar a refletir o papel do professor como facilitador do conhecimento, estimulando a participação e diálogo entre os discentes.

Este relato de experiência de estágio no ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa reforça a importância de uma formação docente sólida, que inclua momentos de observação, reflexão e vivência prática.

Diante dessa experiência, reconhecemos a relevância de futuros estudos e pesquisas nessa área da educação, a fim de ampliar o conhecimento sobre as práticas docentes e contribuir para a formação de professores cada vez mais preparados e capacitados. Acreditamos que a efetiva relação entre teoria e prática é uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação de qualidade, embasada em evidências e orientada para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, S.; TERRAZZAN, E. A. **O estágio curricular supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 977-995, set./dez. 2012.

ARAÚJO, G. T. G. **Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

BARROSO, S. L. **A experiência docente por meio do estágio supervisionado de língua portuguesa.** Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

CASSÃO, P. A. **A contribuição do estágio no processo de formação docente.** 2010. 153 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2010.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. **A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente.** Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras.** 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MELLO, S. P. T. de; LINDNER, L. M. T. **A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Anais... IX ANPED SUL, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poésis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RAMOS, E. A. S.; WINKELER, M. S. B. **O estágio obrigatório no curso de formação de docentes: o eixo integrador entre as disciplinas específicas e a prática docente.** In: **Caderno PDE. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Versão On-line. v. 1. ISBN 978-85-8015-076-6. Paraná. 2013.

SILVA, C. D. **O uso do data show na docência do ensino superior.** Texto livre. v. 6, n. 1. 2013.

SOARES NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, M. D. A.; GONÇALVES, A. E. C. **Relato de experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no ensino de ciências de uma escola de educação básica em Itapipoca-CE.** In: **IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia. Paraíba – PI, Brasil.** Realize Editora, Campina Grande, 2012.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações dialéticas no processo de ensino e aprendizagem na escola pública

Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães¹

RESUMO

A formação de professores é um tema sempre profícuo e presente nos debates e pesquisas no âmbito da educação formal. Essa agenda encontra-se no cerne dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a formação de professores, quer inicial e/ou continuada, constitui-se em um campo de reflexões sistemáticas em busca da compreensão das práticas e dos fenômenos educativos. Neste artigo, o objetivo é refletir acerca da epistemologia da *práxis* na formação de professores dialogando com as implicações dialéticas no processo de ensino e aprendizagem na escola pública. Entendemos que a complexidade e a possibilidade de direção de conceitos procedentes de outros esclarecimentos e suas aproximações, podem contribuir na perspectiva dos limites do seguinte questionamento: Quais os contributos da epistemologia da *práxis* na formação de professores tendo em vista as implicações da relação dialética no processo de ensino e aprendizagem na escola? Entre os conceitos estarão os de epistemologia em Japiassu (1992) e as concepções de *práxis* que pudemos visualizar em Marx (2007, 2011, 2013) e Karel Kosik (2002), nos quais buscamos o diálogo com as possíveis tessituras na formação de professores e tecemos algumas considerações acerca da relação dialética nos processos de ensino e aprendizagem. Com base nas leituras e reflexões sobre os enfoques teóricos que balizaram o objeto deste artigo, podemos inferir que a epistemologia da *práxis*, com relação às práticas educativas, se configura enquanto ação que busca pelo conhecimento da prática educativa consciente, objetiva, refletida, crítica, teórica e metodologicamente capaz de compreender o processo dialético do ensino e da aprendizagem na perspectiva da formação do sujeito epistêmico e histórico-social. Concluimos, portanto, que formar professores para e na *práxis*, significa educar os educadores sob a perspectiva da aproximação desses a favor da resistência a uma educação mercantilizada, compreendendo pois, que ensinar e aprender é um processo dialético sempre em construção.

Palavras -Chave: Epistemologia. Práxis. Dialética.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores seja inicial ou continuada tem sido uma agenda de debates e pesquisas que buscam descobrir, nesse âmbito, respostas para tantas interrogações acerca da educação escolarizada e logo, dos processos pedagógicos e educativos capazes de elucidar as respostas almejadas.

Sob tal perspectiva, vale dizer que ensinar não é uma questão que se restringe à técnica, muito menos às tecnologias. Não é uma questão formal. Ela implica “perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos educativos [...], ou seja, é preciso inserir-se nos marcos de uma perspectiva cultural” (Gatti, 2016, p. 263). Assim, os processos educativos estão inscritos em um tipo de trabalho que contribui na formação dos sujeitos como processo de humanização (Charlot, 2005) e socialização do homem histórico, cuja existência é real e concreta.

¹ Especialista em Educação, Professora substituta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Itapecuru-Mirim e Mestranda em Educação.

Para elucidar essa questão, recorreremos aos estudos de Marx, pois esse estudioso parte de uma constatação: o homem é um ser que existe empiricamente. A existência empírica do homem é o ponto de partida de Marx. Em *A ideologia alemã*, ele apresenta os axiomas de sua concepção, afirmando que

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são, pois, verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. [...] (Marx, 2011, p. 20).

Assim, com relação à educação escolarizada, os discentes são pessoas reais em formação que a partir dos processos de ensino e aprendizagem, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto educativo, desenvolverão habilidades, cognições, conhecimentos e saberes com os quais estarão aptos a agir sobre o mundo. Esses saberes são mediados pelos professores na escola, e essas mediações estão implícitas em um processo que é “trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (Vygotsky, 2007, p. 79).

Neste artigo, objetivamos refletir sobre a epistemologia da práxis na formação de professores, nos questionando: Quais os contributos da epistemologia da práxis na formação de professores tendo em vista as implicações da relação dialética no processo de ensino e aprendizagem na escola? Destacamos, como marcos teóricos nestas reflexões, as contribuições de Japiassu (1992); Leontiev (2004), Marx (2007, 2011, 2013); Vygotsky (2007); Kosik (2002), Charlot (2005, 2013); Zabala (1998), Gatti (2016), Imbernón (2016), Sacristán (2017), entre outros/as.

Vale matizar que embora o foco neste artigo seja a epistemologia da *práxis* e as possíveis tessituras na formação de professores, consideramos *sine qua non* buscarmos esses entendimentos a partir das concepções de Marx (2007) sobre *práxis*, (distinguindo as categorias prática e teoria nos pressupostos desse autor), e Karel Kosik (2002), em razão desses estudiosos sinalizarem a superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto e entre teoria e prática.

Dessa forma, buscamos os nexos dessas concepções a fim de compreender melhor a prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem na escola como *práxis* e relacionamos tais processos com a formação e humanização do sujeito epistêmico (Charlot, 2013) e como elas dialogam com a formação de

professores compreendida como algo individual e para além da técnica e da cognição numa perspectiva sociocultural e dialética

Leontiev (2004, p. 279) enfatiza que o homem “é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Desse pressuposto, podemos deduzir, que os processos educativos perpassam pela compreensão da relação dialética desses processos. Sem dúvida, a existência de outras epistemologias que esclarecem questões correlatas às abordagens contidas neste trabalho é notória, pois, a nenhum método e/ou concepção pertence a exclusividade do conhecimento e dos saberes, entretanto, o método epistemológico marxiano é o que melhor explicita as abordagens que tecemos aqui pois,

o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (Pires, 1997, 87).

Dessa maneira, uma grande contribuição do método supracitado para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado) (Pires, 1997, p. 88), e assim, poder visualizar as situações reais da prática educativa em suas complexidades e especificidades.

O encaminhamento metodológico deste trabalho, é a pesquisa bibliográfica sobre epistemologia, concepções de práxis em Marx e Karel Kosik e a relação dialética no processo de ensino e aprendizagem. A opção pela pesquisa bibliográfica se deu devido essa metodologia permitir um vasto alcance de informações pertinentes ao tema elencado. Sobre a pesquisa bibliográfica, Minayo (2009), explica que “[...] é uma referência ao constante e ininterrupto ato de questionar os dados e informações coletadas, na busca de novas lacunas no conhecimento e assim novas investigações e pesquisas”.

2 EPISTEMOLOGIA: BREVE HISTÓRICO

Particularmente, epistemologia tem suas raízes na Filosofia, os filósofos foram teóricos do conhecimento, tendo em perspectiva o desenvolvimento das mais diferentes formas de saber assim como de suas origens. Desde os filósofos pré-socráticos como Tales de Mileto, Anaximandro de Mileto, Anaxímenes de Mileto, Xenófanos de Colofón, Pitágoras de Samos, Demócrito de Abdera, dentre outros, o homem se questiona sobre as coisas e o mundo.

Dessa forma, a estrutura do mundo sob a visão cosmogônica, base do pensamento filosófico com os pré-socráticos, (embora buscando o caráter da racionalidade), advêm da mitologia (Vale, 2014). As aventuras de Homero e a Teogonia de Hesíodo constituem-se em bases para o desenvolvimento do pensamento grego em seus primórdios, constituindo no substrato onde irá se desenvolver, no Período Clássico, os pensamentos da tríade maior da Filosofia, Sócrates, Platão e Aristóteles, postulando seus métodos de conhecimento na perspectiva de explicações libertas do pensamento mítico e, portanto, racionais, acerca do mundo.

Isso posto, se faz necessário buscarmos a compreensão do termo epistemologia sob a ótica de Japiassu (1992): “discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). É a disciplina que estuda como construímos o conhecimento ou como sabemos o que cremos que sabemos”. Ampliando esta definição,

A palavra deriva do grego, epísteme, ciência, verdade; logos, estudos, discurso, portanto, a epistemologia, no seu sentido epistemológico, significa estudo ou discurso sobre a ciência ou sobre a verdade. Mas é um estudo essencialmente crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências já constituídas e que se destinam a determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas (Ramos, 2008, p. 15).

Conforme as premissas, podemos visualizar que esses conceitos estão imbuídos de significados que ganharam força na Modernidade, em especial, a partir das ideias do Humanismo, Renascimento e Iluminismo, movimentos dos séculos XV e XVII. Segundo esse período histórico eurocêntrico, aconteceu a retomada dos valores greco-romanos da Antiguidade Clássica em oposição ao pensamento medieval e suscitou profundas mudanças no mundo através das Grandes Navegações (sec. XV-XVI) e da Reforma Protestante (séc. XVI).

Esta breve retomada história se dá, na intenção de localizar no tempo e no espaço as intensas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas pelas quais a Europa passou, em especial, na Itália e na França, entre os séculos XV e

XVIII, a fim de entendermos que a epistemologia como um conceito recebeu maior significado na Idade Moderna com a Revolução Científica do século XVII, operada, especialmente, por Galileu Galilei.

Conseqüentemente, indagar sobre a natureza do conhecimento levou vários estudiosos a se debruçarem sobre o termo epistemologia,

sabe-se que a palavra “epistemologia”, em inglês (epistemology), é sinônimo de algo semelhante à teoria do conhecimento. Esse significado anglo-saxônico para epistemologia tem origem nos trabalhos de Bertrand Russell (1872-1970) e na filosofia analítica [...]. Para Russell, as formas válidas de conhecimento eram aquelas obtidas por um método científico empírico. A epistemologia foi definida, então, como o trabalho de análise da natureza do conhecimento, a partir de métodos formais, discutindo as noções de justificação, evidência, certeza, dúvida etc. (Silva; Arcanjo, 2021, p. 150, grifo dos autores).

Assim, o termo se encontra ligado às teorias do conhecimento científico e, portanto, diz respeito a um exercício que busca conhecer e compreender atividades epistêmicas, isto é, a própria ciência. A epistemologia indaga, enfim, sobre a “possibilidade do conhecimento”, ou seja, se é possível ao ser humano alcançar um conhecimento, sua origem e se (e por que) é verdadeiro (Abbagnano 2012; Chauí 2010; Gamboa 2012, *apud* Silva, 2018, p. 14).

É importante evidenciar que o termo epistemologia é polissêmico, recebendo de cada corrente teórica uma conceituação. Na contemporaneidade, encontramos três correntes epistemológicas: uma delas é a epistemologia lógica, que é exemplificada pelo empirismo e positivismo, a epistemologia genética, que é representada por Jean Piaget, que aprofundou o estruturalismo genético e construtivista da psicologia da inteligência (Silva, 2018, p. 28). E, finalmente, a epistemologia histórico-crítica, que busca analisar a própria história das ciências (Santos, 1998). Dentre essas correntes, surge, também, a epistemologia crítica que dentro do contexto de racionalização, “reflete sobre o alcance e a significação da ciência dentro da sociedade e das culturas” (Japiassu, 1992, p. 138).

3 CONCEPÇÕES DE PRÁXIS EM MARX E KAREL KOSIK: POSSÍVEIS TESSITURAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

No decorrer do tempo, o termo *práxis* foi tomando diferentes significados, sendo consenso entre os estudiosos, que a origem grega da palavra nos remete a Aristóteles, pois esse filósofo considerava essa terminologia ligada ao cidadão da *pólis*, isto é, às ações políticas e éticas que teriam o fim em si mesmas, já as ações

daqueles que produzem valores de uso, fabricavam para a *pólis*, o filósofo denominou de *poiésis*, que seriam as ações capazes de gerar coisas diferentes de si mesmas.

Conforme percebemos, a *práxis* aristotélica está sempre relacionada à ideia de ação e movimento, assim,

a especificidade do movimento humano põe à prova a ontologia aristotélica e a leva às últimas consequências: no intrincado jogo de conceitos e definições que, a partir daí, servem para pensar a ação – e, por isso mesmo, as formas singulares pelas quais o humano se apresenta –, repousa, a nosso ver, parte substancial da contribuição de Aristóteles para a reflexão sobre a formação humana na atualidade (Vale, 2014, n.p.).

Para este trabalho, procuramos compreender a *práxis* sob os enfoques de Marx (2007) e Karel Kosik (2002), buscando em suas obras densas apenas os pontos que mais contribuem para a nossa compreensão sobre essa terminologia e como os conceitos desses autores podem nos ajudar a relacioná-los com a formação docente na perspectiva de pensar as práticas educativas na escola dialeticamente.

Ao abordarmos o conceito de *práxis* em Marx (2007), se faz necessário elucidar, segundo esse pensador, a definição de trabalho. Ao explicitar o conceito de trabalho de forma mais geral, o autor associa, inicialmente, a ideia de ação humana sobre a natureza a fim de transformá-la para obtenção de bens à sua existência. Assim, a categoria trabalho para Marx, é um conceito que afirma seu caráter ontológico e atividade produtora da vida e da existência dos indivíduos.

Não obstante, em *A Ideologia Alemã*, Marx afirma que a produção da vida material humana não ocorre numa relação imediata entre homem e natureza, mas “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir.” (Marx, 2007, p. 87). Conforme essa premissa, a produção da vida através do trabalho não se trata de uma simples reprodução da existência física do indivíduo, mas a produção da vida do homem em cada época histórica.

Nesse cenário, encontra-se intrínseca a ideia de ação, a qual consiste numa série de movimentos advindos de um ser atuante (p. 115). Nas análises de Marx, a ação humana representa a base na qual está assentada o conceito de trabalho, para ele,

O homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Esse se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos.

Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 255, grifo do autor).

Sob esse enfoque, há uma relação dialética entre a ação do homem e o mundo e, podemos compreender que a terminologia *práxis* em Marx vai além do conceito geral de ação, mas da ação transformadora e consciente do homem. Marx a categorizou como “teoria” e como “prática”, sendo a primeira categoria, entendida como a elaboração de um conjunto de conceitos, em que o autor tece as bases que permitiriam uma melhor compreensão da dicotomia entre trabalho e capital,

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*², e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem (Marx, 2005, 151, *apud* Massuia, 2013, p. 27, grifo nosso).

Dessa forma, podemos inferir que a teoria corresponde aos discursos construídos, os quais, segundo Marx (2007), “deve colocar-se a serviço da totalidade histórica³.”

Assim, o processo histórico que Marx estava interessado, seria rigorosamente nos intentos dos indivíduos de transformarem a sociedade em que eles se encontram num dado contexto histórico-social, uma ruptura com a imposição dicotômica da sociedade burguesa. O trabalho teórico, ao levar a uma melhor compreensão da sociedade, e assim, das tarefas envolvidas na sua transformação, deveria servir como um meio dessas tentativas.

Sobre a questão da “prática”, podemos entender que a filosofia marxista não toma como ponto de partida nem o objeto em si, nem o sujeito abstrato, mas a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados (Noronha, 2005). Esse conceito em Marx está imbuído do significado de trabalho, ou seja, da ação social exercida pelo homem com vistas a transformar uma dada realidade e a se transformar em decorrência dessa, em uma relação dialética. Em síntese, Marx concebe a *práxis* como movimento humano prático-crítico, que medeia a relação do homem com a natureza (todas as coisas materiais que o homem se apropria) e a sociedade em que este vive.

² Etimologia (origem de *ad hominem*). Do latim *ad hominem*, literalmente “contra a pessoa”.

³ As relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo (MARX, 1985, p. 107).

Já do ponto de vista de Karel Kosik (2002, p. 201), a problemática da *práxis*, vem do questionamento: “Quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada essa sociedade?”. Dessa perspectiva, *práxis* é atividade, produção histórica por meio da ação humana. Não obstante, o autor enfatiza que essa não deve ser confundida simplesmente como trabalho, pois possui uma dimensão existencial. Kosik assevera que

No conceito da *práxis*, a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, é formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis* é esfera do ser humano. Nesse sentido, o conceito de *práxis* constitui o ponto culminante da filosofia moderna [...] na *práxis* do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade [...] (Kosik, 2002, p. 221-222).

Conforme essa premissa, a *práxis* é atividade criadora de subjetividades que implica o conceito de sujeito, do ser consciente de si mesmo. Da acepção marxiana podemos apreender o homem criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos. Por produzir-se, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras (Noronha, 2005, p. 88), constituindo-se em sujeito histórico-cultural. Para Kosik,

Na *práxis* se realiza a abertura do homem para a realidade geral [...]. A criação da realidade (humano-social) constitui o pressuposto da abertura e da compreensão da realidade em geral. A *práxis* como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade. (Kosik, 2002, p. 225).

Assim, na *práxis* e baseado na *práxis*, o homem ultrapassa sua animalidade e estabelece uma relação de totalidade com o mundo. Na abertura, o homem ultrapassa sua mortalidade e se põe em contato com a totalidade, e por que não dizer, em contato com a transcendentalidade (Dickmann; Pereira, 2020, p. 44).

Nesse sentido, é pensar a educação formal como um trabalho de transformação de realidades, mas é sobretudo, trabalhar na formação do sujeito histórico-social capaz de submeter sua prática educativa a uma constante reflexão e renovação pedagógica, esse papel específico cabe aos professores.

Desse modo, para caminhar rumo a essa proposta, é fundamental uma formação de professores que supere a fragmentação e o aligeiramento, assim como o esvaziamento teórico-metodológico. As práticas educativo-pedagógicas devem ter uma finalidade objetivada e acercar-se da complexidade do ensinar e aprender. Um

dos objetivos precípuos da educação é a formação humana, no entanto, esse campo é espaço de poder e disputa presente nos currículos e na formação de professores.

Conforme esse pressuposto, a educação escolarizada cada vez mais se torna uma mercadoria, portanto, a formação de professores deve pleitear uma resistência ao esvaziamento da dimensão humana dos processos de ensino e aprendizagem, porém, para tanto, é necessária uma melhor clareza metodológica na prática docente. Não obstante, de acordo com Duarte,

a clareza teórico-metodológica na prática docente nas últimas décadas, é considerada de segunda ordem, isto é, a discussão das teorias que fundamentam a ação do educador foi secundarizada em nome de uma “ação do docente” (Duarte, 2012, p. 120, grifos do autor).

Corroborando essa premissa, Moraes (2003, p. 23), acrescenta que o que se assiste nos cursos de Licenciatura é o “recoo da teoria”. De acordo com a autora, a compreensão da realidade escolar requer uma formação sólida do ponto de vista teórico, pois as lacunas da reflexão teórica, poderá transformar os professores em meros repetidores sem autonomia, estranhados do movimento da *práxis*.

Nesse contexto, a perspectiva de formação pautada sob a ótica neoliberal, o trabalho docente é pragmatista e suscita um retorno a um tecnicismo disfarçado sob várias formas, como por exemplo, cursos de formação fragmentados que cada vez mais transforma os professores em técnicos cerceados pelos sistemas de controle. É preciso (re) construir a docência como um trabalho cujo fundamento é o ensino numa dialética propositiva em busca da libertação humana por meio de um conhecimento que eleve moral e intelectualmente o homem, levando-o do senso comum para a consciência filosófica (Gramsci, 2000).

Nessa ótica,

A orientação da formação (e seus pressupostos políticos) para esse processo de reflexão exige uma proposição crítica da organização e da metodologia da formação permanente do professorado, que deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática [...], o que implica não apenas mudar a localização, mas também a metodologia da formação permanente (Imbernón, 2016, p. 148).

Assim, a formação de professores exige os sentidos da educação e da docência, políticas públicas que de fato corroborem uma formação para a *práxis*, e, compreender as relações dialéticas intrínsecas e extrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem assim como o próprio fenômeno educativo.

4 RELAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Discutir a relação dialética no processo de ensino e aprendizagem, exige uma revisão, embora breve do que seja dialética. Segundo a literatura, a dialética surgiu anteriormente ao pensamento de Marx e foi entendida em suas aproximações, na Grécia Antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Assim, Sócrates e Platão utilizaram-se desse conceito para construir suas filosofias em busca da verdade, a qual não poderia prescindir de uma identidade, isto é, um diálogo entre os iguais.

No período pré-socrático, o filósofo Heráclito de Éfeso, tinha uma visão diferente, para ele, o diálogo só existe entre os diferentes. Assim, “a diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito (Novelli e Pires, 1996, *apud* Pires, 1997, p. 84). Essa ideia dialética de contradizer o mundo, esteve na base do desenvolvimento de vários estudos científicos na Modernidade, como por exemplo em Nicolau Copérnico ao discordar da imobilidade da Terra, dentre outros.

Como importante objeto da Filosofia, a dialética é retomada pelo filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831), o qual tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (Pires, 1997, p. 85).

Vale dizer que em detrimento da profundidade do pensamento da dialética em Hegel, a nossa intenção nesse tópico, é fazermos um breve apanhado sobre a prática educativa em suas relações dialéticas com os processos de ensino e aprendizagem na escola. Como pressuposto, consideramos relevante pontuar duas formas diferentes de desenvolvimento da prática educativa destacada por Elliot (1993, *apud* Zabala, 1998, p. 14-15):

a) O professor que empreende uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre esta base algum aspecto de sua prática docente. Neste caso o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.

b) O professor que modifica algum aspecto de sua prática docente como resposta a algum problema prático, depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo. Através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão.

De acordo com a análise do autor,

o primeiro tipo de professor constitui uma projeção das inclinações acadêmicas sobre o estudo do pensamento dos professores, que supõem que existe uma atuação racional na qual se selecionam ou escolhem ações sobre a base de uma observação desvinculada e objetiva; marco teórico em que pode se separar a investigação da prática. O segundo tipo representa com mais exatidão a lógica natural do pensamento prático (Zabala, 1998, p. 15).

Dessa forma, o método materialista histórico-dialético desenvolvido por Marx ao romper radicalmente com a lógica formal, poderá nos ajudar na interpretação da realidade, do movimento, das contradições do mundo e em uma visão de *práxis* que nos permita aprender o movimento das coisas, do tempo e das circunstâncias presentes nas atividades que envolve o binômio ensino/aprendizagem.

Vale lembrar o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história) postulados por Marx (2007) como substrato do método materialista histórico-dialético, caracterizando-se como movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 87).

Dessa afirmativa, podemos dizer que a educação escolarizada, os processos de formação de professores e as práticas pedagógicas, são parte dessa materialidade histórica, isto é, trata-se do processo de subjetivação e humanização dos sujeitos sociais e por isso mesmo, prática social que, por meio da aprendizagem contribui, sobremaneira, na formação histórica dos sujeitos. Na perspectiva de Vygotsky,

[..] a aprendizagem é que produz o desenvolvimento, acentuando o foco na interação do sujeito com o meio, destacando a importância da mediação. Em sua concepção, o conhecimento está no mundo e é ele que move o desenvolvimento; o conhecimento vem da mediação cultural e a partir daí a criança vai se desenvolvendo (Vygotsky, 2008, p. 53).

Nesse sentido, vale enfatizar a importância da linguagem e do pensamento na perspectiva vygotskyana acerca da aprendizagem como processo histórico-social. Vygotsky afirma que a aprendizagem dos conceitos deve partir das práticas sociais, evidenciando a necessidade de contextualizar o ensino. Para ele, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem estão intimamente relacionados e essa relação é dialética (Ramos; Oliveira, 2020, p. 133).

Outras dimensões dialéticas estão presentes naqueles processos, como a própria concepção de currículo, de avaliação e de planejamento, entre outras. Com relação ao currículo, Sacristán (2017, p. 15) ressalta que “o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”. Como *práxis*, o currículo promove um projeto de socialização cultural nos diversos meios educacionais, nesse projeto estão as práticas pedagógicas e educativas (p.16). No entanto, no universo da socialização cultural das práticas educativas e pedagógicas, não estarão ausentes as contradições como por exemplo, a humanização/alienação.

Dessa forma, o método materialista marxiano poderá contribuir com os educadores na compreensão da *práxis* educativa, pois partindo da base empírica, poderão empreender abstrações no sentido de compreender as diferentes manifestações do fenômeno observado a partir de uma *práxis* crítica como processo de humanização. Nesse sentido, a relação dialética na epistemologia de Marx dá relevo ao reconhecimento de que o conhecimento é histórico e está sempre em construção (McLarem, 2017, p. 123).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos refletir neste trabalho, sobre alguns elementos da epistemologia e *práxis* nas perspectivas de Marx e Kosik e possíveis tessituras na formação de professores e, da dialética nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Reconhecemos a fecundidade dos postulados desses autores e a real necessidade de estudos mais acurados sobre os mesmos, no entanto, a reflexão sobre os temas nos permite dizer que essas discussões poderão contribuir como forma de resistência a uma formação de professores aligeirada, fragmentada e divorciada da *práxis*.

Assim, na perspectiva das nossas reflexões sobre a epistemologia da *práxis*, visualizamos os professores como sujeitos histórico-sociais que realizam um trabalho, sendo assim, buscamos no conceito de trabalho em Marx, a atividade

produtora da vida e da existência humana os nexos que ligam o trabalho docente à *práxis* como movimentos para além do binômio teoria/prática, mas como ações pensadas, refletidas e objetivadas com vistas à formação dos alunos para a emancipação e a autonomia.

Vale dizer que o método materialista histórico-dialético, substrato do pensamento marxista, poderá contribuir como probabilidade teórico-metodológica no conhecimento dos mais diversos elementos das práticas educativas, pois ao partir de bases empíricas, os processos educativos e pedagógicos estarão permeados por conflitos e contradições e, portanto, requerem reflexões e revisões críticas de conceitos, imagens e representações existentes.

Consideramos que a formação de professores deva priorizar a compreensão das implicações dialéticas nos processos de ensino e aprendizagem na escola pública e que essas advêm *a priori*, de uma epistemologia da *práxis*, pois, no campo da formação se faz imprescindível saber como o conhecimento da prática educativa e pedagógica pode se dá de forma a atribuir a essa, o estatuto de conhecimento científico.

Não obstante, práticas pedagógicas e educativas são também práticas de interações, de formação humana e de subjetividades nos espaços escolares, as dimensões sociais, humanas e técnicas do ensino e da aprendizagem estão presentes nesses contextos e corroboram uma dialética que permite ir construindo o sujeito epistêmico e histórico.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª ed. Cortez, 2013.

DICKMANN Ivo; PEREIRA, Jean Marcos Pimenta. **Práxis e palavra: diálogo entre Freire e Kosik**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020. <https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/13597> acesso em 25/08/2023

DUARTE N. **Luta de Classe, Educação e Revolução**. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores, v.1, n.2, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v.2).

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Sagrada Família**. São Paulo – SP: Boitempo, 2011. Disponível em <http://gen.lib.rus.ec/search.php?req=%09A+sagrada+fam%C3%AD%C2%ADlia&open=0&res=25&view=simple&phrase=1&column=def>. Acesso em 23/08/2023.

_____. **O Capital**. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/5512>. Acesso em 23/08/2023.

MASSUIA Rafael da Rocha. **Anotações sobre teoria e prática em Marx e Engels: momentos decisivos (1843-1848)**- 2013. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>. Acesso em 28/08/2023.

MCLAREN, Peter. **O reino do capital: pedagogia e práxis da luta de classe**. In: APPLE, Michael W. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da teoria**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NORONHA, Olinda Noronha. **Práxis e educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf acesso em 24/08/2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfrR4dmSD> Acesso 29/08/2023.

RAMOS, M. G. **Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas**. In: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RAMOS, Maria Elizete Neves; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **Relação dialética no processo ensino-aprendizagem: desafios à formação docente**. Revista Contemporânea de Educação, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020 <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i33.28897> Acesso em 31/08/2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, Edson Pereira; ARCANJO, Fernanda Gonçalves. **História da ciência, epistemologia e dialética**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/6J8grRSZ78dgcLryCLfFvyM/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 01/09/2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Volume 36, n. 1 – p. 330-350, jan./mar. 2018 – Florianópolis. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 28/08/2023.

VALE, Lílian de Aragão Bastos do. **Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento**-2014. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Acesso em 28/08/2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. In: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia e SOUBERMAN, Ellen. (orgs). Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimp. 2010.

INSTITUCIONAL

REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana

VICE-REITOR

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda

DIRETORA DE CENTRO

Prof^a Dra. Thallita de Queiroz Pereira Serra

DIRETORA DE CURSO

Prof^a Dra. Claudiene Diniz da Silva

ORGANIZAÇÃO

Prof^a Dra. Claudiene Diniz da Silva

Prof^a Dra. Tania Lima dos Santos

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a Dra. Claudiene Diniz da Silva

Prof^a Dra. Tania Lima dos Santos