

Tania Lima dos Santos
(ORGANIZAÇÃO)

ANAIIS

IV COLÓQUIO DE LETRAS

UEMA CAMPUS ITAPECURU MIRIM

Reflexões entre

Palavras e Páginas

02 a 05 de julho de 2024





ANAIIS
IV COLÓQUIO DE LETRAS
Reflexões entre palavras e páginas

Tania Lima dos Santos
(ORGANIZAÇÃO)

Itapecuru Mirim
2025



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

Denise Maia Pereira

Fabíola 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

EDITORAÇÃO

EdUEMA

DIAGRAMAÇÃO

Tania Lima dos Santos



ANAIS DO IV COLÓQUIO DE LETRAS

Reflexões entre páginas e palavras

Copyright: Tania Lima dos Santos

Copyright da presente edição: EdUEMA

Colóquio de Letras

Anais do IV Colóquio de Letras da Universidade Estadual do Maranhão
Campus Itapecuru Mirim: reflexões entre palavras e páginas, realizado no
período de 02 a 05 de julho de 2024 / Tania Lima dos Santos (org.). –
Itapecuru-Mirim: EdUEMA, 2025.

181 f

Livro digital

ISBN: 978-85-8227-576-4

1.Literatura. 2. Gênero. 3.Contos. 4. Poemas. 5. Literatura Portuguesa.
6. Ensino Literário. I. Santos, Tania Lima dos (org.). II. Título.

CDU: 821.134.3

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Junior - CRB 13/320

EDITORA UEMA

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



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
<i>Tania Lima dos Santos</i>	
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O SEU PAPEL NA DEMOCRATIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ENSINO LITERÁRIO	7
<i>Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro, Tania Lima dos Santos</i>	
A ESCRAVA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS: temática e estrutura do conto	21
<i>Tamyres Goulart da Luz, Tania Lima dos Santos</i>	
ESAÚ E JACÓ E DOIS IRMÃOS: uma análise comparativa	36
<i>Gisele Veloso Santos, Tania Lima dos Santos</i>	
RESSONÂNCIAS DA ESPACIALIDADE NO DISCURSO ANTIESCRAVISTA DO ROMANCE ÚRSULA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS	46
<i>Thayane Cristina Lopes Costa, Tania Lima dos Santos</i>	
A PAREDE, DE ARLETE NOGUEIRA: a tradição de autoria feminina e o romance de introspecção	60
<i>Ana Luiza Martins do Nascimento, Tania Lima dos Santos</i>	
CRÍTICA LITERÁRIA HOJE: novas perspectivas para uma compreensão da experiência literária	70
<i>Adriana Vieira Freitas Cabral, Antonio Aílton Santos Silva</i>	
UMA ANÁLISE DA INTERSEMIOSE DE CARAVELA [REDESCOBRIMENTOS], POEMAS VISUAIS DE GABRIEL BICALHO	82
<i>Larissa Santos Almeida, Fernanda dos Anjos Ferreira, Antonio Aílton Santos Silva</i>	

PARADIGMAS DO ENSINO DA LITERATURA 95

Mateus da Silva Oliveira, Antonio Ailton Santos Silva

O USO DAS REDES ENUNCIATIVAS DE “INCLUSÃO” PARA A REFLEXÃO E PARA A DIVULGAÇÃO 110

Elane da Conceição Viana, Claudiene Diniz da Silva

NARRATIVAS PESSOAIS E FICTÍCIAS: a atuação autoficcional de Ricardo Lísias em *Divórcio* 124

Késsia Pinto da Silva, Ane Beatriz dos S. Dualibe

EDUCANDO NA ERA DIGITAL: ESTRATÉGIAS CRIATIVAS PARA ENGAJAR ALUNOS COM O CANVA 132

Késsia Pinto da Silva, Sirlane Rodrigues Penha, Thayane Cristina Lopes Costa, Suzane Castro de Araújo

PROJETO LETRAMENTO LITERÁRIO: a literatura maranhense na escola, uma experiência na UEB João da Silva Rodrigues 142

Ana Luiza Martins do Nascimento, Gabrielle Mendes Fernandes, Mateus da Silva Oliveira, Samuel Guimarães Cruz, Tayane Goulart da Luz, Tania Lima dos Santos

A LITERATURA MARANHENSE COMO FERRAMENTA TEÓRICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO 152

Ana Luiza Martins do Nascimento, Gabrielle Mendes Fernandes, Mateus da Silva Oliveira, Samuel Guimarães Cruz, Tayane Goulart da Luz, Tania Lima dos Santos

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ITAPECURU MIRIM 162

Eline Frazão Cruz, Maria Eliane Santos Andrade, Ricasia Alves Nascimento, Suelen Cristina de Moraes Gomes, Rian Felipe Arouche Costa Lima

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA COMUNIDADE BARRIGUDA, DENTRO DA OSC SERCOM 174

Eline Frazão Cruz, Maria Eliane Santos Andrade, Ricasia Alves Nascimento, Suelen Cristina de Moraes Gomes, Luis Müller Rodrigues Corrêa, Sherlene Regea Araújo Farias



APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos o livro de *Anais* do IV Colóquio de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), realizado de 2 a 5 de julho de 2024. Sob o tema "Reflexões entre Palavras e Páginas", este evento se destacou por sua rica programação, que incluiu palestras, mesa-redonda, comunicações orais, exposição de pôsteres, oficinas e apresentações artísticas, promovendo um espaço de diálogo e troca de saberes entre os seus integrantes.

Nesta 4ª edição, contamos com a significativa participação de toda a comunidade acadêmica, docentes, discentes e administrativos. Ressaltamos a colaboração dos professores do campus de Itapecuru Mirim e palestrantes externos, que contribuíram com suas experiências e conhecimentos, fomentando as discussões propostas; também a presença ativa dos estudantes, um dos pontos altos do Colóquio, os quais não apenas apresentaram trabalhos sobre suas atividades de pesquisa e de extensão, mas se envolveram na realização de ações extensionistas junto à comunidade externa durante o evento, evidenciando o compromisso acadêmico e social da nossa instituição; e ainda o suporte técnico, administrativo e logístico prestado pelo competente corpo administrativo da instituição para a concretização das atividades do evento.

Os *Anais* compilam as contribuições apresentadas durante o evento, refletindo a diversidade de temas e abordagens que permeiam o campo das Letras. Esperamos que este registro sirva, mais uma vez, como uma fonte de inspiração e conhecimento para todos os interessados nas áreas de linguística, literatura e educação.

Agradecemos a todos os envolvidos na realização deste Colóquio e na produção deste livro, que celebra o poder das palavras e a importância da reflexão crítica em nosso cotidiano. Que as reflexões aqui contidas continuem a ecoar e a fomentar novas discussões e aprendizagens.

Tania Lima dos Santos
Comissão Organizadora do IV Colóquio de Letras

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O SEU PAPEL NA DEMOCRATIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ENSINO LITERÁRIO

Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender como a extensão universitária pode contribuir para a ampliação e a democratização do ensino literário, com ênfase na literatura maranhense nas séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que essa é pouco explorada devido os currículos escolares, moldados por documentos oficiais e manuais didáticos, não a contemplarem, especificamente. São investigadas ainda as contribuições do projeto extensionista *Letramento literário: a literatura maranhense na escola*, como forma de inserção dessa literatura na sala de aula do Ensino Fundamental. Os resultados dessa investigação foram obtidos por meio de entrevista e questionário com estudantes que participaram do projeto, a fim de verificar se a ação extensionista pode servir ou não como meio para suprir essa lacuna existente. Para isso, contou-se com as contribuições teóricas de Zilberman (2008), sobre o papel da Literatura na escola, Toaldo (1977), Corrêa (2016), dentre outros. Este estudo permitiu concluir que a ausência da abordagem da literatura maranhense de maneira efetiva na sala de aula acarreta desconhecimento e desvalorização da produção literária do próprio estado por parte dos estudantes, provocando, conseqüentemente, prejuízos para a sua formação. Por fim, evidenciou-se a importância da extensão universitária, representada pelo referido projeto extensionista, o qual contribuiu significativamente para inserir a literatura maranhense na escola do município, possibilitando aos estudantes o contato com a literatura local. Portanto, existe a ausência de abordagem da literatura local no Ensino Fundamental e para que isso seja resolvido, faz-se necessária a inclusão da literatura maranhense nos currículos escolares e nesse sentido, a extensão universitária emerge como um caminho para essa inserção no âmbito escolar.

Palavras-chave: literatura; extensão universitária; escola

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária é entendida como a ação da universidade que junto à comunidade possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. Consiste na articulação do conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social.

Conforme a Constituição Brasileira de 88, a extensão foi oficialmente reconhecida como um dos pilares das universidades juntamente com o ensino e a pesquisa. A partir de então, foi conhecida por ser uma atividade destinada à difusão dos conhecimentos úteis, ajuda individual ou coletiva, solução de problemas sociais ou para propagação de ideias (Brasil, 1931).

Então, utilizar-se desse espaço desse espaço de desenvolvimento de conhecimentos para abordar a literatura na sala de aula pode ser muito proveitoso,

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: vanessaribeiro2@aluno.uema.br

² Doutora em Letra, docente da Universidade Estadual do Maranhão /campus de Itapecuru Mirim. E-mail: tanciasantos@professor.uema.br

uma vez que ensinar literatura é crucial para a sociedade, visto que por meio dela o entendimento do leitor sobre a natureza humana, a cultura e a história é ampliado.

A relevância dessa pesquisa reside na necessidade de explorar a literatura maranhense no ambiente escolar devido a diversos fatores, dentre eles a preservação da identidade cultural. Abordar a literatura do Maranhão na sala de aula contribuirá para a valorização e o reconhecimento dos textos e dos escritores locais. Para tal investigação, foi tomado como objeto de estudo a experiência realizada pelo projeto de extensão *Letramento literário: a literatura maranhense na escola*.

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender como a extensão universitária pode contribuir para inclusão da literatura maranhense nas séries finais do Ensino Fundamental, enquanto os objetivos específicos incluem: caracterizar o papel da literatura maranhense nas séries finais de escolas do município de Itapecuru Mirim e propor a ação extensionista como meio de integração da literatura maranhense na escola.

Esta pesquisa de cunho qualitativo utiliza como procedimento técnico o estudo de campo, para o embasamento teórico, reúne autores como: Corrêa (2016), Zilberman (2008), Toaldo (1977), entre outros.

2 O PAPEL DA LITERATURA NA SALA DE AULA

Para Salvatore (1990, p.9), a literatura é uma "forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem artisticamente elaborada". Vale ponderar, desse modo, que embora seja uma forma de expressão em que sobressai, antes de tudo, sua natureza artística e estética, que lhe confere um valor em si mesma, a literatura não deixa de também comunicar algo para fora dela.

Zilberman (2008) destaca que a literatura provoca no leitor um efeito duplo, pois aciona sua fantasia, além de suscitar seu posicionamento intelectual, uma vez que o texto lido produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Assim, a abordagem da literatura na sala de aula se torna necessária para formar leitores competentes e, ainda, contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão.

Assim, sendo uma troca ativa entre autor e leitor, a leitura literária se enriquece por meio de discussões em sala de aula, essas interações no espaço escolar proporcionam a formação de um círculo de leitura que desenvolve as habilidades críticas dos alunos. Conforme destaca Filipouski e Marchi (2009):

Ao privilegiar o texto literário como mobilizador do estudo da língua portuguesa, toma-se como objeto a linguagem em ação, pois, na constante construção de sentidos por meio da palavra que se fundamenta pelo uso na vida social, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive (Filipouski e Marchi, 2009, p.9).

O trabalho voltado para o ensino literário com foco no desenvolvimento do pensamento crítico tem sido amplamente debatido, tendo em vista que tal estudo proporciona uma compreensão profunda do passado, como também estimula a reflexão e a análise crítica das obras literárias.

Oliveira (2010) destaca a relevância da literatura ao argumentar que ela é uma fonte essencial de conhecimento, pois abrange todas as épocas, geografias e estilos de vida que moldaram nossa existência. Mesmo apresentada sob a forma ficcional, a literatura consegue desencadear a compreensão tanto do mundo ao nosso redor quanto de nós mesmos.

Portanto, 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 a propriedade a linguagem.

3 A LITERATURA MARANHENSE

Segundo Corrêa (2016) a literatura maranhense “estaciona em cada esquina”, em cada praça, pois o Maranhão é berço de grandes literatos, além de expressar bem as belezas da terra. Então, desenvolver essa literatura na sala de aula propicia ao educando um contato direto não apenas com o autor da obra e seus personagens, mas com sociedade em que eles vivem.

A literatura está presente no Maranhão desde a sua fundação, quando, na capital São Luís já apareciam as primeiras produções escritas pelos cronistas franceses Claude D'Abbeville e Ives d'Evreux, evangelistas e integrantes da comitiva de Daniel de La Touche e François de Rasilly.

O Maranhão foi no Brasil um dos bons centros da cultura jesuítica, toda ela particularmente literária. Ali viveu alguns anos da sua vida, pregou vários dos seus sermões, escreveu muitas de suas cartas, participou das suas lutas e contendas o padre Antônio Vieira. Desde o século XVII havia em São Luís poetas, embora nenhum nome tenha chegado até nós, mostra-o fato da existência de devassas contra os *homens versistas*, autores de sátiras contra os governantes (Veríssimo, 1915, p.116).

Como observado, a literatura foi um dos grandes legados deixados pelos franceses, pois eles foram os pioneiros em fazer aflorar representações poéticas na região maranhense. Depois dos franceses, chegaram ao Maranhão os jesuítas, dentre os quais tem destaque a figura do padre Antônio Vieira, pregador, escritor e diplomata português do século XVII, em sua obra Mensagem ele escreveu diversas cartas com a finalidade de evangelizar e em defender os indígenas.

Em 1840 inicia-se o Jornalismo propriamente literário no Maranhão e nesse mesmo contexto surge o Grupo Maranhense contemporâneo da primeira geração romântica, com representantes como Odorico Mendes, João Lisboa, Sotero dos Reis, Gonçalves Dias, Henriques Leal, Gomes de Sousa, Trajano Galvão, Sousândrade, César Augusto Marques, entre outros.

Pode-se dizer que esse referido Grupo Maranhense, progênie ilustrada de eruditos humanistas e intelectuais [...] da primeira geração romântica, vem oportunizar ao nosso Estado o dotar-se de uma autêntica, autônoma e respeitável literatura (Corrêa, 2016, p. 41).

Assim, a formação do grupo não só enriqueceu a literatura maranhense, como também deixou sua contribuição duradoura no cenário literário brasileiro, sob o protagonismo de Gonçalves Dias, filho de português e nascido em Caxias em 1828, o qual exerceu grande influência sobre gerações posteriores de escritores, desempenhando um papel significativo na construção da identidade cultural do país.

Dessa forma, ao longo de mais de um século a capital maranhense carregou o epíteto de Atenas Brasileira, mérito esse conquistado pelo grupo de escritores maranhenses, os quais apresentavam uma impressionante intelectualidade elevando com isso, o nível do estado e tornando-se admirados por todo o território nacional. Nesse sentido, a literatura maranhense começou a se tornar reconhecida visivelmente em todo o Brasil.

Como evidenciado, o Maranhão marcou forte presença no cenário nacional. Percebe-se a importância da literatura maranhense na preservação da cultura e da história de um povo, carregando consigo os valores, crenças e ideias de uma época, desempenhando um papel essencial e tornando-se uma valiosa ferramenta para as futuras gerações, pois por meio dela será possível explorar e manter viva a cultura, tornando-se essencial para que a história do estado não seja esquecida.

4 O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

No Brasil, a universidade era vista inicialmente como um lugar de produção de conhecimento e só posteriormente foi reconhecida como um lugar de formação de profissionais, tendo se consolidado na segunda metade do século XX, inspirada nos modelos da Europa e dos Estados Unidos. A partir de então, surgiu a junção entre ensino, pesquisa e extensão, como forma de expandir o conhecimento produzido na universidade para a sociedade, sendo assim entendida como um caminho de difusão de conhecimentos, cultura e até mesmo prestação de serviços, visando o benefício de seu entorno.

A universidade assim como a educação, passou a desempenhar as funções sociais e políticas. Nesse contexto, é criado em 1987 o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas Superiores Brasileiras (FORPROEX), uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia.

O FORPROEX (2012) define que:

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, 2012, p.28).

Assim, a universidade como uma instituição social, incorporou ao longo do tempo várias funções, as quais se destacam: a produção, a transmissão e a extensão do saber, tendo no ensino sua função mais tradicional, visto que se enquadra na transmissão do conhecimento. Logo, ela deve cumprir também a sua função social, já que o conhecimento produzido dentro da instituição deve ser socializado com a comunidade, dessa forma, ela se torna responsável pela integração social dos indivíduos.

Conforme evidenciado, a universidade desempenha um papel fundamental na sociedade, indo além da produção de conhecimento em sala de aula, ao assumir a responsabilidade de interagir ativamente com a comunidade com a qual ela está inserida. Assim, a prática acadêmica da extensão, juntamente com o ensino e a pesquisa, visa promover o desenvolvimento da sociedade, especialmente em suas dimensões culturais e sociais.

De acordo com Rodrigues (1999), por meio das funções da universidade, a extensão, poderá contribuir para uma nova perspectiva da sociedade ao pôr seus trabalhos acadêmicos a serviço dos interesses da maioria da população. Desse modo, a extensão transcende o simples repasse de conhecimento, cria diálogos significativos, conectando-se com as práticas do mundo ao seu redor e as necessidades que refletem as aspirações concretas da sociedade.

Assim, por meio das ações de extensão, a universidade torna-se mais próxima da sua comunidade, recebendo informações e conhecimentos. Simultaneamente, ela contribui para enriquecer o cenário social, fortalecendo, desse modo, o elo de comunicação.

Portanto, é nítido a contribuição que a extensão universitária proporciona para a sociedade, desempenhando um papel fundamental ao ser uma ponte para o conhecimento. Ela não apenas retribui o investimento que a sociedade faz nas universidades, mas também valoriza os saberes populares, pois academia reconhece que não é a única detentora do saber e assim, concede uma abertura para a diversidade de conhecimentos.

4.1 O caso do projeto de extensão *Letramento literário: a literatura maranhense na escola*

O projeto de extensão Letramento literário: a literatura maranhense na escola faz parte das ações extensionistas da Universidade Estadual do Maranhão - campus Itapecuru Mirim. Iniciado em 2021, o projeto surge da preocupação com o ensino da literatura local uma vez que esta é pouco trabalhada na sala de aula. Seu objetivo consiste em difundir e valorizar as produções literárias da região. A iniciativa conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE). A equipe desse projeto é composta por uma professora coordenadora, duas bolsistas e duas voluntárias, e tem como público-alvo os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Essa iniciativa foi pautada pela metodologia participativa, que propicia a efetiva participação dos envolvidos. Dessa forma, os participantes não são meramente considerados receptores de conhecimento, mas, ao contrário, suas experiências e saberes são valorizados e incorporados às discussões de maneira a envolvê-los integralmente no processo.

Assim, essa ação extensionista visou fortalecer o senso de pertencimento dos alunos, promovendo uma conexão mais profunda com a comunidade literária local. Ao estabelecer esse contato direto entre os escritores e os estudantes, o projeto estimulou a valorização e o interesse dos alunos pela literatura regional.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem sua natureza básica, pois segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa procura desenvolver os conhecimentos científicos sem preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Conta ainda com uma abordagem exploratória e descritiva, uma vez que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar ideias e conceitos, envolvendo, muitas vezes, o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Gil (2008) destaca que as pesquisas exploratórias

são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 2008, p. 27).

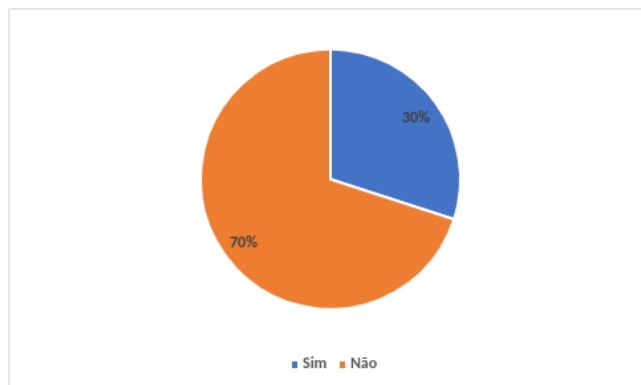
O campo da coleta de dados foi a escola UEB Gomes de Sousa, localizada na Av. Gomes de Sousa, S/N – Centro da cidade de Itapecuru Mirim, nível fundamental II de ensino. O projeto envolveu duas turmas do 8º ano, sendo uma do período matutino e outra do período vespertino, com aproximadamente 40 alunos em cada turma.

Como instrumentos para obtenção de informações, foram utilizados a entrevista estruturada constituída face a face e a aplicação de questionários com uma amostra de 22 alunos aleatórios, possibilitando assim, a obtenção tanto verbal como escrita dos dados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão examinados os resultados provenientes da pesquisa conduzida por meio da entrevista e dos questionários impressos distribuídos aos alunos do 8º ano que participaram do projeto de extensão na escola UEB Gomes de Sousa, no município de Itapecuru Mirim/MA.

Gráfico 01 – *Antes de participar do projeto de extensão na escola, você conhecia algum texto literário escrito por autor maranhense?*

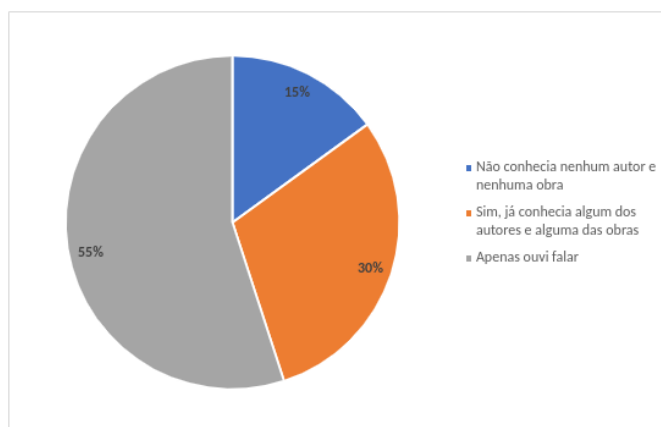


Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os resultados apresentados evidenciam que a maioria dos estudantes não possuía conhecimento prévio ou não havia tido contato com textos literários de autores maranhenses antes de participarem do projeto de extensão. Surpreendentemente, 70% dos participantes admitiram não ter conhecimento prévio, enquanto apenas 30% desse grupo afirmaram ter algum contato com obras literárias escritas por autores maranhenses. Esta disparidade representa uma diferença significativa e destaca a necessidade de uma intervenção educacional.

Conforme evidenciado, muitos estudantes não tiveram a oportunidade de se familiarizar com a literatura de sua região, apesar de esta ser vasta e contar com diversos representantes. Um dos motivos desse desconhecimento pode ser atribuído à ausência de uma abordagem eficaz em sala de aula, a qual pode acarretar consequências significativas, incluindo a dificuldade na compreensão da própria realidade histórica e social. Isso ocorre porque, como discutido anteriormente, a literatura detém o poder singular de explorar e discutir tais questões em suas obras, tornando-se um instrumento fundamental para a conexão dos estudantes com o contexto que os cercam.

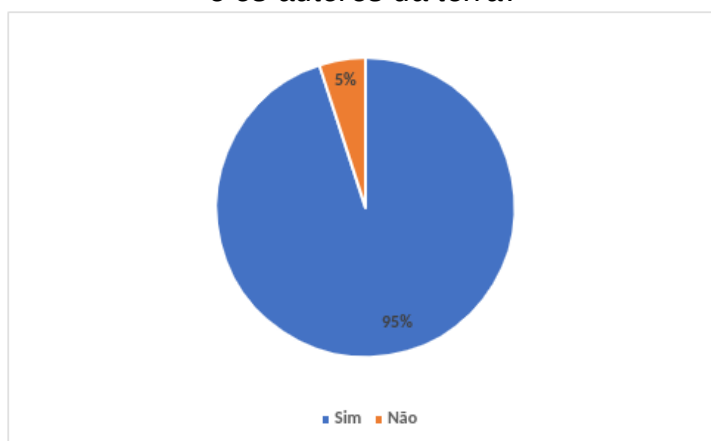
Gráfico 02 – *Você conhecia alguma das obras lidas ou algum dos autores apresentados durante a realização do projeto?*



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao analisar o quantitativo da maioria apenas ter “ouvido falar” de alguns dos autores ou obras, verifica-se que a literatura maranhense não é algo distante da realidade deles, porém é algo pouco divulgado ou de difícil alcance. Os 30% que afirmaram ter contato com pelo menos algum dos autores ou obras, podem ser atribuídos a alguma iniciativa educacional realizada por alguma escola que eles frequentaram ou mesmo algum evento realizado pela gestão municipal, assim como a influência de familiares que os envolveram em atividades culturais. Em contraste, os 15% restantes representam os alunos que, sem tais influências externas, permanecem alheios ao conhecimento, pois, como discutido anteriormente, Oliveira (2010) enfatiza que a literatura é uma fonte essencial de conhecimento uma vez que ela abrange todas as épocas, geografias e estilos de vida. A ausência dela na vida estudantil pode comprometer o desenvolvimento de habilidades críticas e consequentemente uma restrita consciência cultural.

Gráfico 03 – *O projeto de extensão ajudou você a conhecer a literatura maranhense e os autores da terra?*



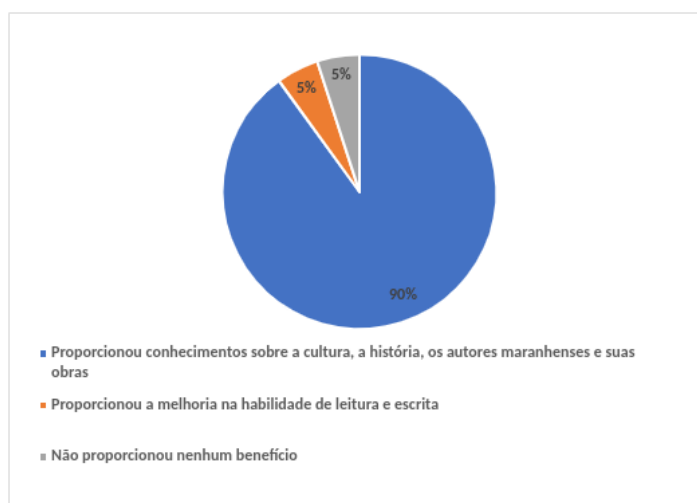
Fonte: elaborado pela autora (2024)

Quando questionados se o projeto de extensão contribuiu para o conhecimento da literatura maranhense e de seus autores, obteve-se um resultado notavelmente positivo: 95% dos participantes afirmaram que o projeto foi benéfico, enquanto apenas 5% indicaram que não perceberam tal impacto.

Nesse sentido, por meio da extensão é possível superar as desigualdades e buscar novos caminhos para a sociedade e para a educação. Como ressaltado por Toaldo (1977), a universidade por intermédio dessa interação com o seu meio, ela dá e recebe conhecimento, assim a extensão supera barreiras e proporciona a criação de novas conexões, além de promover um ambiente de solidariedade e cooperação.

A partir desses resultados, pode-se constatar que a atividade extensionista foi apresentada como um novo caminho para a educação dos estudantes, tendo em vista que essa ação contribuiu significativamente para a superar a barreira que, nesse caso, era a ausência da abordagem acerca da literatura local.

Gráfico 04 – *Quais benefícios o projeto de extensão proporcionou a você?*

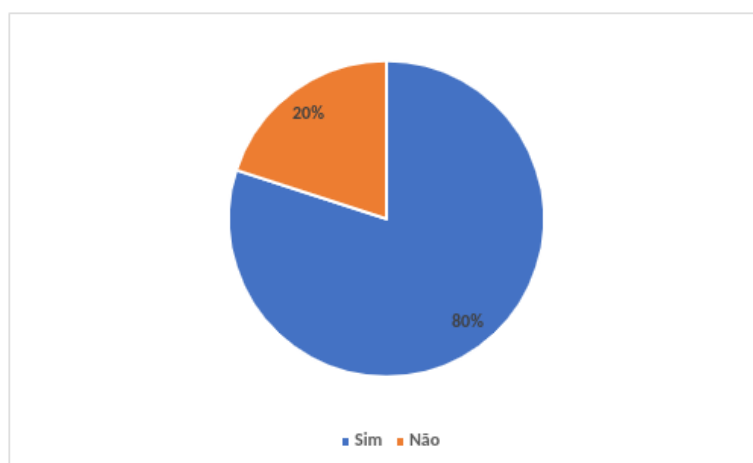


Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao serem indagados sobre os benefícios proporcionados pelo projeto de extensão, 90% dos entrevistados declararam que a iniciativa possibilitou a eles a obtenção de conhecimento acerca da história da cidade, bem como proporcionou o conhecimento acerca dos autores maranhenses, até então desconhecidos, aprofundando, assim, seu entendimento sobre a cultura local e a literatura. Outros 5% relataram que essa ação extensionista contribuiu para aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, enquanto uma parcela também equivalente de 5% afirmou não ter constatado benefícios.

Diante desses dados, destaca-se a relevância de incorporar a literatura no ambiente escolar, visto que ela desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo. Conforme supracitado por Filipouski e Marchi (2009), por meio do texto literário o leitor é capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, escrita e interpretação de texto. Logo, é fundamental incentivar os alunos a buscarem sua identidade, apresentando a literatura como uma ferramenta que permite a comunicação com o entorno, assim, ao introduzir a literatura local na sala de aula, os alunos podem ser inspirados a explorar sua própria identidade, espelhando-se em seus conterrâneos e suas obras.

Gráfico 05– *Depois de participar do projeto de extensão você saberia citar algum autor ou alguma obra?*



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao serem questionados sobre a capacidade de citar algum autor ou obra após a conclusão do projeto de extensão, 80% dos participantes afirmaram possuir essa competência, indicando ainda que o projeto teve impacto notável em sua retenção de informações. Por outro lado, 20% relataram não se lembrar de forma imediata.

Essa informação ressalta que o conhecimento produzido por essa ação persiste mesmo após encerramento, isso ocorre, pois, tal iniciativa não se limita ao mero repasse de informações ou exposição de ideias à sociedade, ao contrário, configura-se como um processo educativo integrado à realidade sociocultural. Este processo dialoga de maneira significativa com a concepção do FORPROEX (2012), o qual destaca que essa interação da universidade e os setores sociais não se trata

mais levar para a sociedade o conhecimento acumulado nessa instituição, mas é um conhecimento novo que contribui para a superação da desigualdade e da exclusão social.

Dessa forma, é possível afirmar que a extensão universitária transcende o simples fornecimento de informações, ela assume um papel fundamental na produção de conhecimento com potencial transformador, consolidando uma relação colaborativa entre a instituição acadêmica e a sociedade.

Gráfico 05 – *O que mais chamou sua atenção nas obras apresentadas?*



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Quando indagados sobre os aspectos que mais capturaram sua atenção durante a execução do projeto, 80% dos participantes destacaram as narrativas ambientadas em sua própria cidade, especialmente as histórias humorísticas. Em contraste, os 20% mencionaram que foram as referências a personalidades significativas para a história local.

A predominância do interesse apontado pela maioria, voltado para narrativas humorísticas e ambientadas na própria cidade, sugere que a abordagem de textos com temática local, especialmente aqueles que incorporam elementos humorísticos, desencadeiam uma maior participação e engajamento por parte dos alunos. Essa estratégia revela-se eficaz, pois estabelece uma conexão mais profunda com a realidade dos estudantes, resultando em uma participação mais envolvente. Assim, ao analisar os 20%, observou-se que a literatura despertou o sentimento de valorização dessas personalidades que foram primordiais para a história local.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa consistiu em investigar as contribuições que a extensão universitária enquanto um dos pilares da universidade proporciona para a sociedade e a sua relevância para ampliação da literatura maranhense na sala de aula. Apresentar essa literatura no âmbito escolar, por meio de ações extensionistas tornou-se oportuno, pois ao mesmo tempo em que sociedade se beneficia com essas iniciativas a universidade cumpre o seu papel social.

Assim, por meio dessa pesquisa averiguou-se que a extensão universitária é um meio de democratização de conhecimento entre o ambiente acadêmico e a sociedade, o qual permite que as ideias produzidas nessa instituição sejam compartilhadas com o público externo, proporcionando contribuições significativas. Ela foi eficaz para inserir a literatura maranhense no ambiente escolar, evidenciado pela aplicação do projeto de extensão *Letramento literário: a literatura maranhense na escola*. Por meio dessa ação extensionista, a universidade se tornou próxima e ciente da realidade ao seu redor e assim prestou sua contribuição na resolução da problemática em questão que era a ausência de abordagem da literatura maranhense na sala de aula.

É relevante destacar a valiosa contribuição que a extensão universitária, em colaboração com a comunidade, proporcionou, resultando em avanços significativos para ambas as partes e promovendo o desenvolvimento social e cultural. Essa parceria se configurou como uma fonte enriquecedora de conhecimento para todos os participantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

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

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

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura Ocidental**: autores e obras fundamentais. 2.ed. São Paulo: Ática, 2004.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Erechim: Edelbra, 2009.

FONTINELLES, Mauro José. et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para elaboração de um projeto de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina [on line]**, v.

23, n. 2, s/p., 2009. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-deExtens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

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

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.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Universidade, extensão e mudanças sociais. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v.1, n.1, 1999. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20472>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TOALDO, Olindo Antonio. **Extensão universitária: a dimensão humana da universidade**. Santa Maria: UFSM, 1977.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1915.

A ESCRAVA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS: temática e estrutura do conto

Tamyres Goulart da Luz¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

Este artigo tem intuito de analisar o conto *A escrava* (1887), de Maria Firmina, considerando aspectos relacionados à temática, à estrutura, à autoria e à forma como o contexto sócio-histórico se manifesta na narrativa de conto. Inicialmente aborda-se sobre o contexto em que a autora viveu e o contexto de produção do conto, também considera-se a relação entre contexto e literatura, assim como as suas nuances. A autora Maria Firmina dos Reis defendia a igualdade de gênero, a valorização das mulheres, da educação e da alfabetização. Essa escritora, que por muito tempo teve sua produção à margem da crítica literária, foi, no entanto, a primeira escritora negra a usar a literatura como instrumento de denúncia contra a escravidão no Brasil, sendo atravessada por questões raciais e ainda de gênero. Além disso, sua obra traz uma reflexão crítica e sua visão perante a sociedade em que viveu, como também, sobre seu posicionamento em relação à escravidão. Por fim, são apresentadas as análises do conto evidenciando seus diversos aspectos relacionados à narrativa e à temática. O presente artigo fundamenta-se em estudos teóricos de Bakhtin (2013), Diogo, (2022), Duarte (2018), D'Onofrio (1995), Samuel (2011), Borges (2010), dentre outros.

Palavras-chave: literatura; Maria Firmina; negro escravizado.

1 INTRODUÇÃO

Para compreender uma obra literária, é essencial refletir sobre os fatores socioculturais que envolvem sua construção. A literatura, embora seja uma forma de arte, transcende o mero entretenimento, também funcionando como um espelho da realidade social e histórica.

Nesse sentido, foi selecionada para a pesquisa a autora Maria Firmina dos Reis, para trazer uma reflexão crítica e sua respectiva visão perante a sociedade em que viveu, e, particularmente, sobre seu posicionamento em relação à escravidão. Leva-se em consideração que esse tema, também recorrente em seu conto, era uma questão central debatida pela população daquele contexto, e que este, de certa forma, pode ser investigado ainda por meio de suas marcas nas narrativas produzidas pela autora.

Este artigo tem, portanto, o intuito investigar aspectos relacionados à temática, à estrutura, à autoria e à forma como a história se manifesta na narrativa do conto. De forma mais específica, busca-se levantar aspectos biográficos da autora, caracterizar os elementos essenciais da narrativa e o contexto histórico de sua produção, considerando seus aspectos temáticos e estruturais.

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: tamyresluz55@gmail.com

² Doutora em Letras, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: tanciasantos@professor.uema.br

Para uma compreensão mais direcionada da análise do conto, pretende-se responder às seguintes perguntas norteadoras desta pesquisa: De que maneira o contexto histórico e social em que a autora viveu influenciou suas produções literárias? Como a voz autoral ou o *alter ego* da autora se manifesta no conto analisado, e até que ponto essa presença é evidente na obra? Para atingir seu objetivo, a produção deste artigo foi resultado de uma pesquisa de natureza básica e caráter qualitativo, sendo fundamentada pelo suporte teórico de estudiosos como: Bakhtin (2013), Diogo (2022), Duarte (2018), D'Onofrio (1995), Samuel (2011), Borges (2010), dentre outros.

2. A ESCRAVA – O CONTO E SUA AUTORA

Para entender melhor a história de vida de Maria Firmina e sua obra, é necessário conhecer o contexto em que viveu, as circunstâncias do século XIX, período em que a autora começou a escrever. Entre os principais acontecimentos desse período, podemos apontar a Independência do Brasil (1822) como fator que estimulou o anseio nacionalista nos artistas e proporcionou o surgimento do Romantismo no país.

2.1 Maria Firmina dos Reis – aspectos biográficos

Nascida no ano da Independência do Brasil (1822), em São Luís, Maranhão, Maria Firmina dos Reis, morou por um tempo em São Luís, mudando para Guimarães por motivos financeiros e por ter sido aprovada em um concurso nessa cidade. Formou-se como professora em 1847, com mérito de ter sido a primeira aprovada em um concurso público no Maranhão. É considerada também primeira romancista negra do Brasil, conforme aponta Diogo (2022).

Na cidade de São José de Guimarães, em meio à família, conviveu com algumas pessoas que a influenciaram, como o seu primo Sotero dos Reis, jornalista, professor e escritor, e obteve, assim, inspiração e, até, ajuda. De acordo com Diogo (2022, p.16), “A pequena Maria Firmina dos Reis passou a infância encerrada na casa materna, entre as flores que sua avó cultivava e junto da irmã e da prima, as únicas amigas de infância (...) cursou apenas a escola primária”. Apesar dessa limitação, o fato de não terminar seus estudos, toma, por outro lado, sua trajetória mais inspiradora.

Depois de sua aprovação em concurso, ela deixa claro seu posicionamento em relação à escravidão. Na ocasião de sua posse, recusa-se a desfilar pelas ruas de

São Luís em um palanque sobre as costas de escravos, visto que era costume de época festejar os mais novos aprovados pelo concurso público: “não, não e não – disse já zangada: Negro não é animal para se andar montado nele! E foi a pé!”. Essa postura a faz ser uma mulher tão importante para sua época e para a atualidade, no que diz respeito à perspectiva antiescravista no Brasil.

O caráter de Maria Firmina dos Reis é notável em sua “ousadia e teimosia” (Duart *et al*, 2018, p. 88). Mesmo quando seus familiares possuíam opiniões divergentes, ela permaneceu firme em suas convicções e ações antiescravistas, inclusive, planejando intervenções para ajudar os escravos a conquistarem sua liberdade, demonstrando sua coragem e compromisso com a causa abolicionista (Diogo, 2022).

Seu romance *Úrsula* é um exemplo marcante de sua postura abolicionista expressa por meio da literatura. Desse modo, Firmina desafiou também as normas de gênero da época, sendo uma das primeiras mulheres negras a publicar uma obra literária no país. Ela defendia a igualdade de gênero, a valorização das mulheres, da educação e da alfabetização.

Conforme aponta Diogo (2022), em 1880 Maria Firmina dos Reis criou em um povoado chamado Maçaricó, na cidade de Guimarães, a primeira escola mista do Maranhão, onde meninas e meninos poderiam estudar juntos, o que causou muitos falatórios na época. Essa atitude causou grande polêmica, fazendo com que a obrigassem a fechar a escola com pouco mais de dois anos depois de sua fundação, porém ela não deixou que isso lhe entristecesse, mantendo sua incontestável reputação como docente.

Além disso, Firmina colaborou com a intelectualidade e com a imprensa local, publicando com frequência em jornais maranhenses, como *A Imprensa*, *Pacotilha*, *Semana Maranhense*, entre outros (Diogo, 2022). Muito de suas obras não editadas, entretanto foi perdido ao longo dos anos. Maria Firmina dos Reis faleceu em Guimarães, em 1917, viveu seus últimos dias em condições de pobreza e cegueira. Sua produção engrandece a sua história e evidencia a importância de se estudar sobre sua vida e obras, que, por sua vez, desvelam o contexto em que ela vivia e a influência que exerceu sobre as pessoas ao seu redor e seus leitores.

A educação para mulheres era precária durante o século XIX, principalmente para as mulheres à margem da sociedade. Conforme Duart *et al*, (2018, p. 86): “A participação das mulheres no mundo da escrita (...) era bastante

reduzida no século XIX. A participação feminina (...) era rara, visto que as mulheres passaram muito tempo sem acesso à educação e à possibilidade de escrita". Elas se expressavam por meio de artigos, crônicas e poemas, abordando temas revolucionários e defendendo causas importantes.

Naquela época, os homens desfrutavam de mais privilégios para estudar fora de casa, especialmente os brancos e ricos, nesse sentido, fazendo-se um paralelo, percebe-se o superior desempenho de Maria Firmina em sua vida acadêmica ou profissional.

2.1.1 Firmina e sua produção literária – o conto *A escrava*

Essa escritora que, por muito tempo teve sua produção à margem da crítica literária, foi, no entanto, a primeira escritora negra a usar a literatura como instrumento de denúncia contra a escravidão no Brasil, sendo atravessada por questões raciais e ainda de gênero. De acordo com Souza (2020), em meio às mudanças estruturais ocorridas no século XIX, sobretudo na escravidão e na sociedade como um todo, Maria Firmina dos Reis adquiriu notório reconhecimento por suas produções, tanto na prosa quanto na poesia.

Maria Firmina dos Reis publicou diversas obras, entre as quais destacam-se: *Úrsula* (1859) romance de cunho abolicionista e sua obra mais conhecida; a novela indianista *Gupeva* (1861); a coletânea de poemas publicada junto com outros autores, intitulada *Parnaso maranhense* (1861) e o conto *A escrava* (1887) e entre outras obras. Firmina deixou um legado importante na literatura brasileira, mesmo que sua obra tenha sido esquecida por algum tempo, pesquisas recentes têm reintegrado Maria Firmina dos Reis ao cânone literário do país.

Durante sua posse ao cargo de professora, o contexto em que Firmina vivia era complexo, visto que a uma mulher negra e pobre era quase impossível assumir um posto na literatura, mas graças a seu esforço, a sua docência, Firmina passou a publicar os seus primeiros escritos, ainda em folhetins e jornais literários locais, na cidade de Guimarães, lançou então seu primeiro livro de romance com o nome *Úrsula*, em 1859, assinando-o sob seu pseudônimo "Uma Maranhense". Na época, os pseudônimos eram amplamente utilizados devido à forma como as mulheres eram percebidas pela sociedade.

Além desse, Firmina também utilizou o pseudônimo "Uma Brasileira", conforme aponta Diogo (2022), que argumenta que o fato de Firmina ter usado esses

e outros pseudônimos, pode ter feito com que a autora tivesse seu nome apagado durante muito tempo da historiografia, mas não da história. Segundo Souza (2020), no século XIX, a mulher era associada a aspectos negativos, como nível de inteligência e habilidades inferiores aos do homem, o que se refletia também na escrita.

Dentre os escritos abolicionistas de Maria Firmina que sobreviveram ao passar dos séculos, ao lado de *Úrsula*, pode-se destacar *A escrava*, conto publicado pela primeira vez na *Revista Maranhense* nº 3 (1887). Além disso, a escritora contribuiu nos periódicos em seu segundo e terceiro número, às vésperas da oficialização da abolição da escravatura.

O conto *A Escrava* apresenta a história da escrava Joana e seus filhos. A trama se desenrola, primeiramente em um salão frequentado pela elite da sociedade. Durante uma discussão sobre questões servis, a personagem Senhora, que possui sentimentos abolicionistas, assume a palavra e se torna a primeira narradora da história de Joana, uma escrava fugitiva. A partir desse ponto, a narrativa se desenvolve conforme a citação abaixo:

Eu vou narrar-vos, se me quiserdes prestar atenção, um fato que ultimamente se deu. Poderia citar-vos uma infinidade deles; mas este basta, para provar o que acabo de dizer sobre o algoz e a vítima.

E ela começou:

— Era uma tarde de agosto, bela como um ideal de mulher, poética como um suspiro de virgem, melancólica (...) (Reis, 2018, p. 165).

Joana foi uma escrava liberta aos cinco anos de idade, após dois anos livres, foi reescravizada, e indignada, escapava constantemente. Após muitos anos de violência, a personagem enlouquece, principalmente, depois de perder seus dois filhos mais novos, Carlos e Urbano, que foram vendidos para o tráfico de escravos e levados para o Rio de Janeiro.

Durante sua derradeira tentativa de fuga, ao ser perseguida pelo algoz, uma bondosa senhora intervém e acolhe Joana e Gabriel em sua residência, proporcionando-lhes proteção e segurança. Ao chegar na casa da Senhora, esta questiona Gabriel sobre a sua mãe, que logo interrompe a conversa e, mesmo fraca e à beira da morte, insiste em falar. É a partir desse momento que a escrava começa a narrar suas vivências da escravidão e sua jornada pessoal, como mostra a citação abaixo:

— Gabriel! – disse ela – não. Eu mesma. Ainda posso falar. (...)

— Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava.

Eram casados e, desse matrimônio, nasci eu. Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente a minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmedidas tarefas; mas ainda assim, redobrando o trabalho, conseguiu um fundo de reserva em meu benefício (Reis, 2018, p.172).

Joana ao perde seus filhos enlouquece, e nesse momento pode-se encontrar uma fuga da realidade, ou seja, a loucura foi uma saída para aquela situação, para aquele sofrimento, essa característica está presente no movimento do Romantismo (o exagero sentimental e a fuga da realidade). Após contar sobre suas vivências, Joana não resiste, a Senhora compra a liberdade de Gabriel, e, por fim, o conto se encerra com a cena do senhor Tavares resmungando por perceber que não poderia mais levar nem mesmo o filho de Joana como escravo.

Outras características do Romantismo aparecem ainda no conto *A Escrava*, como as digressões, associadas à descrição da natureza, como percebe-se no fragmento: “O sol de todo sumia-se na orla cinzenta do horizonte, o vento paralisado não agitava as franças dos anosos arvoredos, só o mar gemia ao longe da costa, semelhando o arquejar monótono de um agonizante.”

Ademais, também se nota o exagero sentimental, ou seja, o excesso de sentimento feito para chamar atenção do próprio leitor ou da sociedade: “Surpresa com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo, no lugar que a vi ocultar-se” Reis (2018, p.172).

Outro aspecto do período romântico fortemente presente no conto são os ideais libertários, principalmente a personagem Senhora, que desde o início manifesta o seu posicionamento da seguinte forma: “— Admira-me, – disse uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas; – faz-me até pasmar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século dezenove!” (Reis, 2018, p.164).

Em relação aos personagens principais do conto, destacam-se: a protagonista Joana, que recebe os predicativos como “preguiçosa”, “doida fingida” e “moribunda”, desse modo, credenciando-a como culpada, por aqueles que a nomeiam; ademais, o personagem Antônio, feitor de Joana: “Era ele de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados” (Reis, 2018, p. 166).

Além disso, há a Senhora, retratada como a personificação do bem, sua benevolência irradia através de cada ação, servindo como uma bússola moral dentro da história. Por outro lado, Tavares é retratado como enganador, tendo quebrado a confiança dos pais de Joana, seu caráter traiçoeiro é apropriadamente comparado ao de um “tigre”. Em resumo, essas descrições de personagens se entrelaçam para formar uma imagem vívida de seus respectivos papéis dentro da narrativa, cada um contribuindo para o desfecho da história.

3. A LITERATURA COMO REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A discussão sobre a função da literatura remonta a épocas passadas, e Horácio, poeta romano do século I a.C., já abordava essa questão, falava que a literatura era doce e útil: doce, por proporcionar prazer, pela habilidade com que articula os elementos da imaginação; e útil, porque, a literatura promove a reflexão e a libertação. A literatura, enquanto arte, pode proporcionar momentos de prazer, entretenimento e emoção aos seus leitores. Mas pode também representar ideias, valores e fatos da sociedade, refletindo o contexto em que foi criada. Dessa forma, a literatura desempenha um papel multifacetado, conectando-se tanto no campo estético quanto no social, permitindo uma compreensão mais aprofundada da condição humana e do mundo ao nosso redor.

3.1 Entre o estético e o social - funções da literatura

Desde os tempos de Horácio, filósofos e críticos debatem sobre a função da arte e da literatura. A conclusão mais sensata é que a literatura é, ao mesmo tempo, *doce e útil* para seus usuários, na antiguidade o próprio Horácio fala sobre isso. *Doce* porque proporciona prazer pela habilidade com que articula os elementos da imaginação, através das palavras somos transportados para mundos fictícios, vivenciando experiências emocionantes e cativantes, exemplo disto é um poema lírico que nos emociona ou um romance que nos envolve com sua narrativa apaixonante. E, *útil* porque a literatura promove a reflexão e a libertação, uma boa produção literária nos faz questionar, pensar sobre a vida, a sociedade e a condição humana.

Então, a literatura é uma arte multifacetada, capaz de nos encantar e nos transformar. Segundo D'Onofrio (1995), a literatura desempenha outras funções: *estética*, pois proporciona prazer estético e emocional; *cognitiva* visto que amplia

nosso conhecimento e compreensão; *social*, uma vez que reflete e critica a sociedade; e por fim, terapêutica já que, pode ser uma forma de catarse e autoconhecimento.

Desse modo, ao transcender sua função estética, de proporcionar prazer e catarse por meio da sensibilidade, a literatura assume um papel crucial na formação do indivíduo. Ela oferece a dose necessária de ficção e lirismo, permitindo-nos explorar realidades alternativas e mergulhar em experiências imaginárias. Samuel (2011), relaciona o meio em que o escritor vive e a função da literatura como demonstra abaixo:

A literatura representa a “vida” social, além da vida subjetiva (que também é social). O próprio poeta é um membro da sociedade, “possui uma condição social específica”, recebe um certo grau de consideração e recompensa, dirige-se a um público, por hipotético que seja. A literatura tem uma função social (ou “utilidade”), que não é individual (Samuel, 2011, p. 78).

A função da literatura é demonstrar a realidade, provocar sentimentos, função de entreter, causar prazer, trazer o belo e reflexões no leitor, como também aumenta o conhecimento de mundo, também é uma ferramenta de comunicação e interação social, o que dissemina o conhecimento e a cultura como já foi mencionado, a literatura pode educar, como também denunciar as injustiças, influencia o pensamento crítico.

Verifica-se, dessa forma, que a literatura não se centraliza apenas nos textos ou apenas do imaginário dos indivíduos, mas que vai muito além disso, será também um meio de contradições e dualidades, através das obras literárias temos a oportunidade de conhecer a sociedade por meio dos escritos, não apenas o povo, mas um conjunto de informações de séculos atrás, por isso é indispensável, realçando sua importância, a literatura, portanto, é um espaço de reflexão, entre outras nuances.

3.2 Relação Literatura e História – uma forma de apreensão do real

A relação entre Literatura e História vem sendo discutida há longo tempo, por profissionais das duas áreas. Do ponto de vista da literatura, esta pode trazer determinadas informações que fazem parte da História, e ainda que explorem a imaginação e a ficção, enriquecem nossa compreensão do mundo e da condição humana.

Segundo Gonçalves Filho (2000), a presença de elementos históricos, biográficos e literários em uma obra literária não é mero acaso, mas sim parte do entrelaçamento de fatores artísticos e culturais. Essa perspectiva ressalta como esses

diferentes aspectos se misturam para enriquecer a experiência literária e contribuir para a compreensão mais profunda das obras.

Conforme aponta Samuel (2011, p. 194) declara, “A literatura é uma apreensão do real”, apresenta o mundo por meio de uma representação que, por si só, constitui um universo distinto. “A literatura fala do mundo através de uma imagem do mundo”, sendo assim, ela se espelha na realidade, no contexto de determinado momento ou de determinada situação relevante (Samuel, 2011, p. 14).

Também para Dering e Silva (2016), é incontestável a presença da realidade sob a literatura, Dering e Silva (2016, p. 37): “(...) a literatura, enquanto representação do real, fornece ao leitor não um retrato fiel e idêntico daquilo que lhe é corriqueiro, mas a possibilidade de, a partir do comum, transformar-se em múltiplas possibilidades. “Por outro lado, Borges (2010, p. 101) considera que o meio em que o texto foi produzido pode ter seu peso nas suas produções literárias:

No contexto do tempo e do lugar, no emaranhado das relações históricas, sociais e culturais, no qual o texto literário foi elaborado, ele revela sua estética, seu estilo, sua linguagem, sua escola ou movimento, seus significados, os quais são criações coletivas e possuem sentidos, aceitação ou rejeição, nesse ambiente e tempo (Borges, 2010, p. 101).

Dessa forma, como a autora menciona acima, os textos literários são fatos históricos, pois refletem o contexto em que foram escritos, ao mesmo tempo, muitas vezes, eles também representam a própria História.

3.3 Vozes, papéis e valores sociais – a polifonia na literatura

A literatura como um reflexo das condições sociais, culturais e históricas de um povo captura as vozes, os valores e as barreiras enfrentados por uma sociedade em determinado momento. Cada obra literária é criada dentro de um contexto próprio, isso inclui o período histórico, as crenças culturais, as mudanças políticas e entre outros. Dessa forma, é um campo farto para explorar as multiplicidades ou pluralidades de vozes em um texto, apresenta a ideia de polifonia desenvolvida por Mikhail Bakhtin.

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são,

em realidade, *não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante* (Bakhtin, 2013, p.4-5).

Portanto, essa independência em relação às vozes dos personagens na estrutura de uma obra literária é um aspecto essencial que colabora para a riqueza do texto: “A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia (Bakhtin, 2010, p. 23).”

As obras literárias podem apresentar inúmeros pontos de vista, a polifonia está relacionada à intertextualidade, ou seja, ele refere-se à presença de múltiplas vozes dentro de um texto, essas vozes podem pertencer a personagens, narradores, autores fictícios ou até mesmo a diferentes estilos literários.

A polifonia permite que diferentes vozes e perspectivas sejam expressas, enriquecendo a narrativa, ela é resistência e transformação, onde as vozes dissidentes encontram expressão e onde as verdades ocultas de uma sociedade podem emergir.

Esse mundo polifônico é uma visão inspiradora, em que a diversidade tem vez e voz, onde haverá essa valorização, nesse mundo, cada voz contribui para um diálogo sem uma hierarquia. A relevância dos aspectos abordados sobre a influência do contexto, a representação do real na literatura, as funções que esta pode assumir e, por fim, a alternância ou diversidade de vozes presentes em certas narrativas são de extrema relevância para estar pesquisa, visto que contribuirão para o conhecimento do meio, da cultura, história e sociedade de um determinado tempo.

Essa representação do real pode ser uma crítica social, uma busca por compreensão ou uma expressão artística, ademais ela nos conecta com diferentes perspectivas e ajuda a compreender a complexidade humana, logo cada voz presentes nos contos traz uma visão única, revelando diferentes facetas da condição humana. No que concerne à polifonia, verifica-se que está presente no conto escolhido, dando voz aos que não possuíam, isso é o diferencial da obra.

4. ANÁLISE DO CONTO A ESCRAVA

O conto *A Escrava* de Maria Firmina dos Reis, inserido no Romantismo durante o século XIX, carrega as características desse período, como a idealização e o sentimentalismo. O objetivo deste capítulo é, portanto, analisar o conto como também tem-se em vista as experiências pessoais da autora e suas peculiaridades literárias, bem como as influências que teve sobre as obras.

4.1 Estrutura do conto *A escrava*

O conto é uma forma literária fascinante, caracterizada pela brevidade e pela capacidade de transmitir uma narrativa completa e impactante em um espaço limitado. Um aspecto central dos contos diz respeito a sua concisão; cada palavra é escolhida cuidadosamente para contribuir para o desenvolvimento da trama e da atmosfera.

Os personagens são geralmente poucos, mas bem desenvolvidos, permitindo que o leitor se envolva rapidamente com suas histórias. A estrutura de um conto é frequentemente linear, com um início, meio e fim claramente definidos, embora alguns autores optem por estruturas mais experimentais, como podemos observar em *A escrava*, esses aspectos ao longo do conto.

Tematicamente, podem variar amplamente, mas muitas vezes exploram questões universais da condição humana, permitindo reflexões profundas sobre a sociedade e a existência individual. Além disso pode ser surpreendente, provocativo ou aberto, deixando ao leitor questões para ponderar após a leitura, o que acontece em *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis.

4.1.1 Um olhar sobre a estrutura narrativa de *A Escrava*

O conto *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis, apresenta-se como uma narrativa breve que se desenvolve em um salão onde pessoas da sociedade discutem diversos temas. Inicia por meio de uma voz narrativa, em 3ª pessoa, que situa o contexto do conto lançando aspectos problemáticos da escravidão vigente e que se constituirão no motivo central do conto: “O assunto era por sem dúvida de alta importância. A conversa era geral; as opiniões, porém, divergiam. Começou a discussão” (Reis, 2018, p.164). Algumas referências ao tempo em que se processa a narrativa podem ser identificadas, como: “Era uma tarde de agosto”, “Amanhã”.

Envolvida na discussão em torno de um “elemento servil”, “uma senhora” toma a palavra e assume a liderança da discussão, narrando em 1ª pessoa. Trata-se de uma narradora-personagem, já que, não apenas relata, mas participa dos eventos que relata: “Eu vou narrar-vos, se me quiserdes prestar atenção, um fato que ultimamente se deu” (Reis 2018, p. 165). Dessa forma, ela introduz a história de Joana, personagem central do conto, que, escrava desde o nascimento, passará por muitos

anos de violência e algumas tentativas de fuga, e, por fim, obterá auxílio da referida “Senhora”.

Entretanto, em meio ao relato que a Senhora faz sobre o drama que testemunhou, é possível notar que a então narradora projeta a escrava para contar a sua história. Joana, em seus últimos momentos de vida, toma a palavra, tornando-se agora também narradora de sua própria história, como demonstra o fragmento seguinte: “— Gabriel! – disse ela – não. Eu mesma. Ainda posso falar. E começou: — Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava” (Reis, 2018, p. 172).

Desse modo, o que se observa no conto é a adição de mais uma voz narrativa, identificando-se um processo de alternâncias de narradoras esta é uma característica de Firmina, aparece em Úrsula – conceder voz aos escravizados, a Senhora e Joana, o que concede uma relevância especial à narrativa, cuja diversidade de narradores, o narrador inicial em 3ª pessoa, e as duas narradoras em 1ª pessoa, a Senhora e Joana, manifestam a polifonia presente no conto.

Em relação aos espaços principais em que acontece a história, nota-se que a narrativa se inicia em um salão em que pessoas da alta sociedade conversam, ou seja, um espaço urbano. O narrador situa o leitor com uma caracterização do ambiente e das pessoas que ali estão: “Em um salão onde se achavam reunidas muitas pessoas distintas” (Reis, 2018, p. 164). É neste último espaço que a Senhora abre as suas portas para acolher a negra fugitiva e seu filho Gabriel, conforme demonstra a citação a seguir:

Vou fazer transportar tua mãe, à minha casa, e lhe farei tornar à vida.
— Diga, minha senhora, ordene.
— Não moro presentemente longe daqui. Sabes a distância que vai daqui à praia? Estou nos banhos salgados.
— Sei, sim, senhora, é muito perto. Que devo então fazer?
— Tu, e estes homens – os criados acabavam de chegar – vão transportá-la imediatamente à minha morada, e lá procurarei reanimá-la (Reis, 2018, p. 169).

É esse também o espaço em que Joana encontra refúgio, apesar de seu final trágico, a morte, pois guarda a certeza de que seu filho Gabriel ficará seguro e protegido pela Senhora que, antes, também já lhe reservara bondade e compaixão. A história tem como ponto culminante a despedida de Joana e, ao mesmo tempo, sua vitória, ao ser ouvida e ter sua voz ecoada.

No conto *A escrava*, Joana, como apontamos, é a protagonista, descrita como: “desditosa”, “negra que se finge de doida”, “maldita”, entre outros adjetivos

pejorativos. Também assume voz na narrativa, tornando-se o centro da história em que relata suas memórias e experiências de escravidão. Assim, ao compartilhá-las, emerge como um sujeito autônomo, transcendendo o papel tradicional de escravizada, para se tornar uma voz ativa, capaz de narrar sua própria experiência e sua luta por sua liberdade.

A personagem Senhora é uma das principais narradoras do conto, uma mulher da alta sociedade, abolicionista, e que tem voz no conto. Seus ideais e atitudes revelam-se distintos para a época, de modo que o personagem Gabriel, filho mais velho de Joana, a aponta como “bondosa” e “boa”. Gabriel, também vítima de muitas agressões, também foi recebido pela Senhora, que se impressiona não apenas por seu estado, mas por sua atitude em relação à mãe.

Além dos personagens mencionados, há os dois filhos gêmeos de Joana, Carlos e Urbano, que lhes foram arrancados ainda na infância: “Carlos e Urbano, crianças de oito anos, que meu senhor vendeu para o Rio de Janeiro. Essa terrível separação causou grande sofrimento à mãe, que “Desde esse dia ela endoideceu” (Reis 2018, p. 170).

O personagem Antônio evidencia-se como um antagonista de Joana, seu “algoz”, visto ser quem vai à procura da escrava foragida, sendo assim descrito pela senhora: “Era ele de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados. Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante (...)” (Reis, 2018, p. 166). Sua aparência física expressa força e é acompanhada pela referência a sua brutalidade paralelo ao personagem. Aliado à figura do antagonista, o senhor Tavares é o proprietário de Joana e patrão de Antônio, e provoca, como este, temores nos escravos, sendo comparado a um “tigre”, uma fera.

Assim a trama narrativa será entretida por uma sequência de complicações, como sua efêmera libertação aos cinco anos de idade seguida de sua reescravização; as constantes fugas e violências físicas e psicológicas; a separação dos filhos gêmeos Carlos e Urbano, vendidos no tráfico de escravos.

Com efeito tinha cessado de sofrer. O embate tinha sido forte demais para as suas débeis forças. (...)— Eu e este desolado filho ocupamo-nos em cerrar os olhos à infeliz, a quem o cativo e o martírio despenharam tão depressa na sepultura (Reis, 2018, p. 174).

Tais ocorrências afetam profundamente sua vida, culminando no desfecho de enlouquecimento e morte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo realizou uma análise do conto *A escrava* (1887), de Maria Firmina dos Reis, privilegiando seus aspectos estruturais e temáticos. Para realizar a análise proposta, foi necessário investigar o contexto de produção da autora Maria Firmina dos Reis e situar seu conto *A Escrava* dentro do movimento literário do Romantismo.

Observou-se que o conto incorpora características românticas, como o exagero sentimental, a fuga da realidade, digressões e ideais de liberdade. Além disso, evidenciou-se que as vivências pessoais e o contexto histórico de Firmina tiveram uma influência significativa em suas produções literárias, proporcionando uma compreensão mais profunda das suas obras e do impacto de seu ambiente sobre elas.

Destacou-se ainda que a literatura vai além da simples expressão artística; ela é um espelho da realidade, meio de provocar sentimentos, entreter, educar e estimular o pensamento crítico. Assim, através das obras literárias, temos a oportunidade de compreender as sociedades de épocas passadas, explorando suas contradições e dualidades presentes nos textos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. **Revista de teoria da história**, v. 3, n. 1, p. 94-109, 2010.
- DERING, Renato de Oliveira. SILVA, Thaís Fernanda. Diálogo entre ficção e realidade: a linguagem literária como uma das representações de mundo. **Revista Anhanguera Goiana** v.16, n. 1, jan/dez. p. 36-42, 2016.
- DIOGO, Luciana. **Maria Firmina dos Reis: vida literária**. Rio de Janeiro. Malê, 2022.
- DUARTE, Constância Lima [et al]. **Maria Firmina dos Reis: faces de uma precursora**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula e outras obras**. Edições Câmara, 2018.
- SAMUEL, Rogel. **Novo manual de Teoria Literária**. 6. ed. Revista compilada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

SOUZA, Natália Lopes. **Uma senhora maranhense que cultiva as belas letras:** Maria Firmina dos reis e sua trajetória na imprensa (1860 – 1911). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2020.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto 1:** prolegômenos e teoria da narrativa. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ESAÚ E JACÓ E DOIS IRMÃOS: uma análise comparativa

Gisele Veloso Santos¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

Este artigo trata de uma análise comparativa das obras *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, com o foco nos aspectos estruturais e temáticos semelhantes e diferentes. O trabalho teve como base a Literatura comparada e a Intertextualidade, que permitiu a concretização desse estudo, pois foi realizada a busca por características que apresentam proximidade, e também da referência de uma obra na outra, e do intertexto bíblico nos dois romances. O aporte teórico usado foram os estudiosos Borges, Ferreira e Gercke (2017), Giacomolli (2014), Tokashiki (2014), e Eliade (2019) entre outros. De início é apresentado pequenos resumos das obras, logo em seguida trata-se sobre a recorrência do *Mito do duplo* dentro da Bíblia, da mitologia e da Literatura. Posteriormente refere-se dos aspectos estruturais, começando pelos narradores, destacando similaridades e suas distinções, da mesma forma ocorre com as mães dos gêmeos, os gêmeos, e o desfecho. Mais adiante, é abordado sobre os aspectos temáticos, onde entra a intertextualidade, destacando o intertexto bíblico com a história bíblica de Esaú e Jacó, tanto em *Dois irmãos*, quanto em *Esaú e Jacó*, em *Esaú e Jacó* enfatizando a questão das brigas dos gêmeos na barriga, e o nome dos gêmeos Pedro e Paulo e suas personalidades, em *Dois irmãos* as personalidades de Esaú e Jacó com Yaquib e Omar, e a preferência dos pais por um dos filhos. E por fim, outro aspecto temático é a respeito do triângulo amoroso, que se faz presente nos dois romances.

Palavras-chave: literatura comparada; intertextualidade; Esaú e Jacó; Dois irmãos.

1. INTRODUÇÃO

A Literatura precisa cada dia mais obter mais público, e para que isso aconteça, é necessário expandir trabalhos a respeito da mesma, dessa forma, esse é um desses trabalhos que tem o intuito de trazer pessoas para conhecer as duas grandes obras, *Esaú e Jacó* e *Dois irmãos*, que aqui serão estudadas.

O foco do artigo é comparar esses dois livros, dando destaque para alguns aspectos temáticos e estruturais, e para que isso fosse concretizado, foi feito o uso da Literatura comparada, a qual é um método que possibilita comparar e investigar as obras destacando seus aspectos históricos, sociais, e culturais, podendo ser também “uma comparação feita a diversos níveis: entre literatura e literatura, entre literatura e arte, entre literatura e ciências sociais e assim por diante” (Giacomolli, 2014, p.186).

Outro conceito utilizado foi a intertextualidade, que se trata de um texto, palavra ou ideia presente em outro texto, pois “enquanto concessão de um texto a partir de outro já existente, se revela imprescindível como procedimento para a verificação das relações dialógicas entre textos” (Borges, Ferreira e Gercke, 2017, p.172), ou seja, a intertextualidade é essencial quando busca-se analisar os textos

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: giselesantos7523@gmail.com

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

que fazem referência aos outros textos.

Dessa forma, este artigo destaca em quais aspectos as duas narrativas se assemelham e se diferenciam, destacando primeiramente os resumos das obras, logo em seguida, os aspectos estruturais, dando mais destaque aos narradores, as mães, aos gêmeos, e ao desfecho. Em seguida, destaca-se os temáticos, dando ênfase nas intertextualidades encontradas nas obras.

2. ESAÚ E JACÓ

Antes de relatar a respeito das narrativas, é necessário mencionar o momento em que cada uma ocorre, *Esaú e Jacó* é no momento da passagem do Império para República (1889), mostrado através das ideias dos gêmeos, e dos conflitos da sociedade burguesa dentro da cidade do Rio de Janeiro. E *Dois irmãos*, já é um contexto mais recente, sendo narrado no momento da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) e da Ditadura Militar (1964 - 1985), na cidade de Manaus.

O romance *Esaú e Jacó*, narra sobre a vida dos gêmeos Pedro e Paulo, filhos de Santos e Natividade. A narrativa inicia com a mãe preocupada com o destino dos filhos, por isso vai até uma vidente no intuito de saber o que seria do futuro das suas crianças. A vidente fala: “Coisas bonitas, coisas futuras!” (Assis, 2012, p.6), insinuando que haveria um bom futuro, e que seriam felizes, apesar de afirmar que os filhos haviam brigado ainda na barriga da mãe.

Ao decorrer do livro, Pedro e Paulo cresciam e continuavam com suas rivalidades, as quais eram por grande parte, por causa da política, visto que Pedro apoiava o Império, enquanto Paulo defendia a república. Outro motivo era a questão de gostarem da mesma moça, a Flora. São vários os conflitos que ocorrem na narrativa, no entanto, existiu ainda duas possibilidades de reconciliação, mas no fim, isso não ocorre.

3. DOIS IRMÃOS

Dois irmãos narra também a história de dois gêmeos, o Yaqub e o Omar, filhos de Halim e Zana. O conflito entre os gêmeos deu início após uma crise de ciúmes, onde Omar atacou Yaqub com um garrafa, fazendo com que ferisse o irmão, essa atitude ficou marcada para sempre, pois Yaqub ficou com uma cicatriz em seu rosto, e desde então um ódio profundo o dominou. É importante mencionar, que as brigas entre os gêmeos na sua grande maioria foram causadas por ciúmes, pois os

gêmeos eram apaixonados pela mesma menina, a Lívia.

Várias brigas e discussões ocorrem ao longo da narrativa, e Omar consegue irritar Yaqub ainda mais, o que resulta em uma grande vingança contra o irmão, até porquê Yaqub jamais esqueceu do sofreu por causa do irmão, começando pela cicatriz. No fim, Yaqub consegue concretizar a vingança que arquitetou durante um bom tempo, a qual fez com que o irmão fosse preso. Após mais de dois anos Omar sai da cadeia e sua vida se baseia em andar pela cidade sem rumo algum.

Mas além dos gêmeos, a história de Nael, o narrador, também é contada, visto que o mesmo busca descobrir qual dos irmãos é seu pai, já que tanto Omar, quanto Yaqub tiveram uma suposta relação com sua mãe, a empregada da Casa, Domingas. E essa narrativa vai e volta ao passado para contar parte da vida de Zana, Halim e Domingas.

4. UM ARQUÉTIPO RECORRENTE DOS IRMÃOS

Como observado, as obras narram histórias sobre irmãos gêmeos, onde existe uma oposição entre eles, e essa recorrência é vista como uma representação do *Mito do duplo*, o qual é justamente essa forma do ser duplo, ou seja, da ideia de existir um igual ao outro, da dualidade existente entre ambos, no entanto,

é possível encontrar diferentes interpretações par ao mito do duplo. Das narrativas relacionadas à criação do mundo e do homem, dos gêmeos descritos pelos relatos míticos ao duplo do século XXI, significativas são as mudanças na sua concepção como forma de atender às demandas e inquietações do ser humano (Rodrigues et al,2020, p.10).

De forma mais clara, esse mito é presente nas sociedades e em diferentes culturas, e assim como as narrativas sobre o antagonismo de Pedro e Paulo, e Yaqub e Omar, há exemplos na Bíblia, a história dos filhos de Isaque e Rebeca, o Esaú e Jacó, e a muito conhecida história dos irmãos Caim e Abel, mesmo não sendo gêmeos contracenaram o papel de antagonicos.

Na mitologia, pode-se citar os gêmeos Rômulo e Remo, conhecidos por darem origem a cidade da Roma, como Bustamante (2001) menciona em seu artigo: “Nos três relatos referidos, a fundação da cidade de Roma foi relacionado à lenda dos gêmeos Rômulo e Remo” (Bustamante, 2001, p.91). Outro mito, que foi até citado na obra *Esaú e Jacó*, o Castor e Apollux, são os gêmeos que de acordo com a mitologia deram origem a constelação de Gêmeos. É como o estudioso Eliade (2019) declara:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”... narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento (Eliade, 2019, p.11)

Ou seja, o mito tem sua importância para as sociedades, em algumas culturas é o mito que explica algo quando não se tem explicação, é o que preenche o vazio de informações do que ocorreu no mundo em tempos mais antigos, ou que conta outras versões de histórias que ouve-se na atualidade, como visto nos dois exemplos de mitos.

E na literatura, além das obras que aqui estão sendo estudadas, existem outras representações desse *Mito do duplo*, na obra *Pedro e Paula* (1998), de Helder Macedo, por exemplo, é mais um, no entanto, esse arquétipo não segue o padrão igual aos outros, pois são gêmeos formados por um homem e uma mulher. Esses modelos de manifestação desse mito demonstram como é realmente recorrente, tanto na figura dos gêmeos antagônicos ou não, como em outras formas.

5. ABORDAGENS ESTRUTURAIS E TEMÁTICAS SEMELHANTES NAS OBRAS

5.1 Estruturais

Os narradores

O conselheiro Aires, narrador de *Esaú e Jacó*, e Nael, narrador de *Dois irmãos*, são narradores-personagens, ambos fazem parte das narrativas, possuindo papéis importantes. O Nael conta a história através da sua visão, pois a maioria dos acontecimentos ele presenciava, e da visão dos personagens Domingas e Halim, os quais constava-lhe sobre momentos da narrativa que ele não estava. Ao contrário de Aires, que conhecia todos os personagens muito bem e sabia de tudo que ocorria ao seu redor.

Uma característica observável nas duas obras, é em relação a certa dificuldade para saber quem é o narrador, principalmente em *Esaú e Jacó*, de acordo com Tokashiki (2022), a

ambiguidade do narrador é muito acentuada no romance a partir das seguintes características: primeiro, ele é um narrador protagonista que conta histórias vividas por ele; segundo, um narrador onisciente para contar histórias de terceiros, as quais ele se mostra conhecedor; e, por último, ele não se identifica, causando dúvidas se a narração é feita por ele ou pela personagem, como um fluxo de consciência na narrativa (Tokashiki, 2014, p.98).

Afirmando assim, que o Conselheiro Aires é o narrador da obra, por mais

que haja dificuldade de afirmar. Uma situação similar ocorre em *Dois irmãos*, no início do livro até quase a metade é questionável quem narra o livro, devido à separação dos capítulos e a volta no tempo, trazendo histórias do passado dos personagens, no entanto, do meio para o fim, vem a certeza de que o narrador é o Nael.

As mães

Outras grandes personagens são a Zana e Natividade, as mães. Natividade, mãe dos gêmeos de *Esaú e Jacó*, conversava e pedia conselhos ao Conselheiro Aires, pois necessitava que os seus filhos fossem mais unidos e amigos, ela dizia: “os meus dois gêmeos não combinam em nada, ou só em pouco, por mais esforços que eu tenha feito para trazer a certa harmonia” (Assis, 2012, p.44), falava com o Conselheiro na intenção de achar uma solução para tal desunião.

Assim como era Zana, a mãe dos gêmeos Yaqub e Omar, o seu grande desejo era ver os filhos sendo amigos, “O grande sonho era ver os filhos reconciliados” (Hatoum, 2006, p.170), mas nas duas narrativas, esse desejo das mães não ocorreu, e antes um pouco da morte dessas personagens, as duas só conseguiam pensar na desunião dos filhos.

Os gêmeos

Nas duas narrativas mostra como os gêmeos eram parecidos, em *Esaú e Jacó* “Os mesmos olhos claros e atentos, a mesma boca cheia de graça, as mãos finas, e uma cor viva nas faces que fazia crer pintadas de sangue” (Assis, 2012, p.23), assim como na obra *Dois irmãos*, “Tinham o mesmo rosto anguloso, os mesmos olhos castanhos e graúdos, o mesmo cabelo ondulado e preto, a mesmíssima altura” (Hatoum, 2006, p.13), no entanto, entre esses Yaqub e Omar havia a diferença no rosto, a qual era a cicatriz deixada no rosto de Yaqub por Omar. E é justamente essa agressão que faz os quatro gêmeos possuírem essa distinção, Yaqub e Omar se agridem durante a infância até a fase adulta, eles realmente não se suportavam, ao passo que Pedro e Paulo apenas na infância se agrediram, pois na fase adulta viviam uma rivalidade sem agressão.

Dessa forma, Pedro e Paulo tiveram chances de reconciliação, enquanto Yaqub e Omar não tiveram. É válido destacar também que o motivo da rivalidade dos gêmeos de Machado era uma situação difícil de explicar, até porquê ainda na barriga da mãe eles já brigava. E dos gêmeos de Milton, foi causada por uma briga na infância,

briga essa que resultou na cicatriz de Yaqub, a qual já foi citada.

Pedro e Paulo são destacados pelo Conselheiro Aires como o Pedro dissimulado, e o Paulo agressivo, podendo assim serem associados aos outros gêmeos, Yaqub com Pedro, devido as suas atitudes, como por exemplo, o Yaqub que esconde suas intensões durante toda a narrativa para se vingar do irmão. E o Omar com Paulo, pois na obra é visível o quão agressor é o Omar.

O desfecho

O final das narrativas também apresentam semelhanças, os gêmeos das duas obras não se reconciliam, em *Esaú e Jacó*, Aires fala que “sabia que não era a herança, mas não quis repetir que eles eram os mesmos, desde o útero” (Assis, 2012, p.128), essa afirmação mostra que os gêmeos de *Esaú e Jacó* continuavam sendo os mesmos que brigavam na barriga da mãe, deixando claro que não importava o que acontecesse, eles não seriam unidos, por mais que tenha havido entre eles duas quase reconciliação, como já foi mencionado, isso não ocorreu.

Da mesma forma que ocorre em *Dois irmãos*, Yaqub se vinga e some sem dar notícias, no trecho: “enviaram cartas a Yaqub, pediram-lhe que perdoasse Omar, ou pelo menos esquecesse tudo. Yaqub não respondeu a ninguém.” (Hatoum, 2006, p.191), é possível observar que Yaqub conseguiu se vingar e sumiu sem deixar respostas, e entre esses gêmeos nunca houve uma tentativa de reconciliação.

5.2 Temáticos

A Bíblia e Esaú e Jacó

Nas duas obras existe a presença da referência bíblica, logo no início é perceptível, devido ao nome da obra *Esaú e Jacó*, que retoma a história bíblica dos irmãos Esaú e Jacó, filhos de Isaque e Rebeca.

Além do nome, outra intertextualidade entre essas histórias é a respeito das mães, Natividade e Rebeca, as duas sentiram que seus filhos brigaram ainda na barriga, observado em: “Natividade não tivera a gestação sossegada, repetidos, e dores, e insônias... Mas então que era? Brigariam por quê? A cabocla não respondeu” (Assis, 2012, p.6), e na Bíblia em Gênesis 25:23: “os filhos lutavam no ventre dela; então, disse: Se é assim, por que vivo eu? E consultou ao SENHOR” (Bíblia Sagrada, 1988, p.19).

Mais uma intertextualidade explícita no romance é a questão dos nomes dos gêmeos de Machado de Assis, nomes dados pela tia Perpétua, a irmã de Natividade, ela “um dia, estando Perpétua à missa, rezou o Credo, advertiu nas palavras: ‘... os santos apóstolos S. Pedro e S. Paulo’, e mal pôde acabar a oração. Tinha descoberto os nomes; eram gêmeos” (Assis, 2012, p.13), onde ela cita os nomes do apóstolo Pedro e o apóstolo Paulo.

Como já foi citado, Pedro e Paulo assim como Esaú e Jacó brigaram dentro da barriga das duas mães, passando por conflitos desde muito jovens, e além dessa situação em comum, as personalidades desses gêmeos podem ser associadas, o Paulo com Esaú, pela agressividade, e pode ser visto em: “- Mamãe, Paulo é mau. Se mamãe ouvisse os horrores que ele solta pela boca” (Assis, 2012, p.24), e em “Paulo era mais agressivo” (Assis, 2012, p.24), o exemplo de como era Paulo, e em Esaú: “[...] matarei Jacó, meu irmão” (Bíblia Sagrada, 1988, p.21). E o Pedro com Jacó, por serem dissimulados, como o narrador destaca: “Pedro mais dissimulado” (Assis, 2012, p.24), pois mentia quando criança, e Jacó por aceitar fingir ser o irmão e se aproveitar de uma situação em que era para o irmão se promover.

A Bíblia e Dois irmãos

Em *Dois irmãos*, pode-se relacionar os traços das personalidades dos gêmeos Yaqub e Omar com a de Esaú e Jacó. Começando por Yaqub e Esaú, os dois tinham a vingança contra o irmão em comum, pois Yaqub teve a intenção de se vingar de Omar, e Esaú também desejava se vingar de Jacó. E ainda são parecidos na qualidade de serem esforçados e habilidosos, Yaqub estudava e se dedicava, e Esaú, como homem dedicado do seu tempo era “perito caçador, homem do campo” (Bíblia Sagrada, 1988, p.19).

Diferentes de Omar, que não gostava de trabalhar e não ajudava em nenhuma tarefa familiar, semelhante a Jacó, o qual era um “homem pacato, habitava em tendas.” (Bíblia Sagrada, 2012, p.19), no entanto, Omar também se parece com Esaú, ambos sentiram traídos pelos irmãos, e desejaram matar seu irmão, podendo assim relaciona-los como homens agressivos.

Um momento do livro que lembra a história bíblica é o nascimento de Yaqub e Omar, no livro narra-se: “nasceram em casa, e Omar uns poucos minutos depois, o Caçula, o que adoeceu muito nos primeiros meses de vida, e também um pouco mais escuro e cabeludo que o outro” (Hatoum, 2006, p.50), e na Bíblia: “Saiu o primeiro,

ruivo, todo revestido de pelo; por isso, lhe chamaram Esaú. Depois, nasceu o irmão; segurava com a mão o calcanhar de Esaú; por isso, lhe chamaram Jacó” (Bíblia Sagrada, 1988, p.19), as descrições apresentam grande similaridade, ainda mais quando se detalha sobre um com mais cabelo que outro.

Ainda em *Dois irmãos*, mais uma intertextualidade presente é a preferência dos pais por um dos filhos, o pai Halim tinha predileção pelo Yaqub, “dizia o pai, orgulhoso, ‘não é preciso língua, só cabeça. Yaqub tem de sobra o que falta no outro” (Hatoum, 2006, p.25). Assim como Isaque, pois “Isaque amava a Esaú, porque se saboreava de sua caça;” (Bíblia Sagrada, 1988, p.19), era o filho que o servia como queria, “pelo fato de Esaú se mostrar guerreiro o pai deles tinha preferência pelo que caçava o amava mais e quando trazia sua caça o pai pedia para que ele preparasse o guisado para alimentação do pai” (Junior e Cruz, 2014, p.54).

As mães eram da mesma forma, Zana preferia o Omar, o seu Caçula, como ela o chamava, nasceu pouco depois de Yaqub, o Omar “cresceu cercado com um zelo excessivo, um mimo doentio da mãe, que via na compleição frágil do filho a morte iminente. Zana não se despegava dele, e o outro ficava aos cuidados de Domingas” (Hatoum, 2006, p.50). Da mesma forma era a Rebeca, que em Gênesis 25:28 destaca que “Rebeca, porém, amava Jacó” (Bíblia Sagrada, 1988, p.19).

Outros aspectos temáticos

Além dos aspectos temáticos relacionados a intertextualidade com a Bíblia, ocorre a intertextualidade também no que se trata do triângulo amoroso, em *Esaú e Jacó* é formado por Pedro, Paulo e Flora, e em *Dois irmãos* é formado por Yaqub, Omar, e Lívia.

E ainda é importante relacionar como as mulheres são vistas nas duas obras, em *Esaú e Jacó*, a imagem que passa, é que a mulher é frágil, dona do lar, como por exemplo, a Natividade, “uma personagem que prega os conceitos morais religiosos e vive em função do amor e sucesso dos filhos” (Tokashiki, 2014, p.36), e a Flora, uma moça doce, apaixonada e delicada, como afirma o narrador “quem conhecesse por esses dias, poderia compará-la a um vaso quebradiço ou à flor de uma só manhã, e teria matéria para uma doce elegia” (Assis, 2012, p.36).

Já em *Dois irmãos*, a imagem da mulher era diferente, a Zana era uma mulher forte, cuidada da casa e dos filhos, e antes de se casar ajudava o pai no trabalho, “era possuída por uma teimosia silenciosa, matutada, uma insistência em

fogo brando; depois, armada por uma convicção poderosa, golpeava ferinamente e decidia tudo [...]” (Hatoum, 2006, p.40). Assim como Rânia, sua filha, a irmã dos gêmeos, era autêntica, era filha que trabalhava com o pai, e depois ficou responsável pelo comércio e consequentemente pelo sustento da família, era autêntica, decidiu não casar e não ter filhos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esaú e Jacó foi uma inspiração para a produção de *Dois irmãos*, pois Milton Hatoum era um grande leitor das obras de Machado de Assis, por essa razão foi evidenciado que os livros estabelecem aproximação, em grande parte dos detalhes narrados pode ser observado os traços parecidos, entre os narradores, o Conselheiro Aires e o Nael, entre os personagens, mães, Zana e Natividade, gêmeos, Pedro e Paulo e Yaqub e Omar, ressaltando que ambos são representações do *Mito do duplo*, no desfecho, onde foi destacado que foram diferentes, no entanto parecidos na questão da não conciliação, e nas intertextualidades, como por exemplo, a presença da referência de *Esaú e Jacó* em *Dois irmãos*, e da Bíblia em *Esaú e Jacó* e *Dois irmãos*.

Mas é claro, que as diferenças são inúmeras, enquanto Machado aborda sobre questões da sociedade burguesa, a chamada classe alta atualmente, o Milton escreve sobre conflitos de uma família pobre, e de imigrantes. Dessa forma, esse artigo mostrou que existem aspectos semelhantes e diferentes entre as duas obras estudadas, e ainda que e como a Literatura comparada permitiu realizar esse estudo entre obras que foram produzidas por diferentes escritores e em épocas bem distantes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Esaú e Jacó**. Santa Catarina: Avenida, 2012.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Ferreira de Almeida. 2 ed. Barueri –SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BORGES, Francieli; FERREIRA, Gabriela Semensato; GERCKE, Karina Regedor. **Literatura comparada**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

BUSTAMANTE, Regina M. C. Rômulo e Remo: Escritos e Ritos. **História Revista**, Rio de Janeiro, v. 6, n.2, p.87-116, jul-dez. 2001.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

GIACOMOLLI, Dóris H. S. da S. Literatura Comparada e Intertextualidade: Saramago e Patativa do Assaré: O homem faz do mundo um texto para produzir sentido. **Millenium**, 46- A. Número Especial temático sobre Literatura, p. 178-202, 2014.

HATOUM, Milton. **Dois Irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JUNIOR, F. P. S.; CRUZ, S. da C. S. Diálogos literários: Uma análise comparativa de Dois irmãos, de Milton Hatoum e Esaú e Jacó de Machado de Assis. **A palavra**, Bragança, n. 6, p.47-65, jul-dez. 2014.

RODRIGUES, Letícia Cristina Alcântara; FRÓES, Thalita Sasse; BORGES, Poliana Queiroz (Org.). **Interpretações do mito do duplo**. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2020.

TOKASHIKI, Adriana do Couto. **Inexplicável, inquietante, inconsciente: a subjetividade no romance Esaú e Jacó, de Machado de Assis**, 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Instituto de Linguagens da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

RESSONÂNCIAS DA ESPACIALIDADE NO DISCURSO ANTIESCRAVISTA DO ROMANCE *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Thayane Cristina Lopes Costa¹
Tania Lima dos Santos²

RESUMO

O atual estudo empreende uma análise topográfica dos espaços, desvendando as interações entre os elementos naturais e construídos no cenário observado e os personagens do romance *Úrsula*. Esta investigação detida permite uma compreensão profunda das dinâmicas espaciais e suas implicações na organização, da obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, assim como sua autoria. Com destaque no corpus teórico 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. A obra literária *Úrsula*, objeto de estudo dessa pesquisa, trata-se inicialmente de um triângulo amoroso, mas que também retrata em sua atmosfera questões raciais do século XIX. A temática racial presente no romance nos mostra 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. Este trabalho pretende qualificar e explorar a profundidade psicológica dessas figuras, mas o espaço em que se localizam. Através dessa abordagem, a pesquisa busca trazer à luz às complexidades dos personagens marginalizados, destacando a humanidade e a resistência presentes em suas narrativas. Ao conectar a análise topográfica dos espaços à caracterização dos personagens escravizados, este estudo busca proporcionar uma compreensão mais abrangente da interação dinâmica entre o ambiente literário e as figuras que habitam esse espaço. Além de Borges Filho (2007), o estudo vale-se dos teóricos Yi-fu Tuan (1974) e Gaston Bachelard (1983), entre outros.

Palavras-Chave: espaço; paisagem, escravizados, *Úrsula*

1 INTRODUÇÃO

A investigação da espacialidade nas obras literárias oferece uma oportunidade singular para entender a dinâmica dos personagens com seus ambientes. Ao examinar os espaços, no romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, adentramos nas complexidades não só da vida íntima, mas também das relações sociais e culturais que estruturam a narrativa.

Este estudo, fundamentado nas teorias de Oziris Borges Filho (2007), Gaston Bachelard (1989), Yi-fu Tuan (1974) e Michel Collot (2013), busca analisar elementos espaciais, tais como: cenários, paisagens e ambientes, e como estes influenciam a construção da trama e o desenvolvimento dos personagens. Tal análise ressalta a importância da espacialidade na interpretação do romance, expandindo a perspectiva além da dimensão psicológica para incluir aspectos sociológicos, filosóficos e estruturais.

Desse modo, ao analisar a espacialidade e situar o romance *Úrsula* dentro do seu ambiente histórico, abre caminho para uma interpretação mais rica das dinâmicas

¹ Acadêmica do curso de Letras e bolsista de Iniciação Científica / PIBIC da Universidade Estadual do Maranhão/campus de Itapecuru Mirim E-mail: thayaneclc@gmail.com

² Doutora em Letras, professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão /campus de Itapecuru Mirim. E-mail: tanciasantos@professor.uema.br

sociais e das estratégias de resistência adotadas pelos personagens. Através dessa abordagem, podemos entender melhor como a literatura de Maria Firmina dos Reis serve como um testemunho vital da resistência e da luta pela dignidade humana no século XIX.

Como maior objetivo, este estudo busca proporcionar uma compreensão mais abrangente da obra, valorizando tanto sua dimensão estética quanto seu impacto social e histórico. Além de examinar os espaços, é essencial considerar o contexto da obra, um panorama que inclui uma representativa presença dos escravizados na narrativa. Esses personagens encontram voz na literatura, oferecendo uma visão crítica sobre as injustiças históricas do regime escravista no Brasil.

2 A ESPACIALIDADE LITERÁRIA NO ROMANCE

Primeiramente, para compreender o conceito de análise espacial, podemos recorrer ao termo definido por Gaston Bachelard em seus estudos 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. Estabelecida em *A Poética do Espaço* de Bachelard, a “topoanálise” empenha-se na análise filosófica e psicológica da experiência humana em relação ao espaço.

Por outro lado, o estudioso Borges Filho (2007) aceita a sugestão do conceito sobre “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).

Esse teórico informa ainda que, seria uma tarefa falida separar e classificar todas as funções, mas se propõe a destacar algumas. De acordo com ele, 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-se 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 verificar alguns aspectos essenciais a serem considerados na narrativa.

O primeiro aspecto da análise é verificar a segmentação textual. Deve-se verificar se no texto há grandes e/ou pequenas movimentações vinculadas ao espaço (Borges, 2007). Nessa análise espacial, esse procedimento consistiria em identificar 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. Mas, não necessariamente todos os textos literários irão conter essa segmentação do espaço. Já o *microespaço* é reconhecido por espaços menores dentro do *macroespaço*, como exemplo em *Úrsula*, a casa da protagonista, é considerado *microespaço* localizado dentro da fazenda, e assume por base a característica específica dos dois tipos essenciais de espaço: o *cenário* e a *natureza*.

Cenário e *natureza* são duas categorias espaciais essenciais na narrativa. O cenário é aquele espaço criado ou que sofreu alteração pelo homem. Geralmente, são os espaços onde o ser humano vive. E por natureza, são os espaços que existem sem influência humana, a mata, o campo, a colina e demais paisagens.

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. Os espaços naturais também podem impactar o estado emocional e psicológico dos personagens, influenciando suas decisões e comportamentos dentro da narrativa. Ambos 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.

Borges (2007) argumenta que o espaço, além de um cenário inanimado, é um elemento dinâmico que influencia e é influenciado pelas experiências humanas, conforme já foi abordado. Ao incorporar esses conceitos, podemos enriquecer nossa compreensão do espaço no romance ao explorar a interação entre personagens e

ambiente.

Além disso, o estudioso, o conceito de paisagem, “como outros conceitos no âmbito dos estudos espaciais, este é visto de diversas formas, por diferentes especialistas (geógrafos, historiadores, arquitetos, pintores). Entretanto, muitos deles conservam um traço comum na definição de paisagem que é a questão do olhar. Portanto, a primeira definição de paisagem é aquela que diz ser ela uma extensão de espaço que se coloca ao olhar” (Borges, 2007).

Michel Collot, em *A poética e filosofia da paisagem* (2013), descreve a paisagem como uma representação multifacetada dos fenômenos humanos e sociais, evidenciando a interconexão entre tempo e espaço, e a simbiose entre natureza e cultura. Ele explica que, a paisagem serve como um exemplo de como diferentes aspectos da realidade, tanto materiais quanto imateriais, e pessoais quanto coletivos, se inter relacionam e se manifestam de forma conjunta, portanto, a paisagem serve como um modelo paradigmático para a compreensão da complexidade da realidade, em seu livro ele fala que a paisagem está no olhar de quem a observa.

Além desses teóricos, o conceito de Yi-fu Tuan é um adicional que se faz presente neste estudo. *Topofilia*, termo criado pelo autor, que significa a associação do sentimento com lugar. Nessa compreensão, Tuan nos explica como os lugares estão conectados a nossos sentimentos e memórias, trazendo o conceito: “O elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. É um conceito difuso, mas concreto como experiência pessoal” (Yi-Fu Tuan, 1974) que embora não trate propriamente de literatura, mas da geografia, a *Topofilia* serve como base para a exploração espacial dentro das narrativas.

Para uma compreensão da toponálise, 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 dos 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. A partir dos conceitos de Borges (2007), Collot (2013) e Tuan (1974), enfatizamos nesta investigação uma análise espacial do romance *Úrsula*, não se limitando a buscar apenas os espaços psicológicos, mas também o espaço sociológico, suas funções e representações.

3 ASPECTOS BIOGRÁFICOS DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Maria Firmina dos Reis nasceu em 1822, em São Luís, no Maranhão. Ela era filha de Leonor Felippa, uma mulher negra alforriada que havia sido escravizada pelo Comendador Caetano José Teixeira, comerciante e proprietário de terras da região, e seu sócio João Pedro Esteves.

Quando tinha cinco anos, passou a morar na casa de uma tia materna, que tinha melhores condições econômicas, com isso Firmina pode estudar. Cresceu em um período marcado por mudanças significativas na sociedade brasileira, incluindo a promulgação da Lei Feijó e o movimento da Balaiada.

Aos 25 anos, Maria Firmina concorreu a uma vaga como professora e ganhou o cargo de professora de primeiras letras na Vila de São José de Guimarães. Pouco tempo depois, de forma inovadora, fundou a primeira escola mista no Maranhão na cidade de São José de Guimarães, tornando-se também a professora responsável por essa instituição, desafiando as convenções da época.

Maria Firmina influenciou a vida da Vila de Guimarães por quase um século. Professora concursada, a filha da ex-escrava Leonor¹ transpôs, nessa vila, o

regime da escravidão, a proibição do tráfico de africanos escravizados para o Brasil, a abolição do sistema escravagista e as primeiras décadas da República (Gomes, 2022, p.23).

Embora em sua época não tenha sido reconhecida pelo seu trabalho, a maranhense é lembrada atualmente como uma escritora talentosa e como uma educadora visionária que desempenhou um papel fundamental na formação do futuro do Maranhão. Sua dedicação à educação e seu compromisso com a sociedade são parte essencial de seu legado, que somam com suas contribuições literárias.

Ao publicar *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis torna-se a primeira romancista do país e, ao mesmo tempo, inaugura o romance afro-brasileiro. Surpreende como uma professora do interior da província do Maranhão nos idos de 1850, filha de ex-escrava, conseguia acesso a leituras de Shakespeare, Alexandre Herculano, Bocage, Camões, Bernadin de Saint-Pierre, Almeida Garret, Byron, Dante[...] (Gomes, 2022, p. 23).

Em 1859, a autora publicou seu primeiro romance *Úrsula*, considerado um dos primeiros romances abolicionistas escritos no Brasil. O livro trata-se de um triângulo amoroso, mas que em suas narrativas secundárias, aborda questões sociais e raciais, destacando a luta contra a escravidão, aspectos que têm servido como base para vários estudos. Assim que fora publicado, seu livro gerou críticas ao jornal local:

OBRA NOVA - com o título *Úrsula* publicou a Sra. Maria Firmina dos Reis um romance rapidamente impresso que se acha à venda na tipografia do Progresso. Convidamos aos nossos leitores a apreciarem essa obra original maranhense, conquanto não seja perfeita, revela, muito talento na autora, e mostra que se não lhe faltar animação poderá produzir trabalhos de maior mérito. O estilo fácil e agradável, a sustentação do enredo e o desfecho natural e impressionador põem patentes nesse belo ensaio de dotes que devem ser cuidadosamente cultivados. É pena que o acanhamento mui desculpável da novela escrita não desse todo o desenvolvimento a algumas cenas tocantes, como as da escravidão, que tanto pecam pelo modo abreviado com que são escritas. A não desanimar a autora na carreira que tão brilhantemente ensaiou, poder para o futuro, dar-nos belos volumes (Jornal *A moderação*, 1860).

Retomando sua vida íntima, Maria Firmina cresceu ouvindo os relatos de sua avó e sua mãe sobre suas experiências no cativeiro. De acordo com Gomes (2022), Firmina escreveu em seu diário os relatos de Lauriana, a escrava mãe de Guilhermina, considerada uma irmã para Firmina. Lauriana foi trazida da Costa Ocidental Africana e faleceu aos 85 anos. Seu nome e sua história são bem semelhantes ao da personagem do livro, Suzana, uma escrava que foi trazida ao país para servir a escravidão.

É com o olhar no porão do navio do tráfico que a escritora faz emergir a narrativa abolicionista de seu romance *Úrsula*. Uma narrativa ampliada pelas lembranças da vida em liberdade “nas descarnadas e arenosas praias” da

África, nunca esquecidas pelos cativos. É a primeira vez, no romance brasileiro, que uma personagem negra, africana, escravizada, “preta Suzana”, narra a tragédia da travessia atlântica em um porão de navio tumbeiro no Brasil” (Gomes, 2022, p. 32).

Gomes destaca a forma como Maria Firmina dos Reis combina suas experiências pessoais e familiares com a construção de uma narrativa abolicionista em *Úrsula*. Através da perspectiva do porão do navio e das memórias da vida na África pela personagem Suzana, Firmina apresenta uma crítica da experiência dos escravizados, contribuindo significativamente para a literatura brasileira ao incluir a voz de uma personagem negra e africana.

4 A PAISAGEM PRESENTE NO ROMANCE

O Romance *Úrsula* narra longas e variadas apresentações do espaço, sob a modalidade de *cenários*, *ambientes* e *paisagens*, nas quais os personagens são inseridos no texto literário. No romance, a autora utiliza a natureza consideravelmente como um espaço simbólico para as experiências emocionais e espirituais dos personagens centrais e secundários.

Conforme Borges em *Introdução à Topoanálise*, a natureza é representada pelos espaços naturais que não sofreram alterações pela ação do homem. Ao usar esse elemento, a romancista reflete uma característica marcante dos autores românticos, que frequentemente nutriam uma profunda apreciação pela natureza, considerando-a não apenas como um pano de fundo, mas como uma fonte de inspiração e beleza para suas narrativas.

O mesmo acontece com a atmosfera paisagística que envolve a protagonista do romance, *Úrsula*:

[...] Então deixou o lugar dessa tocante despedida, e, como desejosa de confiar a alguém a dor das duas saudades foi correndo à mata, onde tinha ouvido dos lábios dele a confissão sincera de seu amor, e logo para aí dirigiu os passos, penetrou a mata, e lá, junto ao tronco secular, começou a derramar sentidas lágrimas. O sol, segundo sua marcha inalterável, dardejava na terra seus últimos e enfraquecidos raios, insinuando luminoso resplendores por entre as francas do arvoredo da mata solitária (Reis, 1859, p. 89).

No fragmento acima, observa-se que *Úrsula* mantinha uma conexão emocional profunda com a mata. Este local, onde ela apreciava os raios solares, o vento e as raízes, proporciona a ela um sentimento de pertencimento. Sob essa perspectiva, a mata servia como um palco simbiótico, onde as emoções de *Úrsula* se integram harmoniosamente à paisagem ao redor criando uma atmosfera de paz e

introspecção. Pode-se observar no trecho a seguir a presença dessa atmosfera na qual Úrsula sempre buscava nas manhãs:

À hora em que os pássaros despertam alegres e amorosos, em que o vento mais queixoso cicia por entre as franças das árvores, em que a relva, orvalhada pela noite, ergue suas folhinhas mais verdes e mais belas, à essa hora mágica em que toda a criação louva ao Senhor, e que o coração sente que nasceu para amar, a donzela, procurando fugir a suas meditações, saía a respirar a pureza da aragem matutina (Reis, 1859, p. 31).

Para a donzela, a mata não é apenas um ambiente no qual ela faz seus passeios matinais; é um cenário vivo e pulsante, um confidente silencioso para suas angústias e alegrias que ressoa com suas emoções mais profundas. Cada árvore, cada trilha, cada raiz parece carregar consigo uma energia especial, proporcionando a Úrsula um espaço seguro para explorar seus pensamentos e sentimentos mais íntimos.

Michel Collot, em *A poética e filosofia da paisagem* (2013), informa que “a paisagem não é a região, mas certa maneira de vê-la”, nesse aspecto, dentro do romance a região observa-se mata torna-se um santuário emocional da protagonista Úrsula. A mata emerge como um espaço de profundo significado emocional para ela, mais do que apenas uma paisagem física, a mata representa um refúgio sagrado, onde ela busca conforto e conexão espiritual.

[...]A paisagem aparece, assim, como uma manifestação exemplar da multidimensionalidade dos fenômenos humanos e sociais, da interdependência do tempo e do espaço e da interação da natureza e da cultura, do econômico e do simbólico, do indivíduo e da sociedade. A paisagem nos fornece um modelo para pensar a complexidade de uma realidade que convida a articular os aportes das diferentes ciências do homem e da sociedade (Collot, 2013, p. 15).

Nesse enclave, Collot conceitua que [...] a paisagem romântica é uma “paisagem com figuras ausentes”: uma “solidão” um “deserto”, que permite ao indivíduo sensível ficar frente a frente com a natureza e seu criador [...]” (Collot, 2013, p. 70) A paisagem romântica é um espaço onde uma pessoa sensível pode se conectar profundamente com a natureza e, por extensão, com a ideia de um criador ou de uma força divina. Desse modo, a solidão do ambiente oferece um espaço para reflexão e experiência espiritual na donzela.

Assim, a paisagem desempenha um papel funcional na narrativa, servindo de contexto para as ações da protagonista, tornando-se um elemento indispensável na construção de seu caráter, conforme explicado por Borges (2007) em uma das funções do espaço citadas por ele em *Introdução à Topoanálise*, o espaço pode

representar sentimentos vividos pela personagem. É através dessa afetividade com o ambiente natural que Úrsula encontra força para enfrentar os desafios de sua jornada, revelando uma conexão entre o espaço físico e o mundo psicológico da personagem, essa associação de sentimento com lugar, como já foi mencionado neste trabalho, é chamado de *topofilia*.

5 UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS E NARRATIVAS DOS PERSONAGENS ESCRAVIZADOS NO ESPAÇO LITERÁRIO

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 história principal que segue a jornada de Úrsula, a protagonista, o romance também apresenta histórias secundárias que giram em torno dos personagens coadjuvantes, revelando diversos aspectos, perspectivas, experiências e camadas de significado.

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, ela apresenta diferentes perspectivas e histórias, desse modo, enquanto as narrativas ficcionais da época costumam 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

[...]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, cenário 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 contemplação romântica nunca é estática e não se limita a uma simples apreensão visual da paisagem; é frequentemente acompanhada de um percurso do espaço e suscita um movimento da alma, um impulso do pensamento e da imaginação (Collot, 2013, p. 86).

Para Collot, a observação romântica vai além do mero ato de ver uma paisagem. Não se trata apenas de olhar para algo, mas de uma experiência mais profunda que envolve a mente e o coração do observador. Sendo assim a colina vista pelos personagens, transfigura-se mais do que uma mera paisagem, tornando-se um personagem silencioso. A percepção deste espaço vista por eles, é subjetiva, embora olhem para a mesma paisagem, o olhar e os sentimentos dos personagens são distintos. Durante a contemplação dessa vista, o jovem viajante, Túlio, em conversação sobre aquele território, 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 amaldiçoo do fundo da minha alma; porque aqui minha pobre mãe à força de tratos bárbaros, acabou seus míseros dias! (Reis, 1859, p. 122).

Alguns espaços carregam consigo as marcas da felicidade, outras marcas sombrias. Assim como 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 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.

O cenário a princípio, pode parecer unicamente uma casa de um rico proprietário, mas para aqueles que carregam as cicatrizes impiedosas gravadas na história de sua existência, ecoam as dores vividas ali. Ao revisitar a fazenda, o local onde nasceu, Túlio despertou sensações e emoções sob os dolorosos momentos de onde a crueldade do cativo levou embora sua mãe.

Suzana

No romance um dos aspectos mais marcantes é a dedicatória de um capítulo à personagem Suzana. Esse capítulo não apenas enriquece a trama, 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, pintando um quadro vívido do ambiente do qual foi brutalmente arrancada. Esses relatos não apenas destacam a perda física da liberdade, mas também demonstram um testemunho das injustiças e traumas aplicados pelo sistema escravista.

No seio dessas memórias, 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.

Nos relatos da personagem Suzana, é percebido que embora muitos anos fora de sua terra, ainda guarda as memórias do seu primeiro universo: sua casa, lugar que revive como fantasia. A personagem escrava descreve com facilidade o lugar em que viveu dentro do romance, mostrando o quão vivas suas memórias são.

Ao falar de sua origem a Túlio, Suzana lembra vividamente das praias, do sol rutilante, da sensação da areia nos pés, da vida feliz com as companheiras, do seu matrimônio e da família que ela fez ao lado de seu esposo. Esse devaneio tem uma dinâmica e é carregada de sentimentos e reflexões. “Quando se sonha com a casa natal, na profundidade extrema do devaneio, participa-se desse calor primeiro, dessa matéria bem temperada do paraíso material. É nesse ambiente que vivem os seres protetores” (Bachelard, 1993. p 202).

Além de analisar espaços, faz-se necessário identificar o 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.

O romance traz denúncias com a personagem Suzana, que explana como

foi sua chegada ao cativeiro, revelando os detalhes mais sujos do “[...] cativeiro 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.

Alinhado aos conceitos já vistos de Borges Filho, a função de identidade do espaço torna-se evidente aqui. O ambiente sujo e infecto do porão 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 somente 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 as condições físicas e também as dimensões emocionais, sociais e culturais envolvidas na experiência da escravidão.

Antero

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 (1974), pode ser aplicada aqui para analisar como os espaços influenciam a identidade e a percepção de Antero e Túlio, especialmente no contexto da escravidão.

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.

[...]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, Túlio 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.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a obra *Úrsula*, percebe-se a complexidade das interações entre os espaços físicos e as experiências emocionais dos personagens, especialmente em um contexto marcado pela escravidão. Maria Firmina dos Reis utiliza a geografia não apenas como um pano de fundo, mas como um elemento ativo que molda as vivências e as memórias dos personagens. Através de descrições vívidas e sensíveis, a autora nos permite vislumbrar a beleza e a dor entrelaçadas na paisagem, refletindo as cicatrizes deixadas pela opressão.

Os espaços, como a fazenda do Comendador e as praias da terra natal de Suzana, carregam significados profundos que vão além de sua aparência física. Eles se tornam testemunhas silenciosas das injustiças e dos traumas enfrentados pelos personagens, especialmente aqueles que foram brutalmente arrancados de suas raízes. A análise topográfica, inspirada nas teorias de geógrafos humanistas, enriquece a compreensão das relações sociais e emocionais, permitindo uma leitura mais profunda das dinâmicas de poder e resistência presentes na narrativa.

Além disso, ao dar voz a personagens como Suzana, a autora não apenas humaniza as experiências dos escravizados, mas também destaca a importância da

memória e da saudade como elementos centrais na luta pela liberdade. A obra se torna, assim, um poderoso testemunho das dores e esperanças de um povo que busca sua identidade e dignidade em meio a um sistema opressivo.

Úrsula é uma obra que transcende seu tempo, convidando os leitores a refletirem sobre as questões de raça, liberdade e a relação intrínseca entre espaço e experiência humana. Através de sua escrita sensível e crítica, Maria Firmina dos Reis nos oferece uma visão profunda e necessária sobre a realidade da escravidão no Brasil vivenciada no século XIX, tornando-se uma voz essencial na literatura abolicionista.

REFERÊNCIAS

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.

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.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Trad. Ida Alves ... [et al.]. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

GOMES, Agenor. **Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil**. AML. São Luís. 2022

MORAIS FILHO, Nascimento (Org.). **Maria Firmina**: fragmentos de uma vida. São Luís: Comissão organizadora das comemorações do sesquicentenário de nascimento de Maria Firmina dos Reis, 1975.

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.

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

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis**: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

A PAREDE, DE ARLETE NOGUEIRA: a tradição de autoria feminina e o romance de introspecção

Ana Luiza Martins do Nascimento¹

Tania Lima dos Santos²

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar aspectos acerca da singularidade literária presente na obra *A parede*, da escritora maranhense Arlete Nogueira. A autora é uma importante representante da literatura que retrata em suas obras retrata o cotidiano e as adversidades que encontramos no meio social maranhense. O enfoque desse estudo também revela aspectos da representação feminina no mercado literário e sua influência para as gerações futuras, detendo-se no viés da valorização da escrita feminina maranhense, em especial no romance de caráter introspectivo da autora. O artigo propõe análises sobre as narrativas presentes na obra, no caso, a busca de protagonista sobre o seu eu, como a tentativa de encaixe social e sua constante crise de identidade. Utiliza como aparato teórico diversos autores, mas em especial Dinacy Corrêa (2017), essencial para a pesquisa referente ao romance do século XX, e as próprias passagens do livro *A parede*, junto com os apontamentos de Algemira de Macêdo Mendes (2023) e Lúcia Osana Zolin (2009) que contribuem significativamente para a pesquisa, como suporte para a análise da tradição de autoria feminina; junto a isso contamos ainda com Alfredo Bosi (2006) e Guinsberg (1993) como aporte para a análise do romance de caráter introspectivo. Por fim, o artigo evidencia a originalidade de uma escrita cuja representatividade está associada à vida e à busca de uma adolescente por respostas e sua verdadeira identidade, em um ambiente em que ela se vê deslocada e completamente perdida envolta em um mundo de joias e bailes, por vezes, levianos.

Palavras-chave: representação; introspecção; feminina.

1 INTRODUÇÃO

Com frequência, debate-se a importância da valorização de obras nacionais e sua relevância para a comunidade, entretanto, quando estamos tratando de literatura maranhense é notório que ela é deixada em segundo plano, posta na sombra de outras obras. Arlete Nogueira da Cruz, escritora maranhense que nasceu em Cantanhede – Maranhão, desponta como uma forma de ruptura dessa tradição que, de certa forma, exclui a literatura maranhense.

Com obras em que o protagonismo é em sua maioria feminino, Arlete discorre sobre a experiência, as dificuldades de ser humano, e as desavenças que derivam da convivência com outros indivíduos, trabalhando com a filosofia e a condição humana. Com muitas opções em seu portfólio, a escolhida para a análise a seguir é *A parede*, sua primeira obra publicada. Como foi dito por Josué Montello, *A parede* é “[...] um livro de linha interior, sóbrio, de palavras exatas em um perfeito salto às águas profundas da consciência” (Montello, 2017, p.95-96).

A obra retrata as memórias e reflexões da adolescente Cíntia, que apresenta dificuldades de entender a si mesma, atraída pelo mundo artificial e

¹ Acadêmica do curso de Letras e bolsista de Iniciação Científica / PIBIC da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. Email: manaluiza445@gmail.com

² Doutora em Letras, professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão /campus de Itapecuru Mirim. E-mail: tianasantos@professor.uema.br

superficial da alta sociedade. O livro apresenta grande importância para a tradição do romance de autoria feminina no Brasil, principalmente no Maranhão, onde a autora foi responsável por dar seguimento à tradição iniciada, muitos anos antes, com o lançamento de *Úrsula* (1859). A importância de *A parede*, porém, não se restringe a sua autoria, mas diz respeito também ao seu conteúdo, pois nos deparamos com uma narrativa intimista, caracterizada pelo seu aspecto introspectivo, permitindo uma viagem ao subconsciente da protagonista.

2 ROMANCE *A PAREDE*, DE ARLETE NOGUEIRA

Arlete Nogueira da Cruz, ou apenas Arlete Nogueira, é uma escritora e romancista maranhense, que nasceu na cidade de Cantanhede no ano de 1936. Filha de Raimundo Nogueira da Cruz e da cronista Enói Simão Nogueira da Cruz. Arlete passou sua infância e começo da adolescência na cidade natal, até que sua família se muda para São Luís, quando a autora tinha apenas 12 anos.

A romancista cursou licenciatura em filosofia pela Universidade Federal do Maranhão e mestrado pela PUC/RJ no Rio de Janeiro. Foi casada por 30 anos com o também escritor Nauro Machado e hoje em dia não exerce mais sua licenciatura. Seu primeiro livro publicado, *A parede* (1961), será o foco deste trabalho.

A parede (1961), de Arlete Nogueira, é um romance curto que conta a história de Cíntia, uma adolescente que ainda está aprendendo a viver. Foi escrito a partir de uma crônica que havia produzido alguns anos antes, e com a ajuda de Josué Montello, que ficara encantado com a obra, ela conseguiu publicá-lo:

Há livros que prontamente envelhecem. Outros que, reeditados, têm ainda um belo ar matinal. Confirmam o escritor. Fazem sentir que o tempo não lhes desfez a espontaneidade e o vigor. E é nesta segunda categoria que se insere *A parede* de Arlete Nogueira da Cruz, unanimemente aplaudido quando apareceu nas livrarias, nas mãos de uma menina-moça que saberia guardar em si a fidelidade à vocação literária [...] (In: Cruz, *A parede*, 2021 – contracapa da obra).

Com o livro, ganhou o concurso Júlia Lopes de Almeida, da Academia Brasileira de Letras, onde é reconhecida por seu trabalho. A obra é um retrato sensível e humano da vida de uma menina que está começando a entender as relações humanas e a sociedade do século XX, como disse Anderson Braga Horta:

Um livro bem escrito, uma narrativa seca, uma história que se espraia indolente, inocente (...), até crisar-se e entrar num crescendo a partir do sétimo capítulo, interrompendo-se numa solução correta. Um romance de qualidade, cuja leitura enriquece (In: Cruz, *A parede*, 2021 – primeira orelha da obra).

O romance se passa, como dito anteriormente, no século XX, em meados dos anos cinquenta, narrando a vida de Cíntia, uma adolescente de origem humilde, que, de repente, se torna parte da alta sociedade de São Luís. Narrado anos depois dos acontecimentos da obra, Cíntia passa a refletir sobre os eventos que marcaram a sua adolescência, os conflitos internos e externos que desenharam seus anos de juventude.

Cíntia, nossa protagonista, é uma menina pobre, acredita fielmente entender sobre os ricos, por andar e conviver com pessoas ricas, ela, por sua vez, esconde suas origens criando e inventando histórias que a favorecem nesse quesito. Um dia, seu pai, que há um tempo movimentava um capital proveniente de uma pequena herança, lhes dá a notícia que conseguira enriquecer com os investimentos que fez. Cíntia fica extasiada com a notícia, afinal, finalmente pertenceria à sociedade que admirava, e assim sua vida começa a mudar:

Tratei de espalhar a grande novidade entre os conhecidos. Trocamos a nossa porta-e-janela da rua da Alegria por uma casa confortável de dois pavimentos na Jordoa, um bairro suburbano de São Luís. No colégio, as freiras passaram a tratar-me com mais atenção, mais deferência (Cruz, 2021, p.41).

Além do julgamento que enfrenta por conta da ascensão social e financeira repentina de sua família, Cíntia sofre com rumores envolvendo suas origens. Um deles, e o que mais a afeta, é o rumor de que seria adotada: “Essa, a notícia incômoda. E esse pequeno diálogo, o começo pelo qual eu me participaria indefesa. De vez em quando a insinuação voltava, sorradeira” (Cruz, 2021, p.42). Não demora muito para ela confrontar seus pais sobre os rumores, que se provam verdadeiros, instalando novas dúvidas e questionamentos em sua mente.

Posteriormente, a protagonista descobre a fonte dos rumores, Luísa, uma das meninas do grupo que a despreza e, segundo Cíntia, era “a mais pobre de todas” (Cruz, 2021, p.46). Luísa não via verdade em Cíntia, mas era também o alvo de sua admiração, conforme apontado no começo da narrativa, a protagonista, inclusive, acreditava que eram parecidas, todavia, diferentemente, Luísa sabia quem era. Depois do episódio, a admiração se transforma em raiva, e logo após, em desdém, e um confronto entre as duas é questão de tempo. Em seguida, Cíntia começa a buscar respostas sobre o seu passado, esse, entre outros, são pontos importantes no desenvolvimento da narrativa.

Além do conflito com Luísa, outros personagens marcam também a vida de Cíntia, um deles era Ivan, ou Ricardo, seu verdadeiro nome, que seria o primeiro interesse romântico da protagonista. Após uma dança em um evento, o rapaz começa a ser uma constante nos pensamentos de Cíntia, principalmente por ele ter lhe mentido sobre seu nome, dando um nome falso. Apesar de ocupar os pensamentos da protagonista, eles não voltam a se falar novamente. Outra personagem que vale a pena mencionar é Marta, uma antiga amiga de Cíntia, alvo de suas mentiras, bem antes, quando a protagonista ainda mentia sobre seu status social para as colegas da escola.

O livro expõe muitas questões da juventude feminina, Cíntia, como uma adolescente normal, passa por situações que não consegue controlar, o primeiro amor, a inveja e, o mais importante, a busca por ela mesma. Como menciona Leandro Konder: o romance “[...] rememora a adolescência da moça Cíntia: as colegas, as festas, as frivolidades, os mal entendidos, as invejas, a solidão, a busca das origens e um profundo anseio – maranhense e universal – de felicidade” (In: Cruz, A parede, 2021 – segunda orelha da obra).

Ambientado em São Luís, o livro se utiliza de elementos culturais e políticos da época, tanto da cidade quanto do país, como a crise política que acabou culminando no suicídio de Getúlio Vargas, e a atmosfera da véspera das eleições, conforme é mostrado no seguinte fragmento da obra: “Era, aquele dia, véspera de eleições e as manchetes dos jornais, nas mãos das pessoas, só se referiam aos episódios, ocorridos durante o comício, e às eleições do dia seguinte” (Cruz, 2021, p. 91). Outro elemento presente na narrativa são os bailes e eventos do soçaito de São Luís, festas estas que Cíntia e sua família frequentam constantemente.

3 ARLETE E A FICÇÃO DE AUTORIA FEMININA

A presença da mulher no espaço literário sempre foi um tópico a ser discutido, principalmente quando sabemos que a maioria dos autores reconhecidos mundo afora são homens. O Maranhão não foge à regra, à vista disso, seguiremos dialogando sobre a autoria feminina no Maranhão e no contexto nacional, enfocando sobre o trabalho da maranhense Arlete Nogueira da Cruz e o protagonismo feminino observado em suas obras.

Para darmos início a essa discussão, precisamos falar sobre como o ingresso da mulher na literatura fora tardia, em comparação aos homens, que dominaram o meio por muitos anos. A participação feminina se restringia ao seu

protagonismo como personagens ficcionais em obras majoritariamente de autoria masculina, nas quais são frequentemente diminuídas ao seu olhar. A mulher na literatura, como autora e não personagem, começa a se mostrar presente no Brasil no início do século XIX, com as manifestações feministas, timidamente, por conta de todas as amarras sociais e culturais da época.

No que se refere ao Maranhão, declara a professora Dinacy Corrêa,

E é de se notar que, no nosso Estado, essa produção intelectual vem ocorrendo paralelamente à do homem, passando a enriquecer, mais ainda, este nosso espólio cultural, desde Maria Firmina dos Reis (que, contemporânea do Grupo Maranhense, a este não esteve integrada, tendo passado despercebida da sociedade de sua época, vindo a ser, só muito, muito mais tarde, descoberta e reconhecida como a primeira escritora Maranhense, uma das pioneiras do romance brasileiro de expressão feminina), aos dias atuais (Corrêa, 2016, p.216).

Maria Firmina dos Reis, aparece, portanto, como uma grande representante da literatura maranhense, considerada sua primeira romancista, a qual rompe com os padrões e escreve, em uma época em que não era aceitável, sobre a mulher negra. E por muito tempo, ela foi a única, até que, aproximadamente cem anos depois, o romance maranhense escrito por uma mulher ressurgiu com Arlete Nogueira, e seu *A parede*. A escritora, ao lado de outras, contribuíram para firmar essa tradição, tomando para si o direito de expressar-se através da literatura, produzindo enredos, se comunicando através dessa arte e discutindo temáticas e problemáticas dentro de suas obras.

Desse modo, além de Maria Firmina e Arlete Nogueira, podemos citar outras mulheres que representam o romance maranhense, como: *Lucy Teixeira* (1922), *Conceição Aboud* (1925) e *Rita Ribeiro* (1955). Essa literatura rompe com os modelos patriarcais, e, até mesmo para a mulher leitora, significa um novo universo literário. Não há nada mais instigante que uma literatura feminina para tratar de temáticas femininas para o público de leitoras vigentes, reconstruindo a imagem e o retrato da mulher na literatura, trazendo para o mundo novas perspectivas.

Trata-se de pensar o modo como a escrita de autoria feminina rompe silêncios, preenche lacunas e, por extensão, reescreve a história constituída por colonizações, ditaduras, confronto étnicos, exploração capitalista e relações hierárquicas/dicotômicas de gênero (Mendes et al. 2023, prefácio).

Como já discutimos, Arlete Nogueira traz em seu romance temáticas sobre a busca de identidade de uma jovem que ingressou recentemente na alta sociedade, nossa protagonista discorre sobre seu cotidiano e desafios do dia a dia. O protagonismo

de Cíntia também é um marco, ele mostra uma personagem que não vemos com frequência em obras, e nota-se que isso é uma característica recorrente quando temos mulheres no papel de escritoras. Como diz Zolin (2009a, p.222, apud Silva, 2020),

[...] a produção literária de autoria feminina passa a apontar que:[...] personagens femininas tradicionalmente construídas como submissas, dependentes, econômica e psicologicamente do homem, reduplicando o estereótipo patriarcal, passam, paulatinamente, a ser engendradas como sendo conscientes de sua condição de inferioridade e como capazes de empreender mudanças em relação a esse estado de objetificação. Ou, de outro lado, passam a ser inseridas em contextos que, de alguma forma, trazem à baila discussões acerca dessa problemática.

A juventude feminina é um dos temas principais da obra de Arlete Nogueira, não apenas a juventude, mas o feminino, o ser mulher dentro de uma sociedade, retratando suas vidas e jornadas. Arlete, desse modo, se insere nessa linha temática aliando-se a outras autoras nacionais, a exemplo de Clarice Lispector, em cujos livros o protagonismo prevalece sendo feminino. Uma de suas obras mais famosas, *A hora de estrela*, conta a história de uma datilografa vinda do Nordeste para o Rio de Janeiro, que não é boa em seu trabalho e é portadora de uma inocência indiscutível. Esta obra, embora não trate especificamente da juventude feminina, apresenta, como *A parede*, o protagonismo de uma mulher, que passou por mudanças e enfrenta diversos desafios no dia a dia.

4 A PAREDE, ROMANCE INTROSPECTIVO

O romance, como gênero literário, teve grande repercussão na Europa, e ao longo dos séculos ocupou grande espaço no cenário da literatura. Andando lado a lado, o romance e o romantismo trazem consigo um aspecto inovador, por conta das temáticas que são retratadas. O gênero trazendo um reflexo da sociedade dava aos autores liberdade de escreverem sobre qualquer temática, desprendendo-se dos modelos que o antecederam. Ele desafiou os gêneros literários tradicionais e outros contextos, demonstrando uma liberdade criativa que não fazia parte das características de gêneros anteriores.

Para os mais tradicionais, que eram contra essa nova perspectiva literária, por conta da liberdade que o gênero provia para os romancistas, o romance era considerado perigoso, uma ameaça aos valores morais da sociedade e a outros gêneros literários. Afinal, quando falamos sobre retrato da sociedade, estamos falando também das partes que não eram tão aceitas, ou eram moralmente condenáveis. Ele estabelecia uma proximidade maior com o leitor, por ser uma leitura mais acessível.

Sua flexibilidade permitiu o desenvolvimento de uma variedade de modalidades, entre os quais o romance introspectivo. A introspecção, etimologicamente, é a reflexão realizada no íntimo, que o indivíduo realiza sobre si mesmo, suas experiências e seu fluxo de pensamento, em uma tentativa de explicar e entender.

No romance de introspecção é comum o narrador, em sua maioria em primeira pessoa, dar ênfase aos pensamentos e processos mentais do protagonista, focando em suas reflexões e conflitos internos. Alfredo Bosi caracteriza os romances de introspecção da seguinte forma:

Romances de tensão interiorizada. O herói não se dispõe a enfrentar a antinomia eu/mundo pela ação: evade-se, subjetivando o conflito. Exemplos, os romances psicológicos em suas várias modalidades (memorialismo, intimismo, auto-análise...) de Otávio de Faria, Lúcio Cardoso, Cornélio Penna... (Bosi, 2006, p. 392).

Nesse tipo de romance, por meio de monólogos internos, o autor permite que os personagens tenham momentos de reflexão, podendo discutir temas mais profundos, tal qual o psicológico do personagem, em outros casos, questões mais leves, como o seu cotidiano. Essa categoria de narrativa passa a impressão de proximidade, fazendo com que o leitor se identifique com os personagens apresentados.

Alguns apresentam espaços de isolamento, colocando o protagonista em posição de pensar, e refletir sobre o ambiente e a sentir o momento de vivência, ou a autorreflexão, onde o personagem é levado de volta a algum momento específico. Na ótica de Ana Maria Lisboa de Mello (2009), na apresentação de seu dossiê, “O monólogo interior evoca o fluxo ininterrupto dos pensamentos que atravessam a alma da personagem, à medida que eles nascem, sem explicar o seu encadeamento lógico.”

Outros podem dar enfoque a experiências psicológicas mais espirituais, de fato, são narrativas mais intimistas que apresentam e exploram o universo do *eu*. Ele coloca em jogo a condição humana, sua psique e seu lugar no mundo, no caso de *A parede*, a condição feminina e os devaneios de uma juventude.

O crítico Anatol Rosenfeld pontua que:

[...] como um Eu que ocupa totalmente a tela imaginária do romance. Ao desaparecer o intermediário, substituído pela presença direta do fluxo psíquico, desaparece também a ordem lógica da oração e a coerência da estrutura que o narrador clássico imprimia à sequência dos acontecimentos.

Um dos aspectos presentes em *A parede*, que é a principal característica do romance de introspecção, é a conversa com o *eu* interior e a presença de reflexões que contemplam ações e experiências vividas pela protagonista, principalmente, nesse caso, do passado. Um exemplo que podemos citar é quando Cíntia se questiona acerca do motivo de seus pais estarem agindo estranhamente após contarem a ela sobre sua adoção, “E perguntava a mim mesma: por quê? Esse comportamento dos dois trazia-me aos poucos uma sensação desagradável, como se suspeitasse deles, e, instintivamente, coloquei-me de sobreaviso” (Cruz, 2021, p.44). Essa reflexão é proveniente de uma Cíntia mais velha, adulta, revendo, ou seja, refletindo, seu passado. Isso acontece várias vezes ao decorrer da obra, Cíntia estabelece diálogos consigo mesma, em específico com a Cíntia do passado.

Seus diálogos com esse *eu* do passado sempre vêm acompanhados de algum questionamento, e de uma conversa mais intimista com o leitor. No caso de Cíntia, seus questionamentos não são sempre direcionados ao seu *eu* mais jovem, mas sim aos outros, ao que falaram, ou como agiram. *A parede* apresenta ainda outra característica muito presente nos romances de introspecção, que é um ponto alto na narrativa, as dualidades entre personagens ou conceitos. Nessa narrativa nós temos Cíntia, representando o cinza, incerto, e Luísa, como diz seu nome e é sugerido pela protagonista, representa luz, uma garota cheia de certezas sobre si mesma, nas palavras da protagonista narradora, “Entre elas, havia uma, Luísa, que trazia no próprio nome o sentido de combate” (Cruz, 2021, p.46), contrapondo-se à protagonista, Luísa a obriga a sair de sua zona de conforto.

Luísa e Cíntia não seriam inimigas, mas sim opostas, e isso reflete em outras áreas, para Cíntia, é importante saber quem são seus pais biológicos e de onde ela veio, mas Luísa acredita que é mais considerável saber quem se é. Muitas dessas reflexões que influenciam as ações da protagonista ao decorrer da obra são infligidas por Luísa e sua certeza inabalável. A verdade sobre seus pais biológicos só chega para Cíntia por intermédio de Luísa, reconhecer a superficialidade da sociedade em que ela estava inserida é uma questão que aparece com o tempo, entretanto, só acontecem quando a presença de Luísa a faz questionar.

Luísa faz florescer em Cíntia a vontade de ser vista, e ao mesmo tempo não ser vista de forma alguma, “Um paradoxo: queria que Luísa me visse ali, mas, na medida em que me aproximava, temia que ela me visse” (Cruz, 2021, p.82). Assim, a protagonista deixa transparecer suas inquietações com relação à proximidade entre ela

e Luísa, a personagem responsável por abrir seus olhos e ao mesmo tempo confrontá-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou destacar na obra de Arlete Nogueira da Cruz sua importância no cenário literário como romancista e sua participação na tradição de autoria feminina, onde ela traz a presença de protagonistas mulheres, retratando sua vivência e seu cotidiano. Também traz à tona a reflexão sobre o caráter introspectivo de seu romance *A parede*, que busca navegar no *eu*, que nos ajuda a compreender as relações e comportamentos da protagonista, assim como a sua percepção de mundo e sociedade.

Pode-se considerar que *A parede* se apresenta como um marco do romance maranhense, sendo publicado cem anos depois de *Úrsula*, primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. Com sua obra, *A parede*, o hiato que o antecedia na criação de romances de autoria feminina acaba, junto com Arlete, outras autoras surgem, fazendo jus as suas antecessoras. A obra retrata uma juventude marcada por superficialidades e reflexões, de uma adolescente cuja perspectiva de mundo é deturpada por suas próprias crenças baseadas na idealização de uma sociedade perfeita.

Por fim, o presente artigo teve como objetivo evidenciar a obra de Arlete Nogueira e sua escrita intimista, visando mostrar não apenas sua forma, mas também os aspectos psicológicos presentes na obra, através dos acontecimentos presentes na vida da jovem Cinzia. Desse modo podemos dizer que o fator psicológico presente na obra é, de certa forma, um agente de suma importância, sendo o que move Cízia em muitos momentos da história, obra *A parede* de Arlete Nogueira um retrato de uma sociedade, onde os adolescentes e a trivialidade juvenil se assemelham a uma realidade não fictícia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Guilherme Zubarán de. A história da literatura brasileira e a consolidação de critérios sociais nas avaliações críticas dos romances de introspecção dos anos de 1930. **Letrônica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 152–163, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/5586> .Acesso em: 10 nov. 2024.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CORRÊA, Dinacy. **Da literatura maranhense: O romance do século XX**. São Luís: EDUEMA, 2016.

COELHO, Luana Kerly Alves. A vertente feminina do século XX: uma leitura de *A parede*, de Arlete Nogueira. **Anais VII CONEDU 2020**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA17_ID2970_30082020183326.pdf . Acesso em: 29 out. 2024.

CRUZ, Arlete Nogueira da. **A parede**. 4.ed. São Luís, Teresina: Halley S/A Gráfica e Editora. 2021.

GUINSBURG, J. (org.) **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A formação do romance de introspecção no Brasil. **Letrônica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 241–244, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/5583> . Acesso em: 10 nov. 2024.

MENDES et al. **A escrita de autoria feminina: memória, resistência e decolonialidade**. Campo Grande, MS: ED. UFMS, 2023.

MONTELO, Josué. **Escritores Maranhenses**. São Luís: Edições, SECMA, 2017.

SILVA, **Vozes femininas na tradição literária: o sujeito mulher se apropria da linguagem**, 2020: Disponível em v. 1 (2020): Anais do Simpósio Internacional de Ensino de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras: Acesso em 30 out. 2024.

CRÍTICA LITERÁRIA HOJE: novas perspectivas para uma compreensão da experiência literária

Adriana Vieira Freitas Cabral¹
Antonio Aílton Santos Silva²

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir o papel da crítica literária no momento contemporâneo, após as pressuposições de sua crise e falência, no sentido de sua reelaboração com as novas perspectivas da produção literária atual e as novas questões socioculturais, tanto em relação à crítica especializada, quanto em relação à crítica amadora. Elenca como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico associado à análise documental para alcançar os objetivos do problema de pesquisa no que diz respeito à crítica contemporânea. Sobre os procedimentos para alcançar-se o ponto principal da pesquisa, foi realizado um panorama geral da crítica literária por meio de alguns autores especialistas como Rallo (2005) e Durão (2016), os quais são importantes para refletir sobre o tema e discutir sobre a crise da crítica literária e sua pressuposição de falência através de Perrone-Moisés (2006), Franchetti (2006), Safatle (2008), no que diz respeito à crítica literária hoje ser feita “apenas pelos próprios escritores” e as novas relações com as questões do gosto, do belo e do valor literário. Ainda analisamos as novas perspectivas e papéis para a crítica literária no século XXI, de acordo com Perrone-Moisés (2016) e Ventura (2015) para que conheçamos as infinitudes de possibilidades de se fazer crítica atualmente.

Assim sendo, esse trabalho tratará sobre os caminhos percorridos pela crítica literária: ascensão e crise, sua falência e questionamento de abordagens e métodos, e as perspectivas contemporâneas para a crítica literária, levando em conta as novas modalidades críticas, o novo cenário inclusivo da produção literária e os novos conflitos entre a crítica amadora e a crítica especializada. Portanto, com intuito de enriquecer as contribuições sobre o assunto na atualidade e apresentar qual a sua importância para o homem, justifica-se, portanto, a necessidade de mais pesquisas que abordem esse tema.

Palavras-chave: crítica literária; contemporaneidade; novas perspectivas da crítica.

1 INTRODUÇÃO

A crítica literária surgiu na Antiguidade, marcada pelo tom filosófico de Platão e Aristóteles. Já na Idade Média as análises foram feitas por integrantes da Igreja e na Modernidade contam, então com as investigações pautadas numa cientificidade. É possível afirmar que a crítica literária tem sua própria história, entre “altos e baixos”, o que não se pode negar é que ela é fundamental para a literatura e para os estudos literários, já que faz uso daquela com a intenção de criticar e avaliar determinada obra e dinamizar o sistema literário.

Vemos a sua importância através da história, como por exemplo, no século XVIII, quando a burguesia pôde se sobressair em meio ao sistema hierárquico da época.

O espaço da crítica literária surgia como um campo a partir do qual a burguesia viu-se capaz de articular suas exigências humanísticas, em especial o princípio da universalidade da igualdade entre os homens, contra

¹ Acadêmica do curso de Letras pela Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: adrianavieirafreitas1@gmail.com

² Doutor em Letras/Teoria Literária, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: ailtonpoiesis@gmail.com

uma sociedade baseada na hierarquia, no privilégio inato de sangue da nobreza (sem, é claro, se questionar sobre o privilégio inato da herança). Um papel importante que lhe coube no período foi o de educar as camadas médias e de tornar acessível a literatura a um público mais extenso, ainda que proporcionalmente muito pequeno. Com isso, consolidava-se uma identidade de classe que, ao mesmo tempo, trazia consigo um conceito de cultura que hoje nos é mais familiar (Durão, 2016, p.62).

Por isso o presente trabalho, como parte uma pesquisa maior para TCC, busca apresentar de forma sucinta, o andamento da crítica literária no que se refere à sua ascensão até o século XIX, sua crise a partir do século XX, com a falência de certas abordagens, para, então, de modo mais específico, discutir o seu papel no momento contemporâneo, no sentido de sua reelaboração com as novas perspectivas da produção literária atual, distinguindo questões do crítico especializado e do crítico amador.

No que se refere às percepções desse itinerário, é possível dizer que a crítica adquiriu novas formas de abordagem a partir da produção literária contemporânea. Podemos afirmar, portanto, uma perspectiva de superação da crise da crítica literária, permitindo que a abordagem amadora ganhe um novo papel a partir dessas novas possibilidades, como, por exemplo, a divulgação de obras pela internet.

O trabalho será desenvolvido através de uma perspectiva histórica da crítica e de percepções sobre seu estado atual, conforme apresentadas por Leyla Perrone-Moisés (1973-2016) Vladimir Safatle (2008), Paulo Franchetti (2006;2013), Élisabeth Ravoux Rallo (2005), Fábio Akcelrud Durão (2015) e Antoine Compagnon (2006).

Assim sendo, este trabalho contará com os seguintes tópicos: Caminhos percorridos pela crítica literária: ascensão e crise; Falência e questionamento de abordagens e métodos, e as perspectivas contemporâneas para a crítica literária, levando em conta as novas modalidades críticas, o novo cenário inclusivo da produção literária e os novos conflitos entre a crítica amadora e a crítica especializada.

Todo ser humano já nasce com a necessidade de ser crítico, isso porque já nascemos nesse horizonte da crítica, onde ela nos orienta em nossas decisões está ligada aos princípios que regem nossas vidas. Trazendo para os dias atuais, ela pode ser definida no sentido de examinar e também avaliar de forma minuciosa uma produção artística ou científica, ou ainda um costume ou comportamento.

Com o intuito de enriquecer as contribuições sobre o assunto na atualidade e apresentar qual sua importância para o homem, uma vez que é através dela que este pode desenvolver-se como ser reflexivo e capaz de opinar sobre determinado

trabalho literário, justifica-se, portanto, a necessidade de mais pesquisas que abordem sobre o tema no qual se fundamenta o presente trabalho.

2 BREVE PANORAMA DA CRÍTICA LITERÁRIA

A literatura é de fundamental importância para o homem, pois ela traz em seu significado a “a arte da palavra”, seja esta expressa em verso ou em prosa. E a perspectiva dos estudos que reflete sobre a literatura, em todas as fases de sua produção e recepção, provocando, reflexionando e atribuindo valores a partir de determinados pontos de vista, é a crítica literária.

Em relação à crítica literária, e até mesmo à crítica de forma geral, sabemos que o homem já nasce com a “predisposição” para o questionamento, o “pôr em crise” determinados objetos, inclusive ao “julgar”, ao “valorar”. Eliot afirma: “(...) a crítica é tão inevitável quanto o ato de respirar (...)” (Eliot, 1989 p.38). Dessa forma, o presente trabalho pretende mostrar a importância da crítica e seu olhar valorativo, e destacando como a mesma se apresenta na contemporaneidade, quais perspectivas ela alcançou na atualidade.

O significado de crítica é a arte ou habilidade de julgar a obra de um autor fazendo-se uma análise racional, sem se deter em preconceitos, convenções ou dogmas, fazendo uso de um juízo de valor. Na atualidade, a crítica tem por objetivo examinar e avaliar de forma minuciosa uma produção artística ou científica, até um costume ou comportamento, ganhando dessa forma um novo sentido: analisar, apreciar, examinar e julgar.

Segundo Compagnon (2006, p. 225), “o público espera dos profissionais da literatura que lhe digam quais são os bons livros e quais são os maus (...)”. Observa-se que o próprio nome da crítica se refere julgar, e vem cumprindo esse papel desde o século XVII, através de decretos da Academia, ainda no século XVIII quando os críticos, de forma pessoal, já a utilizavam para esse mesmo fim até o século XIX, quando estava se tornando autônoma. É possível ver através dos anos, que essa era a principal função da crítica. Porém, no século XX, essa ideia foi sendo abalada. Os julgamentos foram perdendo seus critérios estáveis e passou-se a reconsiderá-los. Perrone-Moisés (1991, p. 9) diz: “No vocabulário crítico de nosso século, os adjetivos qualitativos se tornaram raros e discretos”. Os profissionais se utilizam de muitos adjetivos, que não são tão comprometedores, destacando dois: “novo” e “original”.

A crítica literária brasileira, por sua vez, percorre uma caminhada de altos e baixos, desde o século XIX, com Santiago Nunes Ribeiro, Franklin Távora, Machado de Assis e Sílvio Romero, até chegar à atualidade, com Antonio Candido, Flora Sussekind e Roberto Acízelo de Souza, entre outros. Ela era utilizada como instrumento que orientava, avaliava e promovia a criação literária sempre tentando interpretar a realidade nacional. Como Paulo Franchetti, em um discurso para a Academia Brasileira de Letras, em 11 de agosto de 2015, afirma: “A literatura e sua crítica, assim, integravam um esforço amplo, que se poderia definir como o esforço de construção de normas, mas também promovessem a unidade nacional (...)”. Foi no século XIX e na primeira metade do século XX, aqui em nosso país que a crítica se tornou fundamental para o projeto e construção da identidade nacional. Durão (2016, p. 11-12) diz que: “Por meio da crítica, manifestações literárias tão díspares quanto ao indianismo e a Semana de Arte Moderna passaram a contribuir para a representação daquilo que seria, para o bem ou para o mal, a essência da nação”. Mas essa ideia de nacionalismo se perdeu a partir que a indústria cultural se consolidou, por causa do capitalismo. A partir da segunda metade do século XX, o papel da construção nacional que tanto se buscava em tempos atrás passa seu interesse para o futebol, a música popular, os jornais e as telenovelas, reduzindo assim sua relevância, mas com tudo ela pode apontar para verdades mais amplas.

As funções da crítica são variadas, conforme os ambientes sociais que ela se faça presente, nos mostrando que ela é importante para todos nós. Atualmente, ela possui duas formas principais: a crítica acadêmica “é realizada na universidade; ela quer-se rigorosa e não está primordial preocupada com os problemas de tempo e espaço”. Durão (2016) expõe:

É a crítica de jornal ou também chamada de crítica de rodapé, que possui esse nome por ocupar o espaço marginal de um jornal: os rodapés”, continua dizendo: “a crítica de jornal não pode se dar ao luxo de ser difícil ou longa demais (...) ela ambiciona, acima de tudo, ser compreensível, para poder atingir o maior número possível de leitores, vistos como consumidores (Durão, 2016).

A distinção entre as duas críticas, podemos ver em Durão ainda:

Quando postas lado a lado, a crítica acadêmica e a crítica de jornal deixam entrever suas fraquezas por não ter um compromisso direto com o receptor, a crítica acadêmica é muitas vezes abstrusa e desnecessariamente difícil; a desproporção entre a produção e o uso têm mais do que meia dúzia de leitores cada – não apenas um desperdício, como também se choca a ideia de cultura. Já a crítica de jornal parece estar cada vez mais incluída em uma lógica de mercado. Isso se manifesta em uma tendência para beneficiar a

superficialidade, reduzir o espaço de reflexão e ignorar aquele desinteresse sem o qual crítica alguma pode ser exercida: no limite, o jornal pode fazer o comentário de um livro como se estivesse planejando sua campanha publicitária (Durão. 2016, p. 12-13).

Podemos ver como os locais nos quais a crítica literária se insira, sua função vai mudando, mas ainda assim ela continua sendo importante para a cultura de um país e muito mais para o ser social que faz uso dela. Mas na virada do século, houve mudanças significativas em relação à crítica literária: uma possível crise surge e vai se intensificando até os dias de hoje.

2.1 A crítica e o julgamento de valor

O ato de criticar se define pela arte ou habilidade de julgar determinada obra de um autor, examinando essa obra de forma racional, não levando em conta preconceitos, convenções e dogmas, fazendo uso, nesse caso, do juízo de valor, que quer dizer um julgamento feito a partir de percepções individuais, se baseando em fatores culturais, sentimentais, ideologias etc. Na modernidade ela é vista como atividade de examinar e avaliar de forma minuciosa uma produção artística ou científica ou ainda um costume ou pensamento, remete então ao sentido de análise, apreciação, exame, julgamento e juízo.

A história da crítica literária pode ser entendida como tendo início e se consolidado em três momentos específicos, ligada ao conceito de interpretação: na Antiguidade Clássica, nasce a crítica literária que está ligada a atividade filosófica do período, onde seus pensadores foram Aristóteles e Platão. Já no segundo momento precede o longo período entre a Idade Média e a Modernidade, ela fica em torno da escolástica, nesse caso os religiosos da igreja católica e depois passa para os difusores da Reforma Protestante.

É na terceira fase que a crítica de fato se torna um conceito e nasce como uma atividade científica, podendo afirmar que a crítica literária nasce simultaneamente com a Modernidade. Filosoficamente falando, Immanuel Kant é considerado o pai da Modernidade e é através dele que a crítica mais se aprofunda e toma corpo.

Através de Kant, os conceitos fundamentais sobre julgamento de valor e gosto na crítica literária podem ser apreendidos de sua obra *Crítica da faculdade de julgar* (1790), obras que abordam muitas reflexões, como “a crítica da faculdade de julgar”, na qual é possível fazer distinção entre dois tipos de juízo: o determinante e o reflexionante, o último aponta para a questão da subjetividade humana. No que se

refere a esse juízo estético, Kant afirma: “Para distinguir se algo é belo ou não, referimos à representação, não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da imaginação, ligada ao entendimento, ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer”. (Kant 1995, p. 47).

É a partir daqui que Kant vai distinguir o que é o belo, o agradável e o útil, sendo objeto e a razão o que corresponde aos últimos, e o belo representa a harmonia plena entre as funções do cognitivo, sensível e intelectual. As análises apoiam-se sobre fatores subjetivos, onde a crítica especializada passou a adotar as correntes literárias. Por não existir de forma unânime o conceito de crítica literária, são as correntes que têm a função de identificar o estilo avaliativo dos críticos.

Outro autor que tem uma grande importância no sentido de valor que uma obra possui é Gadamer, filósofo contemporâneo, que atribui valor literário a todas as obras que, com o passar do tempo, tornaram-se clássicas, “noção aparentemente intemporal, começou a designar uma fase histórica, um estilo histórico (...)”, relacionado à Antiguidade Clássica. Compagnon, citando Gadamer e explicitando como este tenta relegitimar o clássico ante a perspectiva histórica, diz:

O pensamento histórico queria fazer crer que o julgamento de valor que identifica algo como “clássico” ganha, do contrário, com uma tal crítica, uma legitimação nova (...) clássico é tudo que se mantém frente à crítica histórica, porque sua força de sua autoridade, que transmite e se conserva ultrapassa toda reflexão histórica e assim permanece (Gadamer, 1996, p. 308-309 *apud* Compagnon, 2006, p. 245).

Para tanto, é através desse filósofo que se entende que as artes que se tornam clássicas, são aquelas que resistem ao historicismo.

Ele define o que é clássico: “O que é clássico é subtraído às flutuações do tempo e às variações de seu gosto (...) é acessível de maneira imediata (...). Portanto, para ele uma obra é clássica quando tem consciência de sua permanência com o passar do tempo.

Segundo Compagnon (2006, p. 231-232), para Gérard Genette, por sua vez, “o Belo foi por muito tempo considerado (...) uma propriedade objetiva das coisas”, porquanto ele discorda de um idealismo de consideração objetiva sobre a questão do belo ainda presente em Kant, passando para uma ideia de relatividade praticamente absoluta. Ele continua: “Essa profunda revolução desloca o estético do objeto para o sujeito: a estética não mais é a ciência do belo, mas a da apreciação estética, como já afirmava a sabedoria popular (...)”. O esforço grande para tornar

legítimo o valor de uma obra perpassa agora, portanto, pelas questões de se saber quais os limites dessa relatividade.

Na contemporaneidade, como se dá o julgamento de valor? Quais as principais diferenças de um julgamento de valor entre um crítico amador e o crítico atualizado? Com a modernidade, as perspectivas de se fazer crítica literária expande-se das “mãos” dos críticos acadêmicos, do modo científico, até as inúmeras possibilidades que a Internet, com suas redes sociais e aplicativos possibilitam, e acontecem de forma a alcançar a muitos interessados em Literatura.

2.2 Sobre o fracasso ou falência da crítica literária

Em meados do século XX, a crítica literária ainda tinha um certo prestígio em relação a vida cultural em nosso país, no rastro da crítica do século XIX, quando buscava-se elevar a leitura do nacionalismo, e, com a expansão das universidades, as pessoas estavam interessadas pela cultura, buscando se tornarem profissionais na educação. Foi quando a imprensa cultural teve seu esplendor, e a crítica literária tinha um lugar de prestígio, e conseqüentemente a literatura era mais valorizada. Franchetti (2015) afirma:

A literatura e sua crítica, assim integravam um esforço amplo, que se poderia definir como o esforço de construção de normas, de padrões civilizacionais que não só definissem, mas também promovessem a unidade nacional, enfrentando o fantasma da fragmentação cultural e política do vasto território.

Foi nesse contexto que tanto a literatura quanto sua crítica alcançam seu “auge” em nosso país, mas infelizmente esse estado de prestígio e valor da crítica acaba rapidamente. Segundo Franchetti (2016, p. 119), “a perda da relevância social da literatura, com o deslocamento dos debates sobre a nação para outras esferas de produção intelectual”, e ainda a chegada da indústria cultural com as mudanças no setor trabalhista, a proliferação das novas tecnologias nos meios de comunicação, deixam os leitores mais dispersos e estes passaram a buscar outras atividades de lazer, numa sociedade que é considerada “sociedade da imagem e do espetáculo”, na qual o espetáculo passa a ser “não um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizadas por imagens” (Debord, 2003, p. 14). Outros fatores que influenciaram a falência da crítica foi o baixo nível da escolarização e a má preparação para a leitura, de forma geral o desinteresse das pessoas pelas especificidades da cultura literária. .

É notório que a literatura por perder seu fator de relevância em muitos sentidos dentro de nossa sociedade, faz com que a cada dia que passa, ela se mostre quase extinta, como menciona novamente Franchetti (2015):

Quando se observam os parâmetros curriculares, a desimportância contemporânea da literatura como matéria de estudo é gritante (...) os responsáveis pela definição do conteúdo mínimo para habilitar um cidadão ao pleno exercício da cidadania não consideram que a literatura deva ter algum peso diferenciado.

O autor pondera que a literatura não é valorizada no contexto escolar, lugar primordial para que a mesma se mostre efetiva, pois está intimamente ligada à formação do “autoconhecimento, o conhecimento dos outros homens, a imaginação e o espírito crítico, faculdades que aprimoram o indivíduo, inclusive em suas atividades profissionais”, afirma Perrone-Moisés (2016, p. 12).

Essa resistência ao ensino literário nas escolas e até nas universidades, deve-se ao fato de que o texto literário é concebido como complexo e sofisticado, subestimando a capacidade cognitiva e de raciocínio da pessoa enquanto aluno. São essas e outras causas que fazem com que a literatura e sua crítica percam cada vez mais sua relevância e “caiam” em desuso.

3 NOVAS PERSPECTIVAS DA CRÍTICA LITERÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Pesquisas recentes no Brasil apontam para um número significativo de pessoas que praticam a leitura atualmente, cerca de cem milhões de leitores, 52% da população. Podemos ver que a leitura atualmente é feita também em outros suportes, como os tecnológicos, e passa a ser uma prática fluida e rotineira, a qual a internet tem ajudado muito nessa questão, em que a leitura direciona o leitor através das infinidades de possibilidades existentes no meio virtual; são eles: blogs, revistas virtuais, redes sociais e, em maior escala, os vídeos do Youtube. Em Perrone-Moisés (2016), vemos uma valorização da literatura e sua crítica na atualidade, quando ela afirma:

A literatura se tornou coisa do passado. Será? Nunca se publicou tanta ficção e tanta poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados. Fica claro, então, que quando se fala do fim da literatura, não estamos falando da mesma coisa (Perrone-Moisés, 2016, p.12).

É possível afirmar, a partir de Vizibeli (2016), que nesse meio formam-se dois tipos de crítica literária: “a especializada e a amadora”, ambas com suas

contribuições essenciais para que a Literatura seja buscada e estudada. Na primeira, encontramos os estudiosos da Literatura que leem textos literários e vão fazendo questionamentos, juízos de valor, e é através dessa reflexão que fazem seus discursos de forma organizada, podendo refutar essa leitura por outros críticos. Esses críticos especializados publicam suas resenhas críticas por meios oficiais como: jornais, revistas, canais de televisão e na internet, fazendo com que a divulgação de determinada obra seja muito vendida ou não.

Em contraste a essa crítica, também existe a crítica amadora, que é aquela que todos podem fazer, e seu meio principal, hoje, é a internet. Informalmente as pessoas discutem suas opiniões acerca de obras literárias, principalmente no Youtube, em forma de vídeos, levantando algumas discussões e comentários de um determinado público. As editoras se utilizam desses meios e conseguem levar a obra desejada até o leitor, que apenas com um clique passam a ter contato direto com a obra. Em uma entrevista dada para a UOL *online*, Rodrigo Casarin, especialista em jornalismo literário, em sua matéria intitulada “Mercado literário: Os *booktubers* vão substituir os críticos especializados?”, afirma:

Com a câmera ligada, jovens apresentam livros no Youtube e compartilham opiniões das mais diversas a respeito do que estão lendo em uma linguagem informal e despojada. E seus vídeos são vistos por milhares de pessoas (...) eles estão ajudando a transformar o mercado editorial tanto no Brasil quanto lá fora e a perpetuar o hábito da leitura (Casarin, 2015).

As obras passam a ser bem mais procuradas e consumidas. São muitas as editoras que trabalham dessa forma e conseguem rendimentos altos de faturamento. As diferenças entre esses dois tipos de críticos são distintas, o especializado “tem a bagagem acadêmica, o respaldo de grandes veículos de comunicação e o reconhecimento livreiros de leitores mais tradicionais”, menciona Casarin; já os da crítica amadora, em particular os *booktubers*, se utilizam de uma linguagem simples, diferente da linguagem utilizada pelos críticos especializado e assim vão criando uma proximidade com seu público.

Vemos então Casarin mencionar:

Esses formadores de opinião substituem a crítica convencional? A resposta dos editores é uma só: não, são duas perspectivas bem diferentes e cada uma tem sua importância. A crítica consagrada é uma chancela importante, que dá prestígio ao livro. A crítica dos *booktubers* é uma leitura não especializada, mas que serve de referência para grande parte dos leitores, especialmente os mais jovens (...) (Casarin, 2015).

Podemos ver as diferenças das duas críticas em Ventura (2015) quando menciona:

(...) estamos diante de um embate que coloca em cena dois modelos distintos de atitude crítica, assim como dois critérios de validade para o julgamento da obra literária (...). Há, então, dois modelos bem diversos de críticos em disputa, que se encontram momentaneamente lado a lado nas páginas da imprensa diária. O que se inicia é uma mudança nos critérios de validação daqueles que exercem a crítica literária. (Ventura, 2015, P. 13)

Entender essas duas vertentes da crítica é essencial, pois nos ajuda a compreender as distinções de cada uma e suas contribuições para que a Literatura seja vista ainda como uma oportunidade de aprimorar o ser humano no sentido intelectual, cultural e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui levantadas nos mostram como a crítica literária possui sua própria história que se inicia na Antiguidade, perpassa pela Idade Média, e esse período, por sua vez, faz um caminho mais longo até chegar à Modernidade. E embora que ainda não seja considerada uma atividade científica, ela já apresenta um tom de valorização. Somente em sua terceira fase é tomada como conceito e aprofunda-se tomando corpo.

Pode-se destacar sua ascensão e depois sua possível falência, trazendo para a contemporaneidade suas novas perspectivas, que são variadas, como apresentado nesse trabalho, sobre os *booktubers*, não se limitando apenas a esse tipo, já que outras formas de crítica também têm seu lugar na diversidade dos suportes contemporâneos, nas instituições em forma de conferências e palestras etc., que são disseminadas no espaço atual.

Não podemos negar que a crítica literária continua viva de muitos modos, quando a própria literatura também assume diversas formas e centros de discussão, e novas tendências se manifestam, como os estudos culturais, as questões de gêneros e de grupos silenciados, e tem-se sua reelaboração a partir de elementos multimodais e de plataformização da sociedade no espaço contemporâneo. Dessa forma, podemos concluir que o modo como a crítica é feita hoje mostra como ela se amplia e se recupera em nosso meio, e como o crítico literário ainda tem seu papel de suma relevância nesses novos espaços.

REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Letras. 6º Ciclo. **Os críticos pelos críticos: a crítica literária no Brasil hoje**. Youtube. (21 de ago. de 2015). Disponível em: <https://youtu.be/0vYP5eDewVo?si=xnlfGoekbnmiWi5r>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2001.p. 225-255.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Raílton Sousa Guedes, Coletivo Periferia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURÃO, Alcides Akcelrud. **O que é crítica literária**. São Paulo: Nankin Editorial; Parábola Editorial, 2016.

FERNANDES, Rômulo Giacome de Oliveira. Teoliterias. **A crítica literária atualmente**. Youtube. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/AfrcJWl6kxY?si=6Spo7vp78FcdNUsh>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

FRANCHETTI, P. Crítica literária: algumas reflexões intempestivas. Terra Roxa e Outras Terras: **Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 32, p. 115–123, 2017. Unicamp.

ITAÚ CULTURAL. **Regina Dalcastagnè - Jogo de Ideias (2006) – Trecho**. Disponível em: <https://youtu.be/J-mnlLEWlho?si=IYgwc8litQ5854JJ>. Acesso em: 01 de nov. 2023

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. 2 ed. Trad. Valerio R. A. Marques. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1995. (Coleção Biblioteca de filosofia).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Falência da crítica – um caso limite: Lautréamont**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006. (Coleção Debates: Crítica).

_____. **Mutações do século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016 [Kindle].

PERRONE-MOISÉS, Leyla; ANDRADE, Fábio; MAIA, Eduardo Cesar. (Entrevista) Entrevista com Leyla Perrone-Moisés. **Estudos Universitários**, [S. l.], v. 33, n. 1/2, p. 6–12, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/256440>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

RALLO, Élisabeth Ravoux. **Métodos da Crítica Literária**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2008.

VENTURA, Mauro de Souza. **A crítica e o campo do jornalismo [recurso eletrônico]:** ruptura e continuidade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

VIZIBELI, Danilo. **Contraste entre a crítica literária especializada e amadora:** os booktubers e os discursos sobre o livro e a leitura. Belo Horizonte. V. 9. N. 2. P. 1-12 jul. – dez. 2016.

UMA ANÁLISE DA INTERSEMIOSE DE CARAVELA [REDESCOBRIMENTOS], POEMAS VISUAIS DE GABRIEL BICALHO

Larissa Santos Almeida¹
Fernanda dos Anjos Ferreira²
Antonio Aílton Santos Silva³

RESUMO

Este artigo partiu de aplicação de estudos sobre vertentes críticas como interpretantes do texto literário, neste caso, a intersemiose, e objetivou realizar uma breve análise do livro de poemas *Caravela [redescobrimientos]*, de Gabriel Bicalho, examinando como os efeitos visuais que determinam a forma e a estrutura dos poemas, assim como os recursos imagéticos e aspectos construtivos colaboraram para a construção de sentidos dos poemas apresentados, a partir de uma perspectiva intersemiótica. Em relação ao aporte teórico, utilizou-se como principal referencial o autor Umberto Eco, um dos mais importantes teóricos no campo semiótica, bem como abordagens sobre a semiótica visual de Lúcia Santaella e Antonio Vicente Petroforte. A metodologia inseriu-se numa abordagem bibliográfica que buscou descrever processos intersemióticos da relação imagem-texto, em obra poética. Em linhas gerais, a análise procurou demonstrar a relação existente entre a palavra e a construção de significados e sentidos dos poemas com auxílio da relação espacial-visual, das imagens, dos ritmos, dos sons e os fonemas pictorializados, perceptíveis nos poemas responsáveis pelas paisagens tecidas por suas Marinhas ao modo de entrelaçamentos de linguagens. Como resultado, pôde-se constituir sentidos que a simples leitura da camada verbal ou, de outro lado, da camada de significação imagética não permitiriam de forma particularizada, mas somente colocada numa inter-relação, apresentada como entrelaçamento de sentidos e significâncias. Tal processo leva o leitor a continuar em sua leitura em busca de novos (re)descobrimientos, a bordo dessa *Caravela* intersemiótica, perpassando por aspectos históricos e geográficos de vivências humanas encontrados neste mar de palavras repleto de poesia e imaginação.

Palavras-chave: análise intersemiótica; relação imagem-texto; poesia visual; Gabriel Bicalho.

1 INTRODUÇÃO

Caravela: Redescobrimientos, escrito por Gabriel Bicalho, é uma obra que propõe uma nova interpretação da história e identidade brasileira, desafiando as narrativas tradicionais e oferecendo uma abordagem crítica e renovadora. Para compreender a profundidade e a inovação dessa obra, a análise intersemiótica se revela uma ferramenta essencial. A semiótica, que investiga os signos, em seus diversos modos constitutivos, e suas relações de significado dentro de contextos socioculturais e interpretativos específicos, permite uma exploração detalhada das construções simbólicas e das camadas de significado presentes no texto.

No cerne da obra de Bicalho está a metáfora da caravela, uma imagem icônica que evoca a era das explorações marítimas e a chegada dos europeus ao Brasil. A caravela, como signo central, transcende seu papel histórico literal e se

¹Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: larissa22.09@icloud.com

²Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: fernandaferreira8980@gmail.com

³Doutor em Letras/Teoria Literária, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: ailtonpoiesis@gmail.com

transforma em um símbolo de uma jornada contínua de redescoberta e reinvenção. Bicalho usa essa metáfora para refletir sobre o impacto da colonização na formação da identidade nacional brasileira, sugerindo que o processo de descoberta e exploração não é um evento concluído, mas uma narrativa em constante evolução.

Através da análise intersemiótica, podemos investigar como Bicalho manipula e ressignifica os signos históricos para desafiar as narrativas dominantes. As narrativas tradicionais da colonização, frequentemente apresentadas de maneira eurocêntrica e simplificada, são reexaminadas para revelar as múltiplas camadas de experiências e perspectivas frequentemente marginalizadas. A obra de Bicalho questiona esses significados estabelecidos e propõe uma visão mais inclusiva e crítica da história. Tal ressignificação é manifesta, na obra em camadas significantes verbais e linguagem visual, constituindo uma verbivisualidade, num texto cuja imagética torna-se ainda mais ressaltada por sua condição poética, cuja linguagem e lirismo se realizam de forma multívoca, polissêmica.

Além disso, a análise semiótica nos permite explorar as conotações simbólicas que Bicalho atribui a seus signos. A “redescoberta” mencionada no título da obra não se refere apenas a uma revisão do passado, mas simboliza um processo mais amplo de reavaliação da identidade nacional. Esse processo envolve uma revisão crítica das narrativas históricas e uma reinterpretação das experiências coletivas, visando uma compreensão mais rica e multifacetada da identidade brasileira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Semiótica e Significação

Umberto Eco define a semiótica como o estudo dos signos e dos processos de significação. Em *Tratado Geral de Semiótica* (1975), Eco explora como os signos não são apenas representações de objetos ou ideias, mas têm uma função comunicativa dentro de um sistema cultural. Conforme ele, “um signo é um elemento que, em um sistema de significação, representa um objeto ou uma ideia para um receptor, com a intenção de comunicar uma mensagem” (Eco, 1975, p. 47). Neste sentido, numa dimensão semiótica, não se compreende o signo apenas nos termos de uma linguagem verbal, conforme os aspectos considerados pela linguística, mas como elementos representativos de significância dentro de uma dada linguagem, seja

ela verbal, pictural, arquitetural etc., enfim, um sinal ou elemento compositivo orgânico de um dado sistema de comunicação.

Desse modo, a imagem, enquanto signo com composição, pode estabelecer com o texto, na obra literária, diversos tipos de relações, conforme explicita Santaella (2012, p. 99-107). Tais relações se dão em diversos níveis, seja no *sintático*, como a ilustração contígua ao texto, representação, pictorialização da palavra (quando as palavras ganham visualidade e se tornam elementos de imagem), a inscrição indicial etc; seja no nível *semântico*, em termos de dominância, em que a imagem se torna mais informativa que o texto; de redundância afirmativa entre uma e outra linguagem, de complementariedade, discrepância ou contradição; e, ainda relações pragmáticas, quando o texto é direcionado para particularizações e especificações da imagem além disso, em relação aos modos de referência, Santaella lembra os conceitos barthesianos de “ancoragem” e “relais”. No primeiro caso, a imagem em que o texto tem função seletiva na imagem, chamando a atenção para um elemento ou outro, uma situação retratada ou outra; e, no segundo caso, em que a imagem não precisa necessariamente remeter ao texto e vice versa, a compreensão sintática dando num nível superior.

Por outro lado, Pietroforte (2017) se refere à união entre texto e imagem como uma relação *semiótica sincrética*, segundo a qual os planos de expressão são formados por, pelo menos, semiótica verbal e semiótica plástica, isto é, formada por uma linguagem visual imagética. Outra possibilidade do sincretismo semiótico é aquele que se manifesta como sincretismo sintagmático e sincretismo paradigmático:

No *sincretismo sintagmático*, as semióticas convocadas são combinadas no mesmo eixo sintagmático, manifestando-se no plano da expressão; no *paradigmático*, são convocados por meio de associações conceituais que as realizam no plano do conteúdo, sem, no entanto, manifestá-las no plano da expressão (Pietroforte, 2017, p.51, *grifos nossos*).

Podemos entender, assim, que o sincretismo *paradigmático* realiza-se como “imagem imaginada” (formada por categorias semânticas), e não em sua realização plástica, como se pode abstrair das próprias discussões que Pietroforte desenvolve em momentos anteriores da mesma obra.

No contexto de *Caravela: Redescobrimientos*, podemos partir de tais pressupostos para analisar como Bicalho utiliza a caravela e outros signos históricos para construir significados complexos sobre a história e a identidade nacional, tudo isto de forma poética envolvendo e encantando o leitor no decorrer de sua leitura,

cativando-o fazendo-o questionar e, assim, redescobrir novas possibilidades de significação entre texto e imagem, leitura e mundo.

2.2 A Metáfora da Caravela

Eco discute o papel das metáforas na construção do significado. Em *O limite da interpretação* (1990), ele argumenta que as metáforas permitem uma flexibilidade semântica, possibilitando novas interpretações. Segundo ele, “as metáforas são ferramentas poderosas na construção de significados novos e múltiplos, pois permitem que um signo represente não apenas seu sentido literal, mas também uma gama de interpretações simbólicas” (Eco, 1990, p. 122).

Aplicando essa teoria à obra de Bicalho e estendendo seu conceito em relação a uma metaforização maior no discurso da obra, a metáfora da caravela não apenas evoca a era das explorações, mas também simboliza a contínua redescoberta e reinvenção da identidade nacional. Instiga, desta forma, o leitor a buscar descobrir na poesia coisas novas, como uma Caravela, seguindo sempre em frente as ondas do mar, desbravando e conhecendo cada vez mais o que era, até então, desconhecido.

2.3 A Crítica às Narrativas Dominantes

Eco é conhecido por sua crítica às narrativas dominantes e à forma como o poder e a cultura moldam a produção e interpretação dos signos. Em *A estrutura ausente* (1968), ele analisa como os signos e significados são construídos dentro de um contexto de poder e ideologia, no qual se move e se apresenta à interpretação. Diz ele: “Os significados dos signos não são fixos; eles são moldados por contextos ideológicos e sociais que determinam suas interpretações” (Eco, 1968, p. 85).

Compreende-se que Bicalho segue uma linha de pensamento semelhante ao questionar as narrativas históricas tradicionais advindas do contexto colonizador – em que caravela é a embarcação característica e marcante, simbolizando-o –, desafiando as visões eurocêntricas e promovendo uma reinterpretação das experiências dos povos indígenas e africanos. A teoria de Eco sobre a construção e contestação das narrativas fornece, portanto, um quadro teórico útil para entender essa abordagem crítica.

2.4 A redescoberta e a contínua interpretação aberta

Finalmente, Eco discute o conceito de “abertura interpretativa” e como textos e signos estão sujeitos a múltiplas leituras. Em *Como se faz uma tese* (1977), Eco defende que o significado é fluido e pode ser constantemente reavaliado. “A interpretação de um signo é sempre uma construção dinâmica, sujeita a revisões contínuas conforme novas perspectivas e contextos surgem (Eco, 1977, p.97). Tal concepção se reafirma de forma cabal em sua discussão sobre a *obra aberta*, característica de certas narrativas, mas sobretudo do signo poético, cujo pressuposto maior é a ambiguidade, a conotação e a polissemia, sendo dado, portanto à abertura para múltiplas interpretações. É assim que, segundo ele:

No ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria. [...] Neste sentido, portanto, uma obra de arte, forma acabada e *fechada* em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também *aberta*, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma *interpretação* e uma *execução*, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (Eco, 1991, p. 40, *grifos do autor*).

Bicalho utiliza a ideia de redescoberta para sugerir que a identidade nacional e a história são processos dinâmicos e em constante evolução, apoiando a visão de Eco sobre a natureza aberta e evolutiva dos signos e das interpretações, trazendo esta característica para suas obras. Na esteira de Eco, pode-se perceber, na obra aqui analisada, as múltiplas facetas de várias possíveis interpretações dos poemas, que, neste caso, nos trazem a temática de algo desconhecido que precisa ser redescoberto.

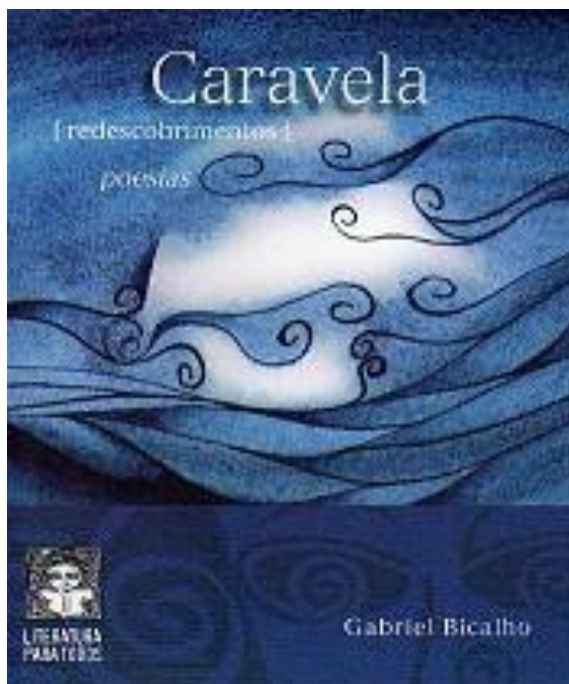
3 UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE A OBRA

Neste livro de poemas intitulado *Caravela*, produzido pelo escritor Gabriel Bicalho, notamos como o autor explora a visualidade, forma, sonoridade e disposição de seus poemas, integrando as duas semioses, a linguagem do texto e as formas imagéticas, além daquelas que Pietroforte (2017, p. 51), compreende como sincretismo paradigmático, ou seja, das imagens suscitadas no próprio campo semântico, no conteúdo do texto. Bicalho se apropriado mar como um abrigo de

palavras e repertório de imagens, configurando poemas por onde percorre oscilantemente, imagetivamente, uma Caravela através das formas e disposição das palavras, rumo aos redescobrimientos. A começar do próprio título, *Caravela [redescobrimientos]*, já é passível de análise: a que será que o autor busca remeter o leitor, ao empregar este título?

Em uma breve análise introdutória, traz-se o primeiro contato do leitor com o livro ao se chamar a atenção para sua capa. Ela convida o leitor, por meio de seus mosaicos e as cores utilizadas, ao desbravamento dos símbolos nela contidos referentes ao mar e suas águas, como também criando diferentes figuras que aguçam a imaginação. O leitor não se deslumbrará apenas com a leitura dos textos, mas, também com as imagens nele contidas, haja vista que a capa frontal do livro permite ao leitor um prenúncio do que está por vir, ao embarcar nesta leitura, fazendo-se necessário um momento de reflexão e levantamento de hipóteses por uma percepção semiótica, ainda que inconsciente e imperceptível ao leitor desatento.

Figura 1: (Bicalho, 2006, Capa)



Na composição da capa vemos que, de maneira sensível, o autor estabelece uma relação de complementaridade entre imagem e texto (Santaella, p. 99), em que os dois se integram sob o mesmo grau de importância, já que o texto refere àquilo que a imagem apresenta apenas como indicial. Essa “caravela” é sugerida por meio de não apenas por um simulacro espectral de cor clara, remetendo

às velas, mas também elementos do universo marítimo, como os rabiscos em volteios e arabescos simulando os ventos marinhos, as ondas e mesmo longos fios que, quais cabelos, esvoaçam numa *espaço/temporalidade* em volutas e espirais. A seção da inferior da imagem da capa surge, por sua vez, como o rosto de entalhe, característico das imagens entalhadas espaços sagrados ou primordiais das civilizações colonizadas.

É importante também notar que a própria disposição das palavras do título, sobrenadam no contraste com esse fundo em azul marinho que a tudo alaga, integrando-se, intersemiotizando-se como uma paisagem, e acabam por pictorializar-se, ao apresentar ao olhar uma informatividade sensível que entrelaça a caravela e sua representação.

3.1 Marinhas

A obra é dividida em “Marinhas”, cada uma representada por um poema. A partir da análise da obra, percebem-se como signos principais o **mar** e a **caravela** (que, por sua vez, já é o título do texto). O **mar** utilizado é como uma metáfora que representa algo vasto e desconhecido pelos “navegadores” – podendo estes ser compreendidos como os próprios leitores –, enfim representando o objeto de [re]descobrimientos e aventuras, remetendo-se ao limite entre o que se conhece e o que se virá a descobrir. O poema soa, ao mesmo tempo, como uma referência à ação e como um convite. Isto pode ser claramente percebido no poema a seguir retirado da obra (Bicalho, p.17):

Marinha II

zarpar
para
a paz
azul do mar
!

Ainda nesse poema podemos perceber também a simbologia e à paradigmaticização sincrética da cor azul, que nos remete às claras águas do mar, ou talvez por ser uma cor associada a calma e a paz, algo citado neste poema: “zarpar

para a paz azul do mar”. A imagem dessa arrancada, dessa partida, “zarpar”, é reiterada pela presença da figura de linguagem aliteração, com a repetição da consoante /z/. E também a utilização assonância com a repetição da vogal aberta /a/, a qual, enquanto força imagética, evoca a própria abertura ou amplidão desse espaço de navegação.

No poema a seguir, retirado também da obra *Caravela [redescobrimientos]*, observamos a presença da sonoridade, cujo efeito busca lembrar ao “quebrar das ondas no mar” ao barulho da água e seu vai e vem, utilizando-se da assonância e aliteração para causar esse efeito, como podemos perceber na repetição das consoantes /r/ e /m/, assim como o dígrafo /lh/ - (aliteração) e na repetição das vogais /o/ e /a/ - (assonância). Isto demonstra como o autor brinca com o aspecto onomatopéico para trazer mais vivacidade ao seu poema e transportar o leitor para a realidade que está impressa no papel e que uma faz a abertura para imagens que são, também, *sonoras*. Veja o poema a seguir (Bicalho, p.18):

Marinha III

ouvir o mar
no marulhar
ou ver o mar
ao mar olhar
olhar ao mar
se o mar ulhar
olhar e ulhar
ao ver o mar

Vale ainda destacar como o autor ao brincar com as palavras, invertê-las e reescrevê-las consegue ainda produzir uma variedade de sentidos aproveitando-se das características suas polissêmicas e trazendo ao leitor um despertar para o uso de vários sentidos (tanto a visão quanto a audição) de forma mais atenta para ajudar em sua interpretação e contemplação do mar e da natureza embutida em sua poesia.

Trazendo também o apoio ótico com as imagens encontradas ao longo do livro em meio as poesias, sendo um reforçador da sensibilidade contida na mesma, trazendo um enlace entre a palavra e a representação, como pode ser observado na imagem a seguir extraída da mesma obra fazendo referência ao poema citado acima.

Figura 2: (Bicalho, 2006, p.24)



No seguinte poema (Bicalho, p.25), podemos observar que o autor se utiliza de efeitos visuais na estrutura do poema para prender a atenção do leitor e dar asas a sua imaginação podendo ser essa estrutura assemelhada a fisionomia de um peixe, algo condizente com a temática do poema e da obra, ressaltando os elementos do mar, as águas e novamente nos traz a cor azul, cuja simbologia nos remete à calma e serenidade e, é claro, ao oceano:

Marinha VIII

o
azul
anzol do
teu olhar
me puxa
como
um
peixe

Ao analisar detalhadamente podemos ainda perceber uma significação mais profunda destas palavras onde o “azul anzol do teu olhar” nos leva a pensar em um olhar ou algo tranquilo que como um anzol tem o poder de atrair inevitável. Percebe-se, aí, não apenas uma representação plástica, imagética, característica do poema visual, mas,

outra vez, essa remissão às imagens de um campo semântico convocado para também (res)significar, concretizar a visualidade e vincular o enunciado à imagem evocada.

Passando a este outro poema, *Marinha XX* (Bicalho, p.41), também nele é perceptível a sua estrutura e forma lembrando a um peixe, que logo nos remete ao mar, temos uma representação mais melancólica quando se faz presente uma relação de morte e vida e talvez na precarização dos cuidados com nossas águas e a corrente poluição marítima (uma das causas que pode levar à morte dos peixes), bem como traz uma visão melancólica do mar ao presenciar “...os peixes mortos...”, mas há uma tranquilidade quase estática nestes “...feixes de luz e escamas...” ambas com expressividade brilhante. Há um misto de tristeza e alegria nesta contemplação do mar, como podemos ver no poema a seguir:

Marinha XX

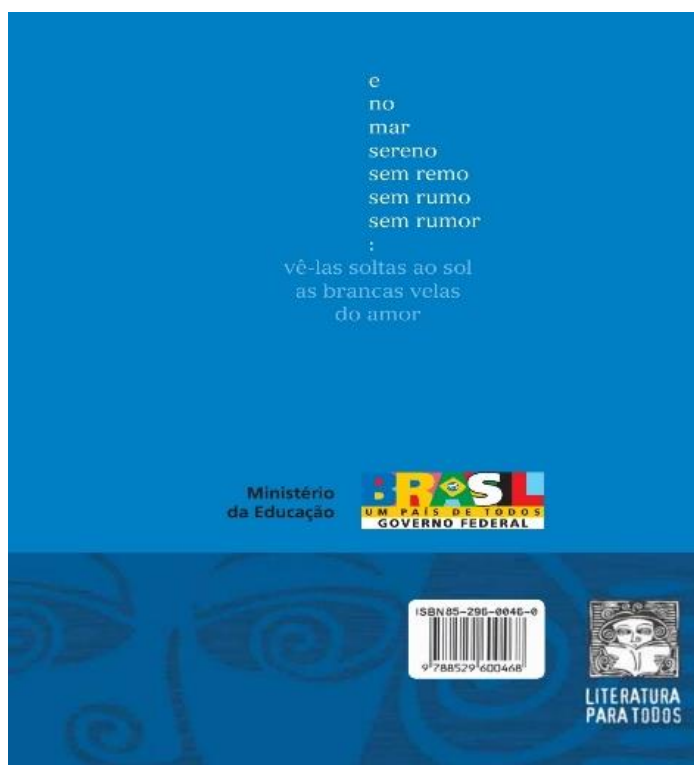
e
nas
escumas
os peixes
(mortos)
feixes
de
luz e
escamas

Dessa forma, o poema transmite uma reflexão profunda a respeito da beleza da vida e melancolia da morte, ambas sendo metades de uma mesma moeda, ambas presentes neste inconstante e inevitável ciclo da vida que o autor, de forma poética e sensível para a sua obra, fazendo o leitor cativo e voraz em apreciar suas palavras e o significado por traz delas. Brinca, assim com a poesia através das palavras, imprimindo esse caráter de ludismo na forma que as emprega do sentido que possuem, ou vêm a possuir, com a sua estrutura, com sua sonoridade e com o visual através das imagens que projeta, entrelaçando signos.

Na seguinte imagem, também parte compositiva da obra, tratando-se da última capa, encontramos também um resquício do que está contido na obra, trazendo

uma de suas Marinhas como texto conclusivo – ou seria uma forma de continuar fazendo o leitor permanecer nesta jornada em que rumo a *caravela*, sobre esse mar azul, que é cor e, ao mesmo tempo, representação de paisagem?

Figura 3: (Bicalho, 2006, Contracapa)



Nesse poema, pode-se perceber que o autor brinca não só com as palavras, mas, também com a estrutura da poesia, onde a disposição das palavras nos traz a alusão a figura de um barco a vela, muito condizente com o contexto da obra.

Voltando-se para o conteúdo da poesia, no trecho: “sem rumo, sem remo, sem rumor”, nota-se a presença da repetição (anacoluto), do paralelismo e da aliteração como ferramentas para a produção do ritmo e lirismo marcados no poema, referindo-se às “brancas velas do amor”, ora, se o leitor for paciente e curioso buscará uma reflexão mais profunda em busca do que está implícito nestas palavras. Qual é o papel e o que seriam as velas brancas do amor? E o mar sereno? Ao leitor cabe esta tarefa de descobrir, nesta obra que se faz aberta, em aberto, conforme os pressupostos de Eco (1991).

Em uma interpretação conotativa, buscando extrair da obra um significado mais profundo, pode-se sugerir que as “brancas velas do amor” (vistas ao sol), representem a pureza do amor visto de forma “iluminada” pelo sol, brilhante e bonito aos

olhos das pessoas. Esta seria a jornada do amor (e no mar sereno sem rumo sem remo e sem rumor), ou seja, o mar seria o amplo mundo onde o amor existe, um mundo talvez incerto, mas calmo, tranquilo e silencioso, em harmonia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise feita a respeito da obra de Gabriel Bicalho, *Caravela [redescobrimientos]*, 2006, foi possível perceber como signos, imagens e símbolos se comportam, compondo uma intersemiose, uma rede de linguagens entrelaçadas de forma orgânica, nos diferentes poemas contidos no livro. Sua forma, ritmo e sonoridade (que constituem, em si também, uma rede de imagens sonoras) contribuem para dar vida à paisagem criada pelas palavras, deixando ao leitor a missão de navegar rumo a novas descobertas e poder criar algo novo ao desvendar o mistério das palavras. Assim, Bicalho conduz o leitor em sua *Caravela*, a explorar os mistérios do mar de palavras contidas neste oceano de poemas visuais habilmente entretecidos, criando um universo múltiplo, mas com uma unidade em níveis superiores; simples, mas rico, capaz de prender o leitor do início ao fim.

Com a análise intersemiótica dos poemas descritos nas marinhas de sua *Caravela*, permitimo-nos perceber e nos encantar com a profundidade e reflexividade encontrada em sua poesia, e sua “brincadeira de palavras”, esse painel lúdico, levando-nos a refletir sobre algo mais profundo, de maneira acessível e ao mesmo tempo cativante, levando o leitor a redescobrir não só o passado, mas o que está por vir, a mergulhar nesse mar de palavras e desvendar o que está implícito nelas, tornando a poesia algo descomplicado e espontâneo.

Dessa forma, a utilização das metáforas da *Caravela* e do mar trazem o sentido de buscar se aventurar ao desconhecido a caminho da redescoberta, mencionada também no título do poema. Aventuramo-nos nesse espaço aberto através das calmas “águas” que permeiam esse mar de palavras, que será tranquilamente desbravado por esta *Caravela*, a qual segue rumo ao limiar do que se conhece e do que se procura descobrir.

REFERÊNCIAS

BICALHO, G. **Caravela: redescobrimientos**. 1 Ed. Brasília: Ministério da educação, 2006.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**: introdução à pesquisa semiótica. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 13. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ECO, Umberto. **O limite da interpretação**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Edição Kindle).

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Edição Kindle).

PARADIGMAS DO ENSINO DA LITERATURA

Mateus da Silva Oliveira¹
Antonio Ailton Santos Silva²

RESUMO

Os paradigmas encontram-se presentes em diversas áreas da vida humana, inclusive no contexto educacional, o que afeta diretamente o processo de aprendizagem. No ensino da literatura não é diferente, mas para compreender como o paradigma funciona, é importante entender que existe um percurso histórico e evolutivo que se encontra intimamente ligado ao processo de ensino, e é dessa forma que Rildo Cosson compreende os paradigmas do ensino de literatura. O presente artigo faz parte do projeto “Literação: metodologia do ensino de literatura em paradigmas e perspectivas” e tem como objetivo explorar a obra “Paradigmas do ensino da literatura” de Rildo Cosson, como uma clara explanação do funcionamento e das bases de seis paradigmas utilizados de forma geral, ao longo do tempo e atualmente, na educação brasileira, verificando o funcionamento de cada um deles, e o modo como envolvem o ensino da literatura. Tem-se como base teórica o próprio Cosson (2021), que aponta ao longo dessa obra uma gama de conceitos e perspectivas que norteiam o estudo. O autor apresenta ainda a visão de diversos teóricos que contribuíram para a formação do que entende-se em relação aos conceitos fundamentais para a compreensão dos paradigmas, mas também o pensador Thomas Kuhn, referência maior para o conceito de paradigma, apreendido por Cosson. Teóricos como Rosenblatt (2002), Girotto e Souza (2010), Chartier (1996), Scholes (1991) e Even-Zohar (1990, 2017) foram de suma importância para o entendimento do conceito de literatura, letramento literário e a teoria transacional. Por meio dessa análise, pode-se expandir o conhecimento referente a tudo que rege o ensino da literatura e compreender como ele é evolutivo, uma vez que os paradigmas se adaptam e se renovam, adequando-se ao contexto no qual estão inseridos. Por meio da abordagem de Cosson, nota-se o quanto o ensino da literatura é fundamental para a formação crítica de indivíduos.

Palavras-chave: paradigmas do ensino de literatura; Rildo Cosson; formação crítica.

1 INTRODUÇÃO

Paradigmas referem-se aos padrões estabelecidos, ou seja, às normas que orientam ações específicas, como as diretrizes de uma empresa ou os princípios da religião cristã. No contexto do ensino da literatura, a situação é semelhante; existem paradigmas que orientam o que deve ser ensinado e que moldam a abordagem educacional, ou que podem ser delineados a partir de determinadas concepções sedimentadas nesse ensino e em suas metodologias. Os paradigmas do ensino da literatura vêm sendo amplamente discutidos no cenário educacional, dando ênfase ao que diz respeito ao modo como a literatura é abordada no contexto escolar. No cenário brasileiro, Rildo Cosson destaca-se como uma das vozes que mais contribuem para essa discussão.

A concepção presente na obra “Paradigmas do ensino da literatura”, de Rildo Cosson, torna-se uma parte essencial para essa pesquisa, a qual busca propor

¹Acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: mateussilvah001@gmail.com

²Doutor em Teoria da Literatura, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: ailtonprofuema@gmail.com

uma reflexão acerca do ensino da literatura, especificamente no ensino médio. O projeto “Literação: metodologia do ensino de literatura em paradigmas e perspectivas” apresenta como principal objetivo o de investigar quais paradigmas, concepções e bases conceituais orientam o ensino da literatura atualmente, no contexto do novo ensino médio, e como são efetivamente perspectivados nos documentos oficiais que norteiam suas metodologias e práticas em nível nacional (BNCC), regional (COCMA) e no livro didático da área adotado pela rede pública no estado do Maranhão.

Sua importância para o projeto se dá pelo fato de que o autor enfatiza a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, desafiando os modelos tradicionais e propondo alternativas que priorizem o protagonismo do aluno e um encontro genuíno com a literatura, o que levará à transformação da sala de aula em um espaço de descoberta e reflexão. Torna-se, desse modo um fundamento teórico imprescindível para essa discussão. O presente artigo tem como objetivo destacar, dentro dessa perspectiva, como referência básica, a contribuição da obra de Cosson (2021), para a caracterização dos paradigmas presentes no ensino da literatura, trazendo seus conceitos e perspectivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de paradigma da qual Cosson parte pode ser respaldada, em instância maior, no conceito de paradigma delineado por Thomas Kuhn (1998) que se estabelece sobre uma rede “sólida rede compromissos e adesões – conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais, relacionados à pesquisa científica, à revolução do conhecimento (novos paradigmas) e às práticas de determinado saber. Este autor explicita que utiliza no livro o termo “paradigma” em dois sentidos, sendo o segundo o mais profundo:

Na maior parte do livro o termo “paradigma” é usado em dois sentidos diferentes. De um lado, indica toda constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (Kuhn, 1998, p. 218).

É, portanto, nessa perspectiva que o autor de “Paradigmas do ensino da literatura” utiliza o termo, aplicando-o aos feixes dos diversos modos e metodologias que têm sido utilizados e praticados no ensino de literatura no Brasil.

Rildo Cosson é uma referência importante no estudo dos paradigmas do ensino da literatura, oferecendo uma abordagem inovadora que considera o texto literário, a experiência de leitura, o papel do professor e a formação de leitores críticos. Sua obra é essencial para compreender os processos de ensino e aprendizagem da literatura, destacando o conceito de “letramento literário” como um aspecto central de sua proposta pedagógica.

Ele sugere uma classificação dos paradigmas do ensino da literatura ao longo do tempo, analisando suas evoluções e intersecções. A análise desses paradigmas destaca a importância de uma pedagogia que valorize a literatura como prática cultural e formativa. A abordagem de Cosson não somente questiona o modelo tradicional de ensino, propondo uma abordagem mais dinâmica e inclusiva, na qual o professor atua como arquiteto e guia, mas também mostra de maneira objetiva quais são os paradigmas mais presentes no ensino da literatura e como têm sido instrumentalizados nesse ensino. Dessa forma, utiliza-se aqui o próprio autor como referencial teórico, já que se trata de uma mostra e sintetização de tais paradigmas, que proporcionam uma base sólida para reflexão sobre as práticas de ensino da literatura e a formação de leitores críticos no contexto escolar, promovendo uma educação literária que ultrapassa o conteúdo e estimula a construção de significado e a experiência compartilhada da leitura. Nessa perspectiva, serão elencados os seis paradigmas compreendidos por Cosson, a modo de complementação desse delineamento de sua discussão.

3 OS PARADIGMAS DO ENSINO DA LITERATURA

3.1 Paradigma moral-gramatical

Rildo Cosson inicia os trabalhos tratando do paradigma *moral-gramatical*, segundo o qual a literatura é identificada como um conjunto de obras clássicas que pertencem a um passado significativo, servindo como referência para o presente em relação à língua e à cultura escrita. Esse conjunto é limitado à tradição ocidental e é predominantemente considerado um legado da mais alta produção cultural da humanidade, especialmente na língua portuguesa.

Dentro desse paradigma, o ensino da literatura possui dois objetivos principais: ensinar a língua e promover a formação moral dos alunos. Os textos literários são empregados como modelos de escrita, estimulando os alunos a

replicarem suas estruturas composicionais e estilísticas. O conteúdo desse paradigma se divide em duas vertentes: a primeira trata o texto literário como material de leitura, enquanto a segunda utiliza o texto como exemplo da língua culta e modelo para a escrita

O paradigma propõe uma metodologia analítica para organizar os textos literários, focando na descrição e explicação detalhada de seus elementos. Essa análise busca evidenciar o apuro linguístico e cultural do texto, além de garantir a compreensão da lição moral que ele transmite. Para que essa análise seja eficaz, alguns requisitos devem ser atendidos; o primeiro deles é a extensão do texto, uma vez que essa análise pode exigir repetições que levam à dispersão.

Além disso, o uso da memória é fundamental, pois a revisão minuciosa do texto demanda o envolvimento tanto de alunos quanto de professores nesse processo analítico. Nesse paradigma, o professor atua como um erudito, detentor do conhecimento literário, enquanto o aluno desempenha o papel de receptor e a escola se configura como guardião do acervo literário.

No paradigma em questão, não há uma seleção criteriosa de textos, pois estes são considerados clássicos pela tradição. O professor tem a liberdade de ignorar obras com as quais não se identifica ou de priorizar aquelas que aprecia, o que é aceitável. O material preferido para o ensino da literatura consiste em coletâneas, como florilégios e antologias, que organizam textos literários para uso em sala de aula. As atividades são fundamentadas na leitura dessas antologias, além de incluir biografias e estudos sobre a leitura e o ensino no século XIX. A avaliação é realizada por meio de atividades desenvolvidas em sala, frequentemente agrupadas em sequências.

3.2 Paradigma histórico-nacional

No paradigma *histórico-nacional*, a literatura é valorizada não tanto por seu valor estético, mas pela sua função documental e testemunhal, refletindo uma brasilidade que remonta até antes da independência do país. Nesse sentido, a literatura é compreendida como um conjunto de obras que, ao longo do tempo, narram a história do Brasil. Essas obras são vistas como representações da identidade cultural e organizadas dentro de uma tradição temporal.

O valor literário, nesse contexto, provém de seu papel representativo; a literatura adquire significado ao revelar o que significa ser brasileiro. Além disso, ao

ser reconhecida como parte do cânone literário, sua importância transcende a mera representação, tornando-se a expressão mais autêntica da verdadeira essência do Brasil, desse modo o autor enfatiza:

Nesse sentido, a literatura funciona como uma espécie de tradutor cultural, filtrando no conjunto das obras selecionadas o que merece ser guardado e louvado como nacional, não só em relação ao conjunto das obras escritas, mas também, por extensão, no que diz respeito a outras artes e manifestações culturais, como é testemunho o seu lugar destacado na escola (Cosson, 2021, p. 45).

O objetivo da literatura na educação é essencialmente formativo. Assim, a principal meta da literatura como disciplina escolar é moldar a identidade do brasileiro, com o cânone nacional funcionando em consonância com o sistema histórico e apresentando-se como a forma mais refinada da brasilidade. O conteúdo abordado varia conforme os diferentes níveis de ensino.

A organização desse paradigma literário apresenta distinções metodológicas entre os níveis de ensino. No nível primário, a literatura é utilizada de maneira pedagógica e não é considerada uma disciplina formal. Já no nível secundário, ela se torna uma matéria reconhecida, seguindo um modelo transmissivista predominante na primeira metade do século XX. Nesse modelo, o conhecimento é tratado como um conjunto de informações que o professor transmite sem modificações.

O papel do professor é informar os alunos sobre a história da literatura. Com as transformações na educação e o uso crescente de manuais didáticos, essa função passa a ser desempenhada pelos livros, que se tornam guias curriculares e estruturadores das aulas. Os alunos devem receber esse conhecimento de forma passiva e memorizá-lo para reproduzir em exercícios e provas, como nos vestibulares. A escola tem a missão de reforçar a identidade nacional e promover o conhecimento da cultura brasileira através da literatura.

No contexto educacional brasileiro, a seleção de obras literárias vai além da representação da identidade cultural, incluindo aspectos como qualidade, posição social, etnia e reconhecimento crítico dos autores. Esse processo cria um cânone literário, onde o professor tem autonomia na escolha dos textos, embora essa liberdade nem sempre promova a formação de leitores cultos.

A literatura nacional é mais diversa em relação ao paradigma anterior, misturando obras clássicas e textos didáticos, com o livro didático sendo um recurso pedagógico central. Contudo, práticas tradicionais ainda predominam em sala de aula,

diferenciando entre o ensino da literatura e o ensino sobre a literatura. A avaliação é majoritariamente feita por meio de provas, restringindo a expressão subjetiva dos alunos.

3.3 Paradigma analítico-textual

Neste paradigma, o *analítico-textual*, define-se a literatura como uma forma de expressão estética, valorizando a complexidade estética das obras, além de seu formato escrito. Diferente de abordagens anteriores, esse paradigma expande o conceito de literatura, ao não a limitar a contextos específicos de tempo e espaço. A literatura é vista como a arte das palavras, assim como a música é a arte dos sons.

O valor literário é atribuído à originalidade e à profundidade da obra, que oferece múltiplos sentidos e permite interpretações variadas entre os leitores. No ensino, busca-se desenvolver a sensibilidade estética dos alunos, reconhecendo a literatura como um repertório flexível e ajustável aos objetivos educacionais. A análise textual concentra-se na estrutura e nos elementos formais das obras, destacando-as como produtos culturais únicos.

O ensino de literatura, nessa perspectiva, passa a ser focado na análise textual e na apreciação estética, sem se vincular a questões morais, tal qual o autor enfatiza “O trabalho analítico se encerra no texto e não vai além dele, porque o fim é a apreciação estética e nada do que está para além do texto” (Cosson, 2021, p 80).

O professor atua como especialista e facilitador, enquanto o aluno é um leitor em formação que depende do professor para desenvolver suas habilidades. A escola promove a literatura estética, mas há debates sobre sua inclusão no currículo e sua relação com a educação artística e o ensino da língua portuguesa. A reflexão sugere uma integração mais eficaz da literatura no ensino de língua, especialmente no fundamental, e questiona a necessidade de uma disciplina separada para literatura no ensino médio.

Em relação ao ensino de literatura o paradigma aborda a complexidade do ensino da literatura no cotidiano escolar, destacando a seleção de obras clássicas e contemporâneas. A escola busca um repertório diversificado, embora o foco recaia em textos já reconhecidos como clássicos e em obras contemporâneas em processo de canonização. A metodologia privilegia textos curtos, o que facilita a leitura em sala e a análise textual, que se torna a principal atividade pedagógica. Essa análise é estruturada em etapas: apresentação do texto, leitura e reconhecimento, descrição

inicial e interpretação. A avaliação segue o paradigma analítico-textual, podendo ser tanto objetiva quanto subjetiva, mantendo padrões tradicionais de ensino.

3.4 Paradigma social-identitário

Cosson reconhece que as definições de identidade social são, muitas vezes, frágeis. No entanto, ele caracteriza a literatura como uma forma de produção cultural que reflete e expressa identidades sociais. Inserida em um conjunto mais amplo de representações culturais, a literatura ocupa um espaço singular relacionado à escrita e aos livros, mesmo reconhecendo suas interconexões com outras formas artísticas, como cinema e música. Ela abrange não apenas gêneros tradicionais, como romance e poesia, mas também diários, autobiografias e textos que podem apresentar características ficcionais ou poéticas.

Como uma expressão das relações sociais, a literatura revela as contradições do contexto em que está inserida e expõe conflitos políticos, evidenciando mecanismos de controle e exclusão de indivíduos que não se conformam aos padrões sociais. Nesse sentido, a literatura reivindica diversidade social e cultural no cânone literário, criticando a falta de representatividade e o estereótipo associado às minorias culturais.

Enquanto produção cultural que ilustra essas relações e expressa identidades, a literatura atua como um meio de resistência cultural e uma luta por justiça social. É um instrumento de humanização dos leitores, especialmente durante sua formação estética e ética. Em contextos políticos específicos, torna-se um campo de disputa simbólica entre diferentes forças sociais.

O valor central da literatura reside em seu conteúdo e na mensagem que transmite ao representar a sociedade. A literatura voltada para a representação social possibilita ao autor e ao leitor uma conexão com a tríade política-ética do paradigma social-identitário, conferindo à literatura um papel significativo na sociedade. É fundamental reconhecer também sua função como espaço de expressão identitária, tanto individual quanto coletiva.

Entretanto, essa valorização política da literatura não é isenta de interpretações diversas; tanto na leitura quanto na formação literária existe o risco de anacronismo ao aplicar critérios políticos contemporâneos a obras passadas. Assim, é crucial lembrar que o texto literário abrange mais do que representação social e expressão identitária; focar exclusivamente nesses aspectos pode resultar na

negligência de outros elementos que os leitores buscam como formas de fantasia e exploração linguística. Assim, ele afirma que:

O destaque para o caráter político do texto literário pode negar ou bloquear a acolhida desses leitores cujas demandas não podem simplesmente ser dispensadas como ingênuas ou irrelevantes sobretudo na faixa etária dos alunos do ensino básico (Cosson, 2021, p.104).

A concepção e o valor da literatura são questões políticas, e os objetivos do ensino de literatura também têm essa dimensão. No paradigma *social-identitário*, um dos principais propósitos é promover a consciência crítica dos alunos em relação à sociedade, capacitando-os a adotar posicionamentos éticos e políticos, o que está ligado à cidadania. Outro objetivo é fortalecer o reconhecimento da alteridade e da diversidade humana por meio dos textos literários. Embora o conteúdo do ensino pareça se restringir às representações sociais nos textos, a análise dessas representações e suas expressões é o aspecto central desse novo paradigma.

A metodologia do paradigma social-identitário foca na análise crítica de textos literários, priorizando o conteúdo e a representação de tensões sociais e identidades de grupos minoritários. Seu objetivo é desenvolver a consciência crítica dos alunos por meio do compartilhamento de ideias, em vez de aulas expositivas tradicionais. Essa abordagem promove uma construção coletiva do conhecimento, sem exigir conhecimentos prévios, permitindo que todos contribuam para a reflexão sobre a sociedade.

O professor desempenha um papel crucial ao promover debates sobre as dimensões políticas das obras literárias, embora enfrente desafios devido à sua formação. É importante que ele diferencie compromisso político de alinhamento partidário. Os alunos, como cidadãos em formação, devem participar ativamente e criticamente, desenvolvendo sua consciência política e autonomia.

A escola deve ser um espaço de socialização que fomente a formação de cidadãos democráticos, incluindo a literatura como disciplina central no currículo do ensino médio. A escolha das obras cabe ao professor, que deve considerar sua relevância social e os temas que refletem a realidade dos alunos, promovendo discussões que favoreçam a conscientização política.

Cosson aborda a metodologia do paradigma social identitário na educação, destacando que não há um único método para sua aplicação em sala de aula. A prioridade está na participação ativa dos alunos por meio de discussões e debates, ao invés da simples transmissão de informações. A avaliação, nesse contexto, é vista

como uma formalidade que muitas vezes não reflete o verdadeiro engajamento dos alunos e pode perpetuar desigualdades sociais. Em vez de usar notas como forma de recompensa ou punição, a abordagem busca promover um aprendizado mais crítico e reflexivo.

3.5 Paradigma da formação do leitor

Ao adentrar nesse paradigma, compreende-se que literatura é valorizada por seu caráter informativo, essencial tanto na educação quanto na sociedade. Entender sua função educacional, entretanto, é uma tarefa complicada em razão de seu amplo alcance. Nas escolas, a literatura assume um papel fundamental no desenvolvimento pessoal dos alunos, ampliando sua visão de mundo e incentivando o gosto e o hábito pela leitura. A *formação do leitor* busca criar hábitos de leitura, promover o prazer literário e desenvolver a capacidade crítica e criativa.

Esse prazer na leitura é essencial, e as escolas devem garantir acesso e tempo para a prática, evitando abordagens rígidas. Estimular o prazer da leitura favorece um ambiente de experiências literárias compartilhadas, tornando o cotidiano escolar mais agradável. Contudo, integrar a leitura recreativa ao ensino literário é desafiador, pois uma leitura sem objetivos claros pode não considerar a função literária, enfrentando limitações de tempo e liberdade no contexto escolar.

Nesse contexto, a noção de literatura se expande para englobar uma vasta gama de textos, que vão desde livros destinados a bebês até as obras clássicas da literatura brasileira, incluindo também gêneros mistos como crônicas e quadrinhos. Cosson ressalta como, neste paradigma, a formação do leitor é entendida como um processo contínuo que começa na infância e se estende até a idade adulta, o que torna fundamental que as escolas ofereçam textos apropriados ao desenvolvimento dos alunos. Contudo, essa ampliação da definição literária impõe algumas limitações, pois as categorias criadas podem dificultar o acesso e a troca de textos entre os leitores na escola, refletindo mais os valores estéticos e sociais da sociedade do que a maneira como os textos são efetivamente lidos.

A metodologia do paradigma da formação do leitor destaca a leitura literária como a atividade central no ensino de literatura, tornando-a a medida de todo o processo educativo. Esse paradigma é renovador, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, ao rejeitar abordagens críticas e estruturais anteriores, o que confere ao professor liberdade para conduzir suas aulas. No entanto, essa liberdade

pode gerar incertezas, pois a prática da leitura assume um papel central, enquanto a função tradicional de instrutor é minimizada.

O professor deve ter um compromisso íntimo com a literatura, equilibrando seu papel técnico com uma paixão pela mediação. A complexidade desse conceito de mediação também deve ser considerada. O aluno tem a função principal de praticar a leitura de textos, sendo crucial garantir a liberdade na escolha dos materiais, a isenção de tarefas escolares e a aceitação das interpretações individuais. A escola deve criar as condições necessárias para que todos os envolvidos possam desempenhar seus papéis com sucesso, oferecendo acesso aos textos e tempo adequado para a leitura.

Além dessa função, espera-se que a escola atue como uma barreira contra a cultura de massa. Diante das dificuldades no Ensino Médio, o ensino da literatura se concentra na educação infantil e no ensino fundamental. Na educação infantil, a literatura é introduzida por meio de atividades lúdicas, com o objetivo de entreter e desenvolver a linguagem. No ensino fundamental, é importante reconhecer as diferenças entre os anos iniciais e finais, pois eles têm abordagens curriculares distintas, embora façam parte de um contínuo. Esse autor enfatiza que:

O lugar do ensino disciplinar da literatura sofre ainda outros estreitamentos nesta segunda fase do ensino fundamental. Trata-se, primeiramente, da identificação da literatura com um livro, retirando o convívio do aluno na sala de aula com gêneros da literatura oral, antes abundantes mesmo que passassem de alguma forma pelo impresso, a exemplo das parlendas, dos contos maravilhosos, das quadras e das fábulas. (Cosson, 2021, p. 146-147).

A seleção de textos literários, dentro desse paradigma, envolve a autonomia do professor e a diversidade de materiais, configurando-se como uma tarefa complexa. É imprescindível que essa seleção considere as limitações de acesso, os interesses dos alunos e o alinhamento com os objetivos pedagógicos. Para que seja eficaz, deve levar em conta a proximidade com a realidade dos alunos, suas experiências e a faixa etária. A escolha dos textos deve priorizar temas contemporâneos e a vivência social, buscando um equilíbrio entre o repertório escolar e os elementos da cultura de massa.

Os textos literários, no paradigma em questão, são o principal material de ensino, com *ênfase no livro impresso*, enquanto outras formas, como canções e filmes, são pouco exploradas. Os textos devem ser integrais, já que a leitura de fragmentos é desconsiderada. Embora o uso de textos completos favoreça a compreensão e o desenvolvimento da competência leitora, ele também apresenta desafios, como a limitação de tempo para leitura e a dificuldade de selecionar um único título. Além

disso, os textos literários são frequentemente segmentados por critérios escolares ou etários, restringindo o universo literário a parâmetros inadequados.

Em relação às atividades de sala de aula, existem diversas práticas que fazem parte do cotidiano escolar. Por exemplo, a “Hora do Conto” é uma atividade significativa, assim como o “Cantinho da Leitura”, que pode incluir iniciativas como o “Baú da Leitura” e a “Sacola da Leitura”, entre outras variantes. Além disso, outra atividade importante é o “Diário de Leitura”, que consiste basicamente no registro das impressões de leitura em um caderno, agenda ou folhas avulsas.

Ainda nesse horizonte, métodos tradicionais de avaliação, como testes e questionários, são considerados inadequados para a leitura, pois não reconhecem a gratuidade essencial desse ato. Uma resposta a essa crítica é rejeitar qualquer forma de avaliação, visto que a leitura é um processo pessoal e imensurável, resultando em menor prestígio da literatura nas escolas.

Uma abordagem mais eficaz para incentivar o gosto pela leitura é registrar a quantidade de livros lidos, podendo ser feito de maneira simples ou por métodos que considerem a diversidade e complexidade das obras. Além disso, a avaliação pode ser indireta, observando o desempenho do aluno em atividades de oralização e outros contextos pedagógicos que exigem competência leitora, correlacionando sua performance com a facilidade em lidar com textos literários.

3.6 Paradigma do letramento literário

O último paradigma a ser trabalhado é o do *letramento literário*. Nele, Cosson aborda a concepção de literatura de Itamar Even-Zohar (1990, 2017), sintetizando sua teoria dos polissistemas e repertório em três dimensões inter-relacionadas. Uma dessas dimensões é a materialidade da literatura, que diz respeito aos textos que, ao serem reconhecidos como literários, adquirem o status de obra. Dessa forma, a literatura inclui tanto os clássicos da tradição quanto textos que foram ressignificados, refletindo e reinterpretando a herança cultural de uma comunidade, independentemente de serem legitimados para essa função.

A literatura vai além de um simples conjunto de obras; é um discurso que confere forma e existência aos textos. A produção literária é muitas vezes ligada a recursos linguísticos e estilísticos, mas essa conexão pode ser enganosa, pois tais recursos, embora habilidosos e valorizados pela tradição, não possuem uma qualidade intrínseca que os torne automaticamente literários.

Cosson integra ao paradigma do letramento literário as ideias de autores como Girotto e Souza (2010), Chartier (1996) e Scholes (1991), discutindo o repertório relacionado aos protocolos de leitura, que envolvem estratégias mentais, dispositivos inscritos e intertextualidade. Ele também ressalta os métodos de uma escola crítica no estudo da literatura. Em contraste com Even-Zohar (2017), que vê a literatura como uma construção histórica desvinculada de ideologias estéticas, Cosson argumenta que a literatura deve ser compreendida como uma linguagem, dada sua natureza histórica e presença em diversas culturas humanas.

Em síntese, o que o autor enfatiza é que a literatura, dentro do paradigma de letramento literário é “uma linguagem que se apresenta como repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2021, p.177). Ao introduzir essa abordagem mais flexível no ambiente escolar, supera-se as limitações impostas por outros paradigmas sobre o ensino das obras literárias.

Com base na teoria transacional de Louise Rosenblatt (2002 [1938], 1994, 2005), Cosson afirma que a leitura literária vai além da interação entre leitor e texto; é uma transação onde ambos se influenciam. Esse processo estabelece a obra literária como uma experiência única e pessoal, não apenas acadêmica. Embora o texto seja fixo, cada leitor é diferente, e essa diversidade aparece tanto entre diferentes pessoas quanto ao longo da vida de uma mesma pessoa, tornando a leitura uma experiência intransferível.

Cosson se distancia da teoria transacional de Rosenblatt ao afirmar que a experiência de leitura é, acima de tudo, uma experiência de linguagem. Ele argumenta que a singularidade dessa experiência não provém apenas da instabilidade do leitor, mas também da especificidade da linguagem, que constrói simbolicamente o sujeito e o mundo através das palavras. Assim, a linguagem literária é fundamental, conforme a definição anterior da literatura, onde leitor e autor se sustentam mutuamente na criação da obra literária. O paradigma tem como objetivo principal no ensino da literatura desenvolver a competência literária do aluno.

O paradigma do letramento literário concebe, pois, a literatura como uma prática, diferenciando-se dos paradigmas tradicionais que a abordam como um conteúdo. Ele se afasta tanto do paradigma analítico-textual quanto do paradigma social-identitário, além de rejeitar abordagens que não ensinam a leitura literária de maneira específica. Defende que a leitura literária deve ser ensinada na escola como

parte integrante da cultura, com ênfase na linguagem literária e em um repertório de textos e práticas de leitura e produção literária.

A metodologia do letramento literário é organizada entre o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos, estruturando-se em três etapas. A primeira etapa é o encontro pessoal do aluno com a obra; a segunda corresponde à leitura responsiva, compreendida como reação ao texto; e a terceira envolve a leitura interpretativa, com análise guiada pelo professor. Essas etapas abrangem três instâncias de leitura: texto, intertexto e contexto.

Apropriando-se desse olhar o professor atua como arquiteto, planejando as atividades; como guia, conduzindo a experiência literária; e como formador de uma comunidade de leitores. O aluno por outro lado é o centro do processo pedagógico, desempenhando um papel ativo e colaborativo na criação dessa comunidade dentro da sala de aula. Já a escola tem como papel o de “garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura” (Cosson, 2021, p.192).

Para o paradigma atual, não é necessária a existência de um componente curricular separado para a literatura. O ponto central deve ser o letramento literário, que envolve identificar e produzir textos literários. O professor tem liberdade para selecionar textos significativos, mas que contemplem obras de níveis diversos de complexidade, visando desenvolver a competência literária dos alunos e promover experiências individuais e coletivas, formando assim uma comunidade de leitores. O material de ensino é diversificado e não existe um único tipo específico; são utilizados objetos textuais variados adaptados às atividades de letramento literário. O autor sugere como atividades os círculos de leitura e a leitura compartilhada.

Visa-se, no final do processo, avaliar a competência literária do aluno, centrando-se nos níveis de competência literária dos indivíduos e da comunidade como um todo. Não existem instrumentos especificamente desenvolvidos para essa avaliação pedagógica. Em vez disso, há procedimentos que orientam de maneira mais segura e consistente o letramento, além dos mecanismos e instrumentos de avaliação. Um dos procedimentos consiste em estabelecer explicitamente o nível de competência literária a ser alcançado, medido tanto pelo professor quanto pelos alunos. Isso permite que a avaliação e a autoavaliação ocorram de forma integrada. O professor pode observar o processo e solicitar produtos específicos, sendo a combinação desses métodos a mais adequada para o letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectivação dos paradigmas do ensino da literatura elencados por Rildo Cosson revela uma trajetória evolutiva significativa na abordagem pedagógica da literatura. Ao analisar como têm se estabelecidos as práticas metodológicas desse ensino a partir dessas constelações de práticas sedimentadas em determinadas concepções e valores, percebe-se não se trata de mostrar metodologias, mas de revelar como tem sido trabalhada a literatura no ensino brasileiro e apontar para uma mudança de perspectiva

Verifica-se que, de maneira objetiva, o autor organiza os paradigmas em uma linha do tempo, detalhando sua evolução desde a era colonial até os dias atuais. Este é um tipo de abordagem que facilita a organização do conhecimento e a construção de novos entendimentos. Cosson identifica os períodos em que os paradigmas se estabelecem e se conectam na formação de novos, sem desconsiderar os anteriores. Com isso, entende-se que o ensino de literatura é formado por diversos paradigmas que se adaptam e se renovam, resultando em uma nova proposta para o ensino literário nas escolas.

Esta visão implica que a literatura deve ser vista como uma prática viva, que permite ao aluno construir significados, desenvolver sua sensibilidade e ampliar sua visão de mundo. Com essa abordagem, o ensino literário se torna uma ferramenta poderosa para a formação crítica e estética dos alunos, imergindo-o numa complexidade que compreende um verdadeiro letramento e respondendo às demandas contemporâneas de uma educação mais humanizadora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1 ed. Editora contexto: São Paulo, 2021.

EVEN-ZOHAR, Itamar. "Polysistem Studios". **Poética Today**, v. 11, n. 1, [Cidade?] 1990, 269 p.

GIROTTI, Cyntia G; SOUZA, Renata J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata. J. et al. (Pega). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

KUHN, Thomas S, **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

ROSENBLATT, Louise. **The Reader, The Text, The Poem:** the transaccional theory of the literary work. Illinois: Southern Illinois University, 1994.

SCHOALES, Robert. **Protocolos de leitura.** Lisboa: Edições 70, 1991.

O USO DAS REDES ENUNCIATIVAS DE “INCLUSÃO” PARA A REFLEXÃO E PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Elane da Conceição Viana¹
Claudiene Diniz da Silva²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise dos sentidos da formação nominal “inclusão” utilizada em diversos contextos da comunicação na internet (postagens nas redes sociais, manchetes jornalísticas, comentários em redes sociais entre outros), tomando como base os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação, desenvolvida por Guimarães (2018) e Dias (2018). Os conceitos principais desta pesquisa, advindos da teoria supracitada são “referencial histórico”, “formação nominal” e “redes enunciativas”. Após a coleta dos dados, submetemos as ocorrências da formação nominal “inclusão” à luz da teoria do método de redes enunciativas (Dias, 2018), para que fosse possível investigar em que medida os significados e sentidos da formação nominal em estudo são construídos. Em nossos estudos do termo em análise nos diferentes ambientes das redes e mídias sociais, depreendeu-se que os domínios de mobilização social da formação nominal “inclusão”, constituem-se de diferentes sentidos impressos pelos especificadores que o acompanham, geralmente emitindo um condicionamento a um determinado indivíduo/grupo. Os dados mostram ainda a importância do adjetivo para construção da significação de “inclusão”. Essa pesquisa mostrou que os estudos enunciativos podem ampliar as reflexões sobre significado e semântica. Como tal disciplina faz parte da educação básica, mas é costumeira apresentada em outras perspectivas, a forma de análise aqui apresentada pode favorecer o ensino e como também a divulgação científica. Desse modo, instigando os estudantes à reflexão e ao conhecimento da ciência linguística sobre o estudo da língua.

Palavras-chave: formações nominais; redes enunciativas; Inclusão; semântica da enunciação.

1 INTRODUÇÃO

Entender o significado da linguagem verbal é uma tarefa humana que garante a existência da vida em sociedade. Uma das áreas da linguística que se dedica ao estudo do significado é a semântica. Tal área tem diversas vertentes, uma delas consiste na Semântica da Enunciação, que estuda a relação entre a significação e o processo enunciativo de linguagem.

Diante disso, surge o projeto de pesquisa “Semântica na sociedade: refletindo sobre o significado dos nomes”, buscando mostrar a articulação entre o significado e as relações sociais. Afinal, o homem se constitui como um ser social porque é capaz de produzir e entender a linguagem.

Este projeto faz parte de uma pesquisa maior, pois conta com pesquisadores de outras instituições do país, a saber a UFMG e os IFMG. A proposta é fazer análise de dizeres atuais e engajados como forma de divulgar conceitos da semântica da enunciação e jeitos de usar o entendimento viabilizado por esses conceitos para a sala de aula. Além disso, visa inovar a forma de ensino de conteúdos

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: elaneviana514@gmail.com

² Doutora em Estudos Linguísticos, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: claudiennediniz@gmail.com

gramaticais da educação básica relacionados à semântica, explicando como as expressões do dia a dia são atravessadas por fatores enunciativos.

O problema de pesquisa que norteia este projeto configura-se em: quais os elementos devem ser considerados na compreensão dos significados dos dizeres sociais? E as perguntas secundárias que este problema levanta são as seguintes: existem dizeres com grande importância para a sociedade contemporânea, como por exemplo a forma inclusão, mas todos o significam do mesmo modo? Por quê? Acreditamos que tais perguntas justifiquem esta pesquisa. Tais perguntas estão inseridas na seguinte problemática: algumas expressões têm relevância social, como a forma inclusão, e os sentidos que são atribuídos a elas precisam ser pesquisados, pois não são unívocos e as pessoas precisam de estratégias linguísticas e enunciativas para compreender essa multiplicidade de usos de tais expressões.

Destacamos também a contribuição do nosso projeto para o alcance dos ODS, no que diz respeito ao Objetivo 4, Educação de Qualidade. Mais especificamente os tópicos 4.7 e 4.b. Uma educação de qualidade passa pelo desenvolvimento da reflexão e do senso crítico e pesquisar sobre como a sociedade significa o mundo, pode contribuir para esses aspectos.

Este estudo se orienta a partir dos pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação, criada no Brasil Por Guimarães (1996, 2002, 2018), e desenvolvida por Dias (2015, 2018). A pesquisa aqui destaca os conceitos de enunciação e formação nominal, além da metodologia de redes enunciativas.

a enunciação é um acontecimento que produz sentido. Ou seja, o sentido se produz pela enunciação, pelo acontecimento de funcionamento da língua. E este acontecimento se apresenta como se dando pela existência de uma língua, por que há falantes que são tomados enquanto falantes pela relação com tal língua (Guimarães, 2018, p.22).

De acordo com o conceito citado acima, a enunciação é o processo pelo qual o sentido se constitui, ou seja, ele é produzido pela língua em pleno funcionamento. Dentro dessa produção de sentido, alguns pontos devem ser considerados como os sujeitos da enunciação e o referencial histórico.

Outro importante conceito para esta análise é a definição de Formação Nominal (FN).

O estudo da formação nominal estaria centrado não na descrição do objeto produzido (sintagma nominal) e muito menos nas características fonético fonológicas ou gráficas da unidade, mas na constituição dos referenciais da sua produção, na razão das articulações que são contraídas interna e externamente à construção nominal (Dias, 2017, p.124).

Elaborada por Dias, tal definição norteou o objeto de estudo deste projeto: o termo “inclusão”. A FN será analisada conforme sua ocorrência e os referenciais embutidos nos acontecimentos enunciativos específicos. Com isso, abrimos mão da nomenclatura expressão, forma, palavra e optamos pelo termo técnico Formação Nominal, advindo da Semântica da Enunciação.

Apresentados os conceitos teóricos necessários para esta pesquisa, passaremos para os objetivos propostos. O objetivo geral é propor estratégias para divulgação e aplicabilidade de conceitos linguísticos no ensino de língua portuguesa, utilizando os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação. Os objetivos específicos são: coletar ocorrências da expressão “inclusão” veiculados nas redes sociais; aplicar os conceitos fundamentais da Semântica da Enunciação, em especial o de referencial histórico, formação nominal e redes enunciativas (método) para a realização da pesquisa e analisar os dados coletados, utilizando os conceitos e a metodologia supracitados.

2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foi necessário o uso de computador, celular, internet, artigos e livros sobre a Semântica da Enunciação, que já estavam disponíveis e não exigiram custos. Após a coleta de dados e o estudo dos conceitos principais da Semântica da Enunciação, utilizou-se o método de redes enunciativas para desenvolver a análise de dados.

A técnica das **redes enunciativas** não é aplicada para exercitar estruturas, nem para produzir testes de gramaticalidade ou algo nessa direção. Ela se presta a estabelecer pontos de observação enunciativa, tendo em vistas as dimensões do sentido. Dessa maneira, ela permite demonstrar que uma estruturação formal pode ser enunciativamente permeada por dimensões diferentes da significação.

A constituição de uma rede enunciativa envolve a formação de contrastes entre a construção linguística em estudos e outras construções com estruturas semelhantes e palavras iguais, no sentido de permitir a percepção dos domínios de mobilização que a enunciação sustenta. Essas construções outras, trazidas para a rede enunciativa, são construídas pelo próprio pesquisador e/ou podem também ser buscadas em usos efetivos como no Google e nos bancos de dados que abrigam usos orais e escritos da nossa língua. O ideal é a combinação dos dois tipos (Dias, 2018, p.35).

O método de redes enunciativas permite expor, mediante a criação de pontos de observação da própria análise, que uma estruturação formal é atravessada por diferentes perspectivas enunciativas que partem de uma significação ampla.

A coleta de dados da presente pesquisa foi desenvolvida por meio de postagens extraídas das redes sociais como Instagram, Twitter, Facebook, entre outros, que possuísse a FN “inclusão” como nome núcleo acompanhada de algum especificador. Isso pela necessidade em analisar até que ponto a noção de inclusão poderia ser depreendida do uso das ocorrências encontradas. Após a pesquisa, foi construída uma rede enunciativa que fosse capaz de demonstrar como os sentidos que circulam nas redes e nos domínios de mobilização (Dias, 2018) se constroem.

Outro caminho metodológico que pretendemos replicar é a busca da FN em análise como verbete no dicionário a fim de estabelecermos um ponto de partida para o entendimento de qual seria o referencial histórico estabilizado na língua para uma determinada palavra e entendermos em que medida esse referencial se mantém no recorte de uso.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o dicionário on-line *Michaelis*, o significado do verbete inclusão se apresenta da seguinte forma: “Ato ou efeito de incluir (-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção”. Nesse significado da palavra inclusão, não há uma especificidade com relação ao tipo de indivíduo, grupo ou espaço a que essa inserção se refere.

No dicionário on-line *Dicio*, inclusão significa “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade; políticas de inclusão”. Diferentemente do primeiro significado, o verbete inclusão se refere a um público-alvo (pessoas com necessidades especiais) e indica a introdução destes nas esferas sociais.

Mas o que são pessoas com necessidades especiais? Há um termo correto para esse grupo específico? De acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conceitua-se a “pessoa com deficiência”:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Partindo do exposto, compreende-se que pessoas que possuem necessidades especiais são aquelas que apresentam alguma limitação física, mental ou intelectual, podendo encontrar obstáculos para participar e ser incluído nas atividades sociais.

A seguir, apresentaremos uma rede enunciativa com a formação nominal inclusão e outras formações nominais de inclusão + x (x sendo o elemento que complementa a significação de inclusão). Dessa forma, teremos a análise da seguinte rede enunciativa:

1. Rede enunciativa de inclusão + x
 - a. Inclusão no trabalho
 - b. Inclusão no esporte
 - c. Inclusão escolar
 - d. Inclusão digital

Figura 1: Ocorrência da FN "#InclusãoNoTrabalho"



Fonte: ANDRADE, Ricardo. 28 de agosto de 2023. Twitter: @Ricardo93915465. Disponível em: <https://twitter.com/Ricardo93915465/status/1696353518213329046?t=ieMeCcUc_ep4j20CR61_Xw&s=19>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.

Nesse excerto, a FN está acompanhada pela expressão “no trabalho”. O sentido da FN (InclusãoNoTrabalho) diz respeito à inserção de informações sobre doenças mentais em uma determinada empresa (Empresa Liderança), significando oferecer oportunidades de trabalho como um recurso para criação de um espaço de trabalho inclusivo por abordar questões sobre doenças mentais.

Para entendermos o que significa inclusão do trabalho, devemos primeiro refletir sobre quais são as doenças mentais recorrentes no ambiente de trabalho.

Segundo o estudo realizado pela plataforma VITTUDE, aplicativo de consultas psicológicas virtual, as doenças mentais mais comuns no ambiente corporativo são: ansiedade, depressão e estresse. Tendo em vista que é cobrado do funcionário um desempenho de excelência e para tal, ele precisa de boa saúde, há certo tabu em admitir ter doenças sejam elas físicas ou mentais. As doenças mais estigmatizadas são as relacionadas à mente. Para combater esse estigma, a empresa em questão reconhece a importância em abordar sobre tais doenças no ambiente e assim, garantir uma relação mais forte com seus colaboradores, como também impulsionar a produtividade e a performance. Logo, para a empresa a ‘inclusão no trabalho’ diz respeito à abordagem doenças mentais para seus colaboradores para combater o estigma.

Figura 2: Ocorrência da FN "#InclusãoNoTrabalho"



Fonte: LEITÃO, João Carlos. **Incluir dislexia no local de trabalho (...)**. 01 de fevereiro. Disponível em: https://x.com/TheNeuroCosmo/status/1753136863437562178?t=tq5-1MEoOX1d6tt_7DfSAg&s=08. Acesso em: 01 de julho de 2024.

De acordo com esse exemplo da rede, o sentido atribuído à FN “#InclusãoNoTrabalho” diverge do sentido apreendido no item analisado anteriormente na perspectiva do tipo de inclusão a que o post se refere. Aqui, a inclusão diz respeito a integração de pessoas com dislexia no mercado de trabalho e não somente a disponibilidade de informações sobre doenças mentais no ambiente corporativo.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem relacionada à leitura e à escrita. Esse tipo de transtorno atinge entre 5% e 7% da população mundial, de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, contendo três graus: leve, moderado e grave.

É importante citar que apesar de uma pessoa com dislexia não ser incapaz de ocupar e realizar atividades diversas no trabalho, preconceitos e estigmas são as

verdadeiras barreiras encontradas por essa pessoa. Muitas empresas adotam um perfil excludente pela série de exigências para se ocupar um cargo ou até mesmo nas entrevistas, onde se busca somente pelos interesses da empresa deixando de lado as especificidades e limitações do pretendente, dispensando-o após tomar conhecimento de sua condição de saúde.

Todos esses referenciais históricos influenciam os sentidos mobilizados a partir do uso dos termos “conscientização” e “esforço”. Tais termos culminam para que a inclusão defendida pelo autor do tuite, seja pensada e construída pelo conhecimento acerca do transtorno (conceito, níveis e maiores dificuldades de pessoas com dislexia) e possíveis mudanças no local de trabalho (utilização de uma linguagem mais acessível e o uso de tecnologias assistivas). Com isso, a inclusão em pauta conta com esses fatores relevantes para que a pessoa com dislexia tenha a oportunidade de ter um bom desempenho profissional utilizando o que funciona para ela em consonância com os resultados esperados pela empresa como forma de consolidar um ambiente de trabalho inclusivo.

Figura 3: Ocorrência da FN “#InclusãoNoEsporte”



Fonte: Natus F.C. 27 de julho de 2023. Twitter: @Natus_Ffc. Disponível em: <https://twitter.com/natus_fc/status/1684699577906032642?t=pvOLoHRDgGWftgADzMqXMg&s=19>. Acesso em: 22 de novembro de 2023.

A FN em questão, a hashtag #InclusãoNoEsporte, trata da introdução de pessoas LGBTQIA+ no esporte, em especial o futebol. Haja vista que grande parte dos praticantes e dos torcedores desse esporte são presumidamente heterossexuais. Nas partidas de futebol, muitos gays são hostilizados e termos ofensivos costumam ser usados como forma de xingamento.

O exemplo supracitado mostra uma partida de futebol que fugiu a esse padrão hostil, pois membros da comunidade gay puderam jogar e torcer sem o risco de sofrer preconceito. Nele, as expressões como “união”, “quebrando barreiras” e “#diversidade” complementam o sentido da FN inclusão no que tange a inserção de um grupo em outro.

Figura 4: Ocorrência da FN "#inclusãoesporte"



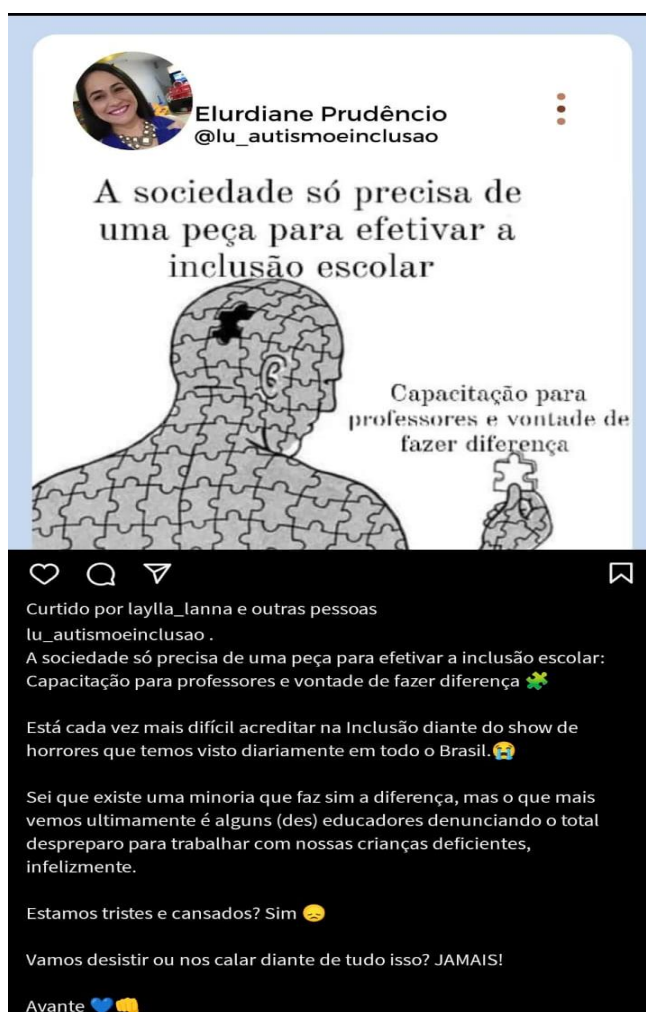
Fonte: PORTO, Wanderley. **Aprovada a gratuidade para inscrição de pessoas com deficiência física, visual, auditiva ou intelectual em corridas de rua.** 20 de dezembro de 2022. @Wanderley Porto. Disponível em:

https://x.com/WanderleyPorto4/status/1605157649774829568?t=LNS7tQ8QqvaNsWceV_IRjOcql1y-c-ohFjuR8-wvpEOXw&s=08. Acesso em 15 de junho de 2024.

Os atravessamentos ideológicos da FN “#inclusãoesporte” fazem referência ao acesso à corrida de rua por meio da gratuidade da inscrição de pessoas com deficiências diversas. Temos nesse enunciado, um eco da definição de inclusão proposta pelo dicionário on-line *Dicio* no que diz respeito ao referencial histórico implícito no *post* de “políticas de inclusão”;

A gratuidade na inscrição desse esporte está apoiada no fomento à maior participação desses grupos sociais em atividades esportivas, fazendo com que pessoas com deficiências física, auditiva, visual ou mental tenham a oportunidade de praticar exercícios físicos a partir da prática esportiva.

Figura 5: Ocorrência da FN "inclusão escolar"

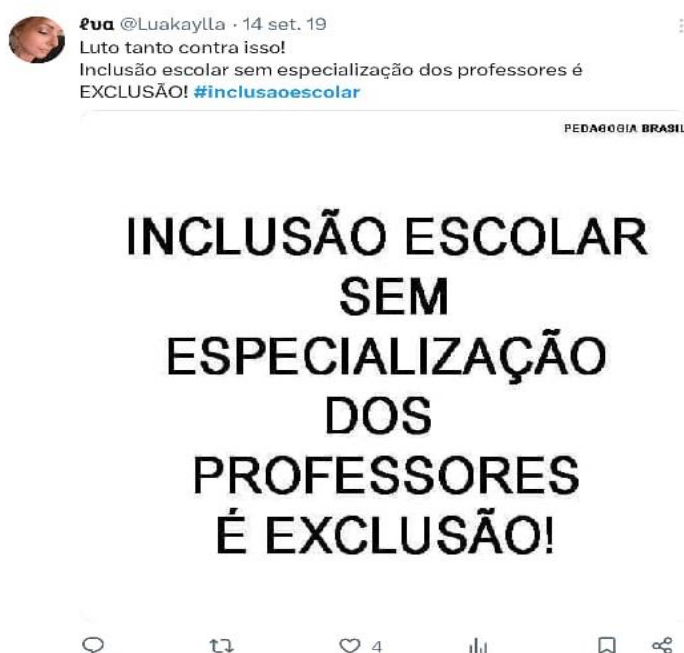


Fonte: PRUDÊNCIO, Elurdiane. **A sociedade só precisa de uma peça (...)**. Instagram: @lu_autismoinclusao. Disponível em: <https://twitter.com/SheilaSSantana2/status/1709691806265303161?t=7TstJxM> >. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

A inclusão escolar consiste na introdução de diferentes alunos no ambiente escolar, visando garantir a permanência desses e o aproveitamento de todas as suas potencialidades, conhecimentos e experiências.

No exemplo analisado, a FN inclusão escolar a que se refere a autora do *post*, diz respeito, mais especificamente, ao ingresso de alunos deficientes na escola, defendendo que para isso seja necessário a capacitação para que os professores tenham conhecimento e condições de lidar com as deficiências dos alunos. Somado a isso, preconceitos e barreiras são desafios que podem dificultar esse processo, por isso, vontade de fazer a diferença é uma outra peça importante para que ocorra a efetivação da inclusão escolar.

Figura 6: Ocorrência da FN "#inclusãoescolar"



Fonte: LUA. **Luto tanto contra isso! (...)**. 14 de setembro de 2019. @LuaKaylla. Disponível em: <https://x.com/Luakaylla/status/1172856384351850496?t=gVv8PUn0NuTGXjHeb6KBLQ&s=08>. Acesso em 20 de junho de 2024.

Com foco nas relações enunciativas do uso da FN “#Inclusão escolar”, vemos que a questão da especialização dos professores é um dos fatores imprescindíveis da inclusão escolar, justamente por ser um ponto presente nas duas publicações com a FN em foco.

No caso do exemplo em análise, a FN inclusão estabelece uma relação de antonímia com a expressão “sem especialização de professores”, uma vez que esse

último aspecto gera como consequência a “exclusão!” Percebe-se que essa expressão funciona como um canal que liga os dois termos antônimos (inclusão e exclusão), como recurso fortalecedor da ideia defendida pela internauta que luta contra a ausência desse recurso.

A força enunciativa da FN em foco é evidenciada a partir do sentido imbuído na publicação de que os professores necessitam de aparatos teóricos viabilizados por especializações que auxiliem nos desafios que imputa a inclusão escolar e, para isso, é necessário que os professores estejam preparados para que de fato os alunos sejam incluídos e não somente estejam dentro da escola.

Figura 7: Ocorrência da FN "inclusão digital"



Fonte: DIANA, Daniela. **Inclusão Digital**. Toda Matéria. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/inclusao-digital/>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2024.

Inclusão digital é a difusão e acesso ao conhecimento e às ferramentas digitais para todos, promovendo assim, a democratização da tecnologia.

Nesse elemento da rede, extraído de uma charge, o sentido construído da FN em questão (inclusão digital), parte de uma crítica sobre a dificuldade de acesso ao mundo digital e para isso, ilustra um indivíduo, aparentemente sem moradia, dentro de uma caixa de papelão de um computador, excluído da sociedade e impossibilitado de exercer sua cidadania.

Na charge, os elementos como o lixo ao redor, os prédios afastados no fundo da imagem, a roupa rasgada do morador de rua, bem como a fala “Essas caixas

de computadores são ótimas...” fazendo alusão sobre a caixa de computador ser grande ao ponto de cabe-lo, constituem a imagem da desigualdade e exclusão social que impossibilita o indivíduo de ter contato com qualquer tipo de meio tecnológico, gerando um impacto negativo em sua vida por não ter condições de desenvolver-se pessoalmente nem profissionalmente.

Figura 8: Ocorrência da FN “#InclusãoDigital”



Fonte: MEDICINA, Fonseca F. **A #InclusãoDigital na terceira idade (...)**. 05 de abril de 2018. @fonsecamedicina. Disponível em: <https://x.com/fonsecamedicina/status/981846601575600129?t=6oGviJgJXescntxho8yvpw&s=08>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

Na sequência, temos a FN “#InclusãoDigital” que prevê a inserção de pessoas idosas na era tecnológica. Para dar ênfase à relevância de incluir pessoas idosas nos meios digitais, o post manifesta uma série de benefícios da prática como autonomia pessoal, integração social e amenização de estado depressivo.

Entendendo a grande importância da inclusão digital, nota-se que as pessoas idosas fazem parte do grupo de pessoas da sociedade que não nasceram na era tecnológica, os denominados imigrantes digitais. Esse fato apesar de não ser um grande empecilho, pode gerar algumas dificuldades para esse grupo específico no que tange a aprender a manusear os aparelhos digitais e acompanhar os rápidos avanços tecnológicos que são inerentes ao processo de globalização.

A tecnologia auxilia cada vez mais na realização das atividades diárias, o que se correlaciona ao fato irrefutável de que vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico (globalização), o que contribui para que estejamos fortemente inseridos na chamada cyber cultura. Diante disso, as significações que apontam para a inserção de idosos nas práticas digitais ressoam de necessidades sociais que são oriundas dos tempos em que se vive atualmente.

Esses referenciais estão embutidos na FN “#InclusãoDigital”, influenciando na criação de sentido pelo ato enunciativo e demonstrando as articulações que estão por trás da unidade de designação.

Esses foram os exemplos que constituíram a rede enunciativa de inclusão das análises aqui propostas. Ainda assim, vale destacar que essa formação nominal pode aparecer em outras situações enunciativas, ampliando as significações atribuídas a ela. Tal fato ratifica os pressupostos teóricos da abordagem aqui adotada, para a qual o sentido é um acontecimento enunciativo e não algo pré-concebido.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, podemos perceber que a FN “inclusão” e os adjetivos que a acompanham versam sobre diferentes formas de inclusão, como também as definições apresentadas pelos dicionários.

Podemos afirmar que tal expressão é muito recorrente na sociedade contemporânea, mas nosso estudo tem mostrado que não só o adjetivo, como também o próprio nome é entendido e utilizado de diferentes modos no cotidiano. Como exemplo, vimos que enquanto uma empresa fala da inclusão das pessoas com deficiência, há aqueles que lutam pela inclusão no mercado de trabalho, mas as duas não estão buscando a mesma coisa. Nossa pesquisa, por meio dos dados, demonstrou diferentes significados da expressão “inclusão”, comprovado que a Semântica da Enunciação, ao considerar fatores sociais vai além das prescrições de dicionários e do conhecimento coletivo da referida forma linguística.

Essa pesquisa mostrou que os estudos enunciativos podem ampliar as reflexões sobre significado e semântica. Como tal disciplina faz parte da educação básica, mas é costumeira apresentada em outras perspectivas, a forma de análise aqui apresentada pode favorecer o ensino e como também a divulgação científica. Desse modo, instigando os estudantes à reflexão e ao conhecimento da ciência linguística sobre o estudo da língua.

Na pesquisa aqui realizada, não foi proposto um método aplicado de ensino de semântica, mas sim um agrupamento de análises na perspectiva da Semântica da Enunciação. Acreditamos que o professor de língua portuguesa precisa conhecer esse tipo de análise e o método utilizado, para então, ter domínio e poder replicá-lo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

GUIMARÃES, G. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002, p. 11-31.

INCLUSÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2024. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/inclusao/>>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

INCLUSÃO. In: **Dicionário Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em:<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/INCLUS%C3%83O%20/>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2024.

ONU BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil, 2022. Disponível em:<<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

PASSOS, Letícia. Pesquisa mostra que 86% dos brasileiros têm algum transtorno mental. **Veja**. Disponível em:<<https://veja.abril.com.br/saude/pesquisa-indica-que-86-dos-brasileiros-tem-algum-transtorno-mental>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

NARRATIVAS PESSOAIS E FICTÍCIAS: A ATUAÇÃO AUTOFICCIONAL DE RICARDO LÍSIAS EM *DIVÓRCIO*

Késsia Pinto da Silva¹
Ane Beatriz dos S. Dualibe²

RESUMO

Como reflexo de uma sociedade que valoriza cada vez mais a espetacularização da vida íntima, a literatura contemporânea destaca uma superexposição do "eu" através de múltiplas narrativas. Geralmente em primeira pessoa, esses indivíduos misturam elementos reais e fictícios, levantando várias questões dentro do seu escopo narrativo. A obra de Ricardo Lísias se destaca por romances e contos bem articulados que, frequentemente, entrelaçam aspectos reais na sua narrativa, resultando em leituras instáveis e, às vezes, ambíguas. Em *Divórcio* (2013), Lísias parte de um evento traumático pessoal - sua separação - para construir uma narrativa híbrida, marcada por elementos autobiográficos e por um narrador fragmentado e desestabilizado pelo trauma, que busca recuperação através da escrita e da corrida. Este trabalho objetiva analisar as mudanças e adaptações na escrita pessoal ao longo do tempo, desde suas formas primárias até os dias atuais, além de examinar as estratégias discursivas usadas para entrelaçar realidade e ficção em *Divórcio*, culminando em uma escrita autoficcional. Para isso, utilizará o método bibliográfico, com aportes teóricos de Lejeune (2014) e Arfuch (2010) sobre questões autobiográficas, e Doubrovsky (2014), Colonna (2014), Gasparini (2014) e Klinger (2012) sobre autoficção, entre outros.

Palavras-chave: autobiografia; autoficção; literatura contemporânea; Ricardo Lísias.

1 INTRODUÇÃO

Autobiografia e autoficção são gêneros literários baseados na vida do autor, mas apresentam abordagens diferentes. Enquanto a autobiografia busca relatar fatos reais de forma cronológica e factual, a autoficção mistura realidade e ficção, criando uma narrativa híbrida que desafia os limites entre o eu e o outro, entre o verdadeiro e o inventado. Ambas permitem ao autor explorar sua história, vivências e emoções de maneiras distintas, mas fascinantes, oferecendo uma visão única do mundo e de si mesmo.

Ricardo Lísias, considerado pela *Revista Granta* (2012) um dos melhores jovens escritores brasileiros, é conhecido por livros que repensam a literatura no Brasil. Em *Divórcio* (2013), ele ficcionaliza sua vida ao apresentar um personagem com seu nome que descobre um diário da esposa relatando traições após três meses de casamento. O livro reflete uma tendência contemporânea de espetacularização do sujeito e da intimidade, influenciada pela cultura midiática.

O presente trabalho visa analisar as mudanças na escrita autobiográfica ao longo do tempo e as estratégias discursivas usadas para entrelaçar realidade e ficção

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim, bolsista do Programa Primeiros Passos na Ciência (UEMA). E-mail: kessiapinsilsil@gmail.com

² Mestra em Letras, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: ab.dualibe@gmail.com

em *Divórcio*, culminando em uma escrita autoficcional. Para isso, será utilizado o método bibliográfico com teorias de Lejeune (2014) e Arfuch (2010) sobre autobiografia, e de Doubrovsky (2014), Colonna (2014), Gasparini (2014) e Klinger (2012) sobre autoficção, entre outros.

2 ESCRITA DE SI: DA ANTIGUIDADE AO CONTEMPORÂNEO

O estudo da escrita de si revela diferenças entre autobiografia e autoficção. Enquanto a autobiografia relata eventos reais da vida do autor de forma objetiva, a autoficção mescla realidade e ficção, criando uma narrativa híbrida. A autobiografia busca a fidedignidade dos fatos, enquanto a autoficção questiona a identidade e a narrativa.

Foucault (2002) destaca que, desde a antiguidade, a escrita refletia a noção de sujeito, citando Agostinho como precursor da autobiografia. Segundo Foucault, essa prática visava inibir o pecado e manter uma vida ascética. Ele também menciona o filósofo Epicteto, associando a escrita à meditação. Foucault distingue duas formas de pensamento: linear (da meditação à escrita) e circular (a meditação antecede as notas, gerando novas meditações).

Luís Costa Lima, em "Sociedade e Discurso Ficcional" (1986), afirma que a escrita de si, como a conhecemos hoje, não existia na antiguidade ou na Idade Média. A autobiografia moderna surge no Renascimento, com uma literatura voltada para a interioridade. Rousseau, com "Confissões" (1770), inaugura a forma moderna do gênero, misturando elementos factuais e ficcionais.

Philippe Lejeune, em "O Pacto Autobiográfico", afirma que autobiografia requer identidade onomástica entre autor, narrador e personagem, formando um pacto de veracidade com o leitor. Este gênero literário é debatido por críticos que questionam a objetividade e a performatividade da escrita autobiográfica, reconhecendo sua complexidade e riqueza.

Leonor Arfuch (2010) desafia a teoria de Lejeune, sugerindo que há mais de um tipo de escrita autobiográfica. Ela propõe a ideia de um "espaço autobiográfico" nas narrativas do eu, que inclui biografias, autobiografias, memórias, testemunhos, cadernos de notas, autoficções, romances, filmes, teatro autobiográfico, reality shows, videopolítica e relatos das ciências sociais.

A autobiografia busca convencer o leitor da veracidade dos fatos através da identidade onomástica entre autor, narrador e personagem. No entanto, essa

abordagem não garante a veracidade dos fatos, o que levou Doubrovsky a apresentar a autoficção em 1977. Em seu romance "Fils", Doubrovsky mistura ficção e realidade, permitindo ao autor explorar sua história de maneira criativa e subjetiva, desafiando a distinção entre verdade e ficção.

Philippe Gasparini (2006) e Vincent Colonna (2014) analisam a evolução e as formas da autoficção. Colonna identifica quatro tipos de autoficção: Fantástica, Biográfica, Especular e Intrusiva/Autoral. Jacques Lecarme (2014) reconhece a autoficção como um gênero literário, enquanto Diana Klinger (2012) a vê como uma "ego-literatura", explorando a relação entre real e ficcional.

Autobiografia e autoficção são debatidas por críticos que questionam a objetividade e a performatividade da escrita autobiográfica. Ambos os gêneros possuem elementos de ficção, com a autoficção permitindo maior liberdade criativa. Na contemporaneidade, obras como *Divórcio* de Ricardo Lísias exemplificam a riqueza e a complexidade desse gênero, buscando compreender e discutir a escrita de si, sua veracidade e o impacto das narrativas pessoais e fictícias na literatura

3 A NARRATIVA PERFORMÁTICA 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 encontrar acidentalmente um diário escrito por sua agora ex mulher, onde ela exibia seu desprezo e repulsa pelo 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).

19 de julho de 2011: imagina eu tendo um filho com autista com quem casei. O Ricardo é patético, qualquer criança teria vergonha de ter um pai desse. Casei com um homem que não viveu. O Ricardo ficou trancado dentro de um quarto lendo a vida toda (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.

O livro é 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 situações cotidianas, deixa, assim, quase impossível ao 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 enunciação 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 moldando-a à 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

Autoficção e autobiografia são gêneros literários que, embora interligados, abordam a vida do autor de formas diversas. A autobiografia, fundamentada na

precisão histórica e na veracidade factual, apresenta a trajetória do autor de maneira linear e fiel aos acontecimentos. Em contraste, a autoficção concede uma maior liberdade criativa, mesclando elementos da vida real do autor com a ficção, tornando nebulosas as fronteiras entre realidade e invenção.

A interação entre esses dois gêneros revela uma rica tapeçaria de métodos para narrar a própria história, refletindo a complexidade da identidade humana, a natureza fragmentada da memória e a incessante busca por autoconhecimento. Tanto a autobiografia quanto a autoficção oferecem, cada uma a seu modo, percepções valiosas sobre a condição humana, demonstrando que a forma como contamos nossas histórias é tão variada e multifacetada quanto as experiências que tentamos retratar.

A análise da obra de Ricardo Lísias revela um autor performático, teatralizando a construção de sua imagem. Seus textos e sua atuação pública são faces de uma mesma produção de subjetividade. Sua narrativa atua não apenas dentro de seus textos, onde o narrador reflete sobre sua própria escrita, mas também em outras esferas de significação, como redes sociais, entrevistas e palestras.

Ao entrelaçar o real e o ficcional, Lísias motiva o estudo das escritas de si, como autobiografia e autoficção, além de fomentar novas perspectivas literárias. Ele dissolve as fronteiras entre os gêneros, criando um espaço onde o ficcional se sustenta por si só.

Essa abordagem leva à reflexão sobre a natureza da narrativa pessoal e as múltiplas formas de explorar a subjetividade. Na obra de Lísias, a autoficção se mostra uma ferramenta poderosa para investigar a identidade e a memória, permitindo ao autor uma liberdade criativa que enriquece a literatura contemporânea.

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.). **Ensaaios 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.). **Ensaaios 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.). **Ensaaios 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

EDUCANDO NA ERA DIGITAL: ESTRATÉGIAS CRIATIVAS PARA ENGAJAR ALUNOS COM O CANVA

Késsia Pinto da Silva¹
Sirlane Rodrigues Penha²
Thayane Cristina Lopes Costa³
Suzane Castro de Araújo⁴

RESUMO

O projeto “Educando na era digital: estratégias criativas para engajar alunos com o *Canva*” visa explorar a integração de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), especificamente as plataformas *Canva* e Instagram, como ferramentas pedagógicas inovadoras para o ensino da Língua Portuguesa. A proposta se fundamenta na necessidade de adaptar as práticas educacionais às transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, reconhecendo a familiaridade dos alunos com essas ferramentas digitais como uma oportunidade para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia do projeto é estruturada em três etapas: uma apresentação introdutória, a criação de infográficos e um concurso de postagens no Instagram. Na primeira etapa, os alunos são organizados em equipes e apresentados às ferramentas digitais que serão utilizadas. Na segunda etapa, os alunos desenvolvem infográficos com os conteúdos abordados em sala de aula, utilizando o *Canva*, que serão posteriormente postados no Instagram do projeto. A etapa final consiste em um concurso, onde as postagens mais criativas e engajadas são premiadas, incentivando a participação ativa dos alunos. Os teóricos citados, como Silva (2022) e Rocha e Moraes (2020), ressaltam a importância da escola em acompanhar a revolução tecnológica atual, enfatizando que a integração de ferramentas digitais no ambiente educacional promove novas formas de ensino e aprendizagem. A experiência prática demonstrou que o uso do *Canva* e do Instagram não apenas aumentou o interesse dos alunos pelo aprendizado, mas também fortaleceu suas habilidades linguísticas e competências digitais essenciais. Os resultados obtidos indicaram uma receptividade positiva tanto dos alunos quanto dos professores em relação ao uso dessas ferramentas, sugerindo que a continuidade e a expansão desse tipo de abordagem pedagógica podem contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes, preparando-os para um mundo cada vez mais digital.

Palavras-chave: *canva*; tecnologias digitais; ferramenta pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo da educação escolar, a integração de ferramentas digitais é uma abordagem que ganha destaque nas salas de aula ao redor do mundo. Este fenômeno reflete a necessidade de adaptação do ensino às demandas de uma sociedade profundamente marcada pela era da informação e da tecnologia.

Partindo do princípio da relevância do tema, destaca-se sua capacidade de proporcionar uma aprendizagem mais significativa, adaptada às necessidades e interesses dos estudantes. O presente projeto, motivado pela transformação nos

¹Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: kessiapinsil@gmail.com

²Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: sirlanerodrigues208@gmail.com

³Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: thayaneclc@gmail.com

⁴ Mestre em Educação, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: prof.suzanecastro@gmail.com

estímulos educacionais, objetiva aprimorar a taxa de aprendizagem dos discentes, especialmente no que tange aos conteúdos de língua portuguesa, frequentemente considerados desafiadores no contexto de um ensino ainda tradicionalista em várias instituições, sobretudo nas públicas, onde o acesso a tecnologias mais avançadas permanece um obstáculo. Dessa forma, pretende-se ampliar e proporcionar ferramentas que contribuam de maneira efetiva para o estudo dos alunos.

É notório que o crescimento exponencial da internet e das redes sociais revolucionou e continua a revolucionar a maneira como as pessoas consomem e produzem conteúdo. Conforme observam Rocha e Moraes (2020, p. 1), “compreender que o mundo sofreu uma ampla evolução desde o advento da internet e que continua a passar por transformações diárias devido à evolução digital ainda é um fator bastante complexo, que altera o cotidiano dos cidadãos”.

A integração dos alunos na cultura digital revela uma afinidade intrínseca com as linguagens e os formatos digitais. Diante desse panorama, torna-se imprescindível que a escola acompanhe tal evolução, incorporando ferramentas e práticas que dialoguem com a realidade dos discentes. Essa adaptação não apenas estimula o interesse dos alunos pelo aprendizado, mas também potencializa sua capacidade de criação e expressão.

Partindo dessa perspectiva, o atual estudo visa tentar melhorar esse cenário com ferramentas digitais simples e de fácil utilização. Com o uso da plataforma *Canva* e da quarta rede social mais utilizada no mundo: o Instagram. O projeto propõe utilizar essas ferramentas para possibilitar aos alunos um amplo campo de oportunidade para desenvolvimento de atividades e projetos acadêmicos de forma lúdica e eficiente através das mídias digitais comuns.

Criado por uma jovem australiana de apenas 19 anos, Melanie Perkins, o *Canva*, é uma plataforma de design gráfico intuitiva e acessível, que democratizou a criação visual, permitindo que alunos e professores, desenvolvam materiais didáticos atrativos, profissionais e eficazes, sem a necessidade de habilidades técnicas avançadas.

Por meio de *Templates* personalizáveis, é possível elaborar apresentações, infográficos, cartazes e outros recursos visuais que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, o que torna as atividades mais visualmente estimulantes e compreensíveis aos alunos. Essa plataforma é uma das mais utilizadas pelos alunos de universidades pela facilidade de criação e edição.

Para Lins, Medeiros, Silva e Silva (2019, p. 2) “a divulgação científica por meio desse ambiente virtual tem a potencialidade de atrair o leitor para o mundo da ciência, promover um sentimento de integração com o mundo atual e complementar o ensino formal”. Por tanto, ao integrar o *Canva* e o Instagram dentro da sala de aula em suas práticas pedagógicas, além de inserir a educação no meio digital na vida dos alunos, as escolas não apenas acompanham as transformações do mundo contemporâneo, mas conseguem ampliar suas possibilidades de engajar os alunos de forma eficaz, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e relevante para a sociedade.

A justificativa para a realização deste projeto reside na necessidade premente de adaptar as práticas pedagógicas às transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade. O avanço das tecnologias digitais tem promovido uma revolução na forma como o conhecimento é produzido, consumido e compartilhado. Nesse contexto, a escola deve assumir um papel proativo na incorporação dessas ferramentas, reconhecendo a familiaridade dos alunos com as tecnologias digitais como uma oportunidade para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme apontado por Silva (2022), a integração das TDIC no ambiente escolar não se limita à mera adoção de dispositivos e softwares, mas implica uma transformação na abordagem pedagógica, refletindo as novas formas de interação dos alunos com o mundo. A utilização do *Canva* e do Instagram, portanto, não apenas facilita a criação de conteúdos visuais atrativos, mas também promove um aprendizado mais dinâmico e colaborativo, alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Ademais, a escolha do tema é justificada pela relevância de se abordar a educação num contexto em que os conteúdos de Língua Portuguesa frequentemente são considerados desafiadores, especialmente em instituições que ainda operam sob paradigmas tradicionais de ensino. A implementação deste projeto visa, assim, aprimorar a taxa de aprendizagem dos discentes, proporcionando-lhes ferramentas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais essenciais.

Por meio da articulação entre teoria e prática, este trabalho busca não apenas contribuir para a formação integral dos alunos, mas também fomentar uma

reflexão crítica sobre o papel da educação na era digital, promovendo um ambiente de aprendizado que dialogue com as realidades e interesses dos estudantes.

2 IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente o campo educacional. A introdução de ferramentas digitais no meio escolar promove novas formas de ensino e aprendizagem, facilitando a interação, o acesso à informação e a colaboração entre alunos e professores. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel crucial na formação integral dos estudantes, proporcionando experiências de aprendizagem.

Silva (2022) destaca a importância de a escola e os professores se prepararem para acompanhar a revolução tecnológica atual, enfatizando que a sociedade está cada vez mais inserida em tecnologias digitais. Este cenário implica que a maioria das pessoas estão conectadas por algum tipo de aparato tecnológico, o que transforma significativamente a dinâmica educacional.

Silva (2022) argumenta que, sendo a maioria dos alunos nativos digitais, eles não são apenas receptores passivos do conhecimento, mas sim agentes que utilizam as tecnologias com facilidade e capacidade. Nesse contexto entende-se que as instituições educacionais adaptem suas metodologias e incorporem essas tecnologias no ambiente de ensino, promovendo um aprendizado mais interativo e alinhado com as habilidades e expectativas dos estudantes contemporâneos.

Com o advento tecnológico faz-se necessário que a escola e os professores estejam preparados para acompanhar essa revolução, principalmente, porque todos estão cercados por tecnologias digitais na sociedade. Isso significa que a maioria das pessoas estão conectadas por algum tipo de aparato tecnológico. Sabe-se que a maior parte dos alunos são nascidos na era digital, por isso não são sujeitos passivos, mas proativos e utilizam as tecnologias com facilidade (Silva, 2022 p.35).

Essa adaptação tecnológica dentro da escola não significa apenas incorporar novos dispositivos ou softwares no ambiente escolar, mas levar a transformações na forma de abordagem pedagógica para refletir as mudanças na forma como os alunos interagem com o mundo.

Silva (2022) aponta que a familiaridade dos estudantes com as tecnologias digitais deve ser vista como uma oportunidade para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer e integrar as competências digitais dos alunos, os

educadores podem criar atividades mais envolventes e significativas, que não apenas captam o interesse dos estudantes, mas também desenvolvem habilidades críticas. Portanto, a escola precisa se tornar um ambiente onde as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma estratégica e intencional, promovendo um aprendizado mais dinâmico e conectado com a realidade dos alunos.

Nessa perspectiva, as ferramentas digitais *Canva* e Instagram possuem uma maneira facilitadora na aprendizagem. Pois ambas possuem interfaces que proporcionam uma rápida utilização. O *Canva* como anteriormente já mencionado é um site que possibilita a criação de materiais visuais de forma fácil, podendo ser editado por várias pessoas ao mesmo tempo. Podendo então que seja trabalhado de forma colaborativa e criativa pelos alunos, pois a colaboração é outro instrumento muito importante é a aprendizagem, “nesse segmento o sentido de colaborar pressupõem que recursos e métodos sejam interativos e que desperte de algum modo o fator criativo do aluno” (Rocha, Moraes, 2020, p. 4).

Nesse sentido, o projeto busca levar a ferramenta de edição para aprimorar de forma coletiva o modo como os alunos podem utilizar suas atividades diárias de língua portuguesa dentro da plataforma, podendo então criar a partir dos conteúdos, mapas mentais, conceituais, dicas ou dados importantes da disciplina, para serem postados posteriormente. Os alunos podem utilizar uma variedade de *Templates* prontos ou criar do zero, buscando inspirações, fontes diferentes, cores e formas de forma criativa. Desse modo, essa atividade digital interligada propõe um estímulo à memória, criatividade, senso, coletividade e disseminação de conteúdo dentro e fora das redes.

A plataforma de design gráfico *Canva* é uma ferramenta de arte gráfica popular, que oferece ao usuário o uso da infografia e auxilia a elaboração de diferentes designs (como cartões, convites, banners, mapas mentais, e-books, entre outros modelos oferecidos pelo APP), permitindo uma linguagem visual facilitadora e de livre acesso (Rocha; Moraes, 2020).

Como descrito acima, O *Canva*, permite uma linguagem facilitadora e de livre acesso. O que torna a aprendizagem ainda mais fácil e dinâmica. Para contextualizar, é necessário levar a comunidade escolar formas de ampliar a educação com elementos da realidade dos alunos.

O mundo digital é imprescindível na busca do saber e conectar os alunos que estão ainda engatinhando dentro dos estudos acadêmicos com materiais que possam influenciar de forma positiva seu estudo em seu aprendizado. O *Canva* surge

como um aliado nessa jornada, permitindo a criação de conteúdos visuais atrativos e relevantes, que dialogam com a linguagem e os interesses dos estudantes.

O *Canva* é um site de ferramentas digitais que contém vários recursos gráficos, porém, a construção de infográficos é o recurso evidenciado nesse processo. Em seu uso pode-se explorar fotografias, gráficos, fontes, ícones entre tantos outros meios. Além disso, possui uma dinâmica de “arrastar e soltar” favorecendo acesso aos recursos gráficos (Rocha; Moraes, 2020).

Ao introduzir o *Canva* ao processo educativo, abre portas para uma educação mais inclusiva e acessível, onde todos os alunos, independentemente de seu nível de familiaridade com a tecnologia, podem participar ativamente do processo de aprendizagem. Essa abordagem torna os conteúdos mais acessíveis, envolventes e significativos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para o futuro.

A integração do *Canva* como ferramenta pedagógica no contexto educacional traz consigo uma série de benefícios, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem de forma inovadora e acessível. No entanto, para alcançar seu máximo potencial, é crucial considerar também o papel do Instagram como meio de compartilhamento e disseminação do conteúdo educativo.

O Instagram, uma das redes sociais mais populares entre os jovens, oferece um ambiente dinâmico e interativo para que os estudantes compartilhem seus trabalhos e aprendizados de maneira criativa e atrativa. Ao utilizar o Instagram como plataforma para postagens de cunho educativo, os alunos têm a oportunidade de não apenas consolidar seu conhecimento, mas também de exercitar habilidades de comunicação, colaboração e pensamento crítico.

Além disso, o uso do Instagram no contexto educativo transcende os limites da sala de aula, alcançando um público mais amplo e diversificado. As postagens educativas dos alunos podem inspirar e impactar não só seus colegas de classe, mas também outros estudantes, educadores e até mesmo membros da comunidade, promovendo uma cultura de aprendizagem colaborativa e compartilhada.

Nesse viés, o Instagram mostra-se não apenas como uma ferramenta de compartilhamento, mas também como um meio de construção de conhecimento e conexão entre os alunos e a comunidade educacional. Ao unir o *Canva* e o Instagram no processo educativo, busca-se não somente o enriquecimento e a experiência de aprendizagem, mas também a capacitação dos alunos a se tornarem criadores e difusores de conhecimento em um mundo cada vez mais digitalizado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste projeto foi delineada com o intuito de promover uma abordagem sistemática e fundamentada para a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Língua Portuguesa, utilizando as plataformas *Canva* e Instagram como ferramentas pedagógicas. O processo metodológico foi estruturado em etapas que visam garantir a eficácia da implementação e a relevância dos resultados obtidos.

Inicialmente, foi realizada uma busca bibliográfica abrangente, com foco na habilidade escolhida (EM13LGG703), que orientou a compreensão das potencialidades e limitações das TDIC no contexto educacional. Essa revisão de literatura permitiu identificar as melhores práticas e as teorias que sustentam a utilização de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Após a coleta e análise das referências teóricas, a equipe de pesquisa se reuniu para discutir e planejar as etapas de aplicação do projeto. A escolha do *Canva* e do Instagram como ferramentas centrais foi motivada pela sua acessibilidade e pela familiaridade dos alunos com essas plataformas, o que favorece um ambiente de aprendizado mais interativo e colaborativo. O *Canva*, em particular, foi selecionado por sua capacidade de permitir a criação de materiais visuais de forma intuitiva e colaborativa, enquanto o Instagram foi escolhido por ser uma rede social amplamente utilizada pelos estudantes, facilitando a produção e a disseminação de conteúdos educativos.

A implementação do projeto foi realizada em três encontros presenciais, nos quais os alunos foram capacitados no uso do *Canva* para a criação de materiais visuais educativos. Durante essas sessões, foram promovidas atividades práticas que incentivaram a produção de conteúdos relevantes e atrativos, com foco na elaboração de postagens educativas para o Instagram. A metodologia adotada priorizou a interação e a colaboração entre os alunos, estimulando o compartilhamento de conhecimentos e experiências, o que é fundamental para o desenvolvimento de competências críticas e criativas.

Além disso, foram estabelecidas estratégias de avaliação contínua, com o objetivo de monitorar o progresso dos alunos e a eficácia das atividades propostas. Essa avaliação foi realizada por meio de feedbacks coletivos e individuais, permitindo

ajustes nas abordagens pedagógicas conforme necessário. A coleta de dados qualitativos e quantitativos ao longo do processo possibilitou uma análise mais aprofundada dos impactos da utilização das ferramentas digitais no aprendizado dos alunos. Por fim, a metodologia proposta não apenas visa a capacitação dos alunos no uso de ferramentas digitais, mas também busca prepará-los para um mundo cada vez mais digital, promovendo um aprendizado significativo e alinhado às demandas contemporâneas. A integração das TDIC no ambiente educacional, conforme discutido por Silva (2022), é essencial para a formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que são cruciais no mercado de trabalho atual. Essa abordagem metodológica, portanto, reflete um compromisso com a inovação pedagógica e a busca por práticas que dialoguem com a realidade dos discentes, promovendo uma educação mais dinâmica e conectada com o contexto social e tecnológico em que estão inseridos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos ao longo da implementação do projeto que integrou as plataformas *Canva* e Instagram no ensino de Língua Portuguesa revelaram um impacto significativo no engajamento e na aprendizagem dos alunos. A metodologia adotada, que envolveu a criação de conteúdos visuais e sua divulgação em uma rede social, não apenas despertou o interesse dos estudantes, mas também promoveu um ambiente colaborativo e interativo, essencial para o processo educativo contemporâneo.

Durante a primeira etapa do projeto, a apresentação introdutória foi fundamental para contextualizar os alunos sobre o uso das ferramentas digitais. A equipe pedagógica utilizou slides e demonstrações práticas para explicar as funcionalidades do *Canva* e do Instagram, o que facilitou a compreensão e a adesão dos alunos ao projeto. A separação dos alunos em equipes estimulou a colaboração e a troca de ideias, criando um espaço propício para a criatividade. Essa abordagem inicial foi crucial para estabelecer um clima de entusiasmo e expectativa em relação às atividades que se seguiram.

Na segunda etapa, os alunos foram desafiados a criar infográficos utilizando o *Canva*, abordando conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa atividade não apenas permitiu que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos, mas também os incentivou a explorar sua criatividade e a desenvolver habilidades de

design gráfico. A produção de materiais visuais atrativos e informativos resultou em um aumento significativo na motivação dos alunos, que se sentiram mais envolvidos com o conteúdo da Língua Portuguesa. A utilização do *Canva*, uma ferramenta intuitiva e acessível, facilitou a criação de infográficos que refletiam a compreensão dos alunos sobre os temas abordados.

A etapa de divulgação das produções no Instagram foi um dos momentos mais impactantes do projeto. Os alunos, ao postarem seus infográficos, não apenas compartilharam seus conhecimentos, mas também interagiram com um público mais amplo, ampliando o alcance de suas produções. Essa experiência de compartilhamento nas redes sociais proporcionou uma nova dimensão ao aprendizado, permitindo que os alunos recebessem feedback de colegas, professores e até mesmo de familiares. A interação nas postagens gerou um senso de comunidade e pertencimento, fatores que são essenciais para o engajamento dos alunos no processo educativo.

O concurso realizado na etapa final do projeto foi um incentivo adicional que estimulou a criatividade e a competitividade saudável entre os alunos. As postagens mais engajadas e criativas foram premiadas, o que não apenas motivou os alunos a se dedicarem mais, mas também reforçou a importância da qualidade e da originalidade na produção de conteúdo. A avaliação qualitativa dos resultados indicou que os alunos se sentiram valorizados e reconhecidos por seus esforços, o que contribuiu para um aumento na autoestima e na autoconfiança.

Além disso, a experiência prática demonstrou que a combinação de criação de conteúdo visual e compartilhamento em redes sociais fortaleceu as habilidades linguísticas dos alunos. A necessidade de elaborar textos claros e concisos para os infográficos, bem como a interação nas postagens, contribuiu para o aprimoramento da escrita e da comunicação oral. Os alunos relataram uma maior facilidade em expressar suas ideias e opiniões, evidenciando o impacto positivo da metodologia adotada.

Em suma, os resultados do projeto evidenciam a eficácia da integração de ferramentas digitais no ensino de Língua Portuguesa. A experiência prática não apenas aumentou o interesse dos alunos pelo aprendizado, mas também desenvolveu competências digitais essenciais para o mundo contemporâneo. A receptividade positiva tanto dos alunos quanto dos professores em relação ao uso do *Canva* e do Instagram sugere que a continuidade e a expansão desse tipo de abordagem

pedagógica podem contribuir significativamente para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada. A proposta de integrar essas ferramentas em outras disciplinas também se mostra promissora, ampliando as possibilidades de aprendizado e colaboração entre os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018.

LINS, Gustavo Georranys da Silva; MEDEIROS, Vanessa Karla de; SILVA, Ana Maria da; SILVA, Renato Xavier Alves da. **Uso do Instagram como ferramenta de divulgação científica e ensino de física para o ensino médio**. Congresso Nacional de Educação, 6, 2019. Anais [...], Fortaleza, 2019. p. 1-8.

ROCHA, Ricael Spirandeli; MORAES, Bruna Lara Campos de. Aplicação de ferramenta digital utilizando a Gallery Walk: **O uso do Canva como estratégia didática no ensino técnico**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020, São Carlos. Anais. São Carlos: CIET: EnPED: 2020.

PROJETO LETRAMENTO LITERÁRIO: a literatura maranhense na escola, uma experiência na UEB João da Silva Rodrigues

Ana Luiza Martins do Nascimento¹
Gabrielle Mendes Fernandes²
Mateus da Silva Oliveira³
Samuel Guimarães Cruz⁴
Tayane Goulart da Luz⁵
Tania Lima dos Santos⁶

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar, de forma resumida, as atividades planejadas e realizadas pela equipe do projeto de extensão “Letramento Literário: a literatura Maranhense na Escola”, na sua edição 2023-2025, até o momento. Este projeto visa à divulgação e valorização das obras e autores da literatura maranhense, com foco específico na produção literária da microrregião de Itapecuru Mirim. A proposta central é explorar e disseminar o valor cultural dessas obras, promovendo discussões literárias, leituras de textos e apresentações dos autores locais. Para alcançar esse objetivo, o projeto direciona suas atividades principalmente para alunos de escolas públicas da região, buscando proporcionar a esses estudantes um maior contato com a literatura maranhense. A equipe do projeto acredita que a inclusão de obras locais no currículo escolar não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também fortalece sua identidade cultural e seu pertencimento à comunidade. As atividades desenvolvidas incluem oficinas de leitura, onde os alunos têm a oportunidade de interagir com os textos escolhidos e discutir suas interpretações em grupo. Além disso, são organizados encontros com autores locais, permitindo que os estudantes conheçam diretamente aqueles que produzem a literatura que estão estudando. Essas interações são fundamentais para despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita, incentivando-os a explorar mais a fundo a literatura produzida em sua própria região. A colaboração com membros da comunidade também é um aspecto essencial do projeto, pois permite uma troca rica de experiências e saberes. Com isso, espera-se não apenas promover o letramento literário entre os jovens, mas também fortalecer os laços comunitários e cultivar um ambiente onde a literatura maranhense seja reconhecida e apreciada.

Palavras-chave: letramento literário; valor cultural; discussão literária.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Letramento Literário: a literatura maranhense na escola” surgiu da preocupação em valorizar a literatura em Itapecuru Mirim, uma área culturalmente rica, mas ainda pouco explorada, especialmente entre os jovens. O objetivo é integrar a literatura regional no ambiente escolar, onde frequentemente é suprimida, promovendo seu reconhecimento e apreciação. Acredita-se que, ao divulgar a literatura local, será possível desenvolver o senso ético e estético dos

¹ Acadêmica em Letras e voluntária de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: manaluiza445@gmail.com

² Acadêmica em Letras e voluntária de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: gabriellemendex@gmail.com

³ Acadêmico em Letras e voluntário de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: mateussilvah001@gmail.com

⁴ Acadêmico em Letras e voluntário de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: samuelguimaraescruz@gmail.com

⁵ Acadêmica em Letras e bolsista de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: tayanegoulart773@gmail.com

⁶ Doutora em Letras, professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim. Email: taniamaranhao1@gmail.com.br

alunos, aumentando seu interesse e compreensão sobre essa produção, o que contribuirá para seu crescimento intelectual e criativo.

O letramento literário, segundo Cosson (2006), se distingue de outros tipos de letramento pela capacidade de transformar o mundo em palavras que refletem vivências humanas. Explorar a literatura oferece uma forma única de interação com a escrita, ampliando a compreensão da linguagem e da cultura. A escola, como destacam Paulino e Cosson (2009), é o espaço ideal para o desenvolvimento pleno do letramento literário, exigindo um processo educativo específico para sua efetivação. Assim, o letramento literário vai além da mera interpretação textual, proporcionando uma imersão no universo literário que permite ao leitor entender o mundo e ultrapassar as barreiras de tempo e espaço.

Baseando-se na sequência proposta por Cosson (2000), que inclui quatro etapas essenciais - *motivação, introdução, leitura e interpretação* - a literatura é vista como uma experiência a ser vivida. Para Cosson, ela não apenas transmite conhecimento, mas também instiga a expressão e o desejo de compreender o mundo através das verdades poéticas e ficcionais.

O projeto tem como objetivo primordial a divulgação e valorização da produção literária originária da região de Itapecuru Mirim. Para tanto, busca-se destacar autores locais que, geralmente, são pouco conhecidos, mas que possuem contribuições significativas para a cultura literária da área. Além disso, o projeto visa incentivar o surgimento de novos talentos literários, promovendo um ambiente propício para a criação e expressão artística na região.

2 METODOLOGIA

2.1 Caracterização da área de atuação

O presente projeto de extensão está sendo realizado no município de Itapecuru-Mirim, situado a 96 km a sudoeste da capital maranhense, São Luís. Este município, que abrange uma área total de 1.480,641 km², apresenta uma população estimada em aproximadamente 60.440 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,599, o que indica desafios em diversas áreas socioeconômicas e ressalta a importância de iniciativas que promovam o desenvolvimento cultural e educacional da região.

O projeto “Letramento Literário: a literatura maranhense na escola” é direcionado a duas turmas do 8º ano do turno vespertino da Unidade Escolar Básica (UEB) João da Silva Rodrigues. Esta escola pública está localizada na Rua José Paulo Bogéa, S/N, no centro da cidade, tornando-se um espaço acessível para a implementação das atividades propostas.

Figura 1. Mapa da localização do município, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Google Maps, 2023

Figura 2. Escola, Itapecuru Mirim /MA



Fonte: Google Maps, 2023

2.2 Procedimentos metodológicos

Esta ação fundamenta-se na metodologia participativa proposta por Michel Thiollent (2000), que enfatiza a importância de estabelecer uma conexão mais profunda entre o conhecimento do pesquisador e o contexto local em que se insere o projeto de extensão. Essa abordagem transforma os participantes de meros receptores passivos de informações em agentes ativos no processo educacional, permitindo que suas vozes e experiências sejam valorizadas. Assim, todos os envolvidos são reconhecidos como protagonistas na construção e desenvolvimento do projeto, contribuindo para um aprendizado mais significativo e contextualizado (Santos, 2021).

A metodologia escolhida para este projeto é a prática do Letramento Literário, fundamentada nas ideias de Rildo Cosson (2006). Esta prática organiza a leitura em quatro etapas essenciais: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Cada uma dessas etapas desempenha um papel crucial no engajamento dos alunos e na construção de suas habilidades literárias.

Na etapa de *Motivação*, o objetivo principal é despertar o interesse dos alunos, estimulando sua curiosidade e engajamento em relação ao que será lido. Essa fase é essencial para integrá-los ao universo literário, fazendo com que se sintam parte da experiência de leitura desde o início.

Em seguida, na fase de *Introdução*, os textos e seus contextos literários são apresentados. Isso não só promove a socialização de autores e suas obras, mas também inicia uma discussão sobre a relevância da literatura na formação cultural e crítica dos alunos. Essa compreensão contextual é fundamental para que os estudantes possam apreciar a literatura em sua totalidade.

Na etapa de *Leitura*, os alunos participam ativamente da leitura dos textos selecionados pela equipe do projeto. Essa participação ativa é crucial para fomentar um ambiente colaborativo e dinâmico. Após essa leitura, ocorre a fase de *Interpretação*, em que os alunos são incentivados a analisar o texto e compartilhar suas reflexões sobre a obra. Além das discussões orais sobre o conteúdo lido, atividades escritas são propostas para avaliar o progresso dos alunos na assimilação dos temas abordados.

O projeto também inclui atividades não presenciais com os alunos, como a produção de vídeos sobre obras e autores que são disponibilizados no canal do

YouTube *Littera Mar*. Esses vídeos são enviados quinzenalmente para um grupo de WhatsApp voltado ao público-alvo, ampliando significativamente o alcance da iniciativa. Essa estratégia multimodal visa não apenas enriquecer a experiência dos alunos com diferentes formatos de conteúdo, mas também promover o desenvolvimento do senso crítico e analítico deles em relação à literatura. Dessa forma, busca-se criar uma comunidade de aprendizado mais ampla e acessível, onde todos possam se beneficiar da riqueza da literatura contemporânea.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No início da 3ª edição do projeto (2023-2025), foi realizada uma reunião com os membros da equipe em conjunto com a orientadora, sendo feita a apresentação do projeto e de seus objetivos dentro da comunidade escolar. Ademais, fora definida a data de realização do primeiro encontro na escola escolhida, marcado para 12 de dezembro do ano de 2023. O texto selecionado para leitura e aplicação da atividade foi *O velho Mirigido*, do livro *Cazuza*, de Viriato Correia.

Figura 3. Atividades realizadas na escola, Itapecuru Mirim/ MA



Fonte: Nascimento, 2023.

Antes dos encontros presenciais na escola e das demais atividades, a orientadora promove reuniões com o intuito de discutir o referencial teórico que permeia o projeto, os textos teóricos de Rildo Cosson, incluindo seu livro *Letramento literário: teoria e prática* e seu artigo *Letramento literário: uma proposta em sala de aula*, assim como os textos literários que serão lidos na escola, visando ao conhecimento teórico-metodológico do letramento literário, bem como ao

conhecimento dos escritores e de suas obras. Busca-se, portanto, acercar-se do texto literário para utilizar melhores recursos e estratégias na sala de aula. Durante as reuniões, além do planejamento das atividades seguintes, como, por exemplo, a seleção de textos que serão utilizados nas etapas seguintes, são realizadas autoavaliações pela equipe, no sentido de melhorar a atuação no projeto.

O segundo encontro online foi de suma importância para que o projeto continuasse, nele foram discutidos detalhes importantes referentes a metodologia que ele segue. Além disso, foi possível proporcionar para a equipe um conhecimento maior na área. O segundo encontro em sala de aula aconteceu no dia 20 de março de 2024, o texto escolhido, *Minha terra, minha casa, minha vida*, assim como o primeiro, fazem parte do livro *Cazuza*.

Em julho de 2024 foi organizado o evento “Conversa com escritor (V) - O leitor infantojuvenil e a ficção paradidática”, com a escritora itapecuruense Assenção Pessoa. Na palestra tratou sobre várias de suas obras, dando enfoque à importância da literatura infantojuvenil inclusiva, além disso, apresentou sua trajetória como escritora. O conversa com o escritor (V) fez parte da programação do IV Colóquio de Letras do campus de Itapecuru Mirim.

Figura 4. Evento “Conversa com o escritor (V)”, Itapecuru Mirim/MA



Fonte: Goulart, 2024.

Adicionalmente, no mesmo evento, a equipe apresentou dois trabalhos científicos relacionados ao projeto, sendo um pôster expositivo e uma comunicação oral, com o intento de ressaltar a relevância das produções literárias de Itapecuru e as atividades efetuadas por meio do projeto.

Ainda em julho, no dia 11, ocorreu mais um evento presencial na escola, o texto escolhido dessa vez foi, conforme o planejado, da escritora Assenção Pessoa, *A mulher que virava porca*, extraído do livro *Alana, um ser de luz: outros contos e poesias*, do acervo escolhido em reuniões anteriores.

Também aconteceu, no mês de setembro, no dia 18, a apresentação na UEB do texto *Sinal vermelho*, também de Assenção Pessoa. Recentemente, mais um encontro online fora efetuado, no dia 14 de outubro, nele foram discutidos os últimos acontecimentos do projeto e planejadas as etapas vindouras do Projeto.

Para a divulgação do projeto “Letramento Literário: a literatura maranhense na escola”, foram implementadas diversas estratégias que aproveitaram recursos e plataformas digitais disponíveis. Essas iniciativas visam não apenas aumentar a visibilidade do projeto, mas também engajar o público-alvo de maneira eficaz e interativa.

Uma das principais estratégias adotadas foi a produção de banners informativos, os quais foram amplamente divulgados em redes sociais, com destaque para o Instagram. Esses banners foram elaborados para atrair a atenção do público, proporcionando informações claras e concisas sobre as atividades e os objetivos do projeto. A utilização de redes sociais é fundamental, pois permite um alcance significativo e a interação direta com a comunidade escolar e demais interessados.

Além disso, a apresentação do projeto no IV Colóquio de Letras da Universidade foi uma oportunidade valiosa para ampliar o alcance das iniciativas. Este evento acadêmico possibilitou que o projeto fosse apresentado a um público diversificado, incluindo estudantes, professores e pesquisadores da área de Letras. A troca de experiências e conhecimentos durante o colóquio contribuiu para fortalecer as conexões entre o projeto e a comunidade acadêmica.

Complementarmente, como já foi mencionado aqui, o projeto utiliza a plataforma do YouTube como um canal para postagem de vídeos relacionados às obras e autores da literatura maranhense. Atualmente, o canal conta com mais de vinte vídeos, dos quais cinco foram *A mulher que virava porca*; *Quem sou?*; *Sinal vermelho*; *Partida Interrompida*; *Muito Prazer! Encantado*, todos do livro *Alana, um ser de luz: outros contos e poesias*, da escritora Assenção Pessoa.

Figura 5. Produção de vídeos da autora (Assenção Pessoa).



Fonte: Santos, 2024.

Essa produção audiovisual tem como objetivo enriquecer o conteúdo apresentado nas atividades presenciais, permitindo que os alunos acessem materiais complementares de forma dinâmica e acessível. Novos vídeos estão sendo planejados para garantir uma atualização constante do conteúdo.

Adicionalmente, um grupo no WhatsApp foi criado como ferramenta de comunicação direta entre os participantes do projeto e os interessados. Esse espaço permite responder dúvidas rapidamente e compartilhar informações relevantes sobre as atividades programadas. Para facilitar ainda mais essa comunicação, um endereço de e-mail (litteramares@gmail.com) foi disponibilizado, servindo como um canal formal para esclarecimentos e troca de informações.

Figura 6. Postagens no grupo de WhatsApp dos alunos.



Fonte: Goulart, 2024

As ações mencionadas têm como finalidade aumentar o alcance do projeto e assegurar o engajamento do público-alvo. Ao promover uma interação contínua com os alunos e a comunidade local, espera-se fortalecer a proposta do projeto, que visa à valorização da literatura maranhense nas escolas, contribuindo assim para o desenvolvimento cultural e educacional da região.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, o projeto de extensão proporcionou aos jovens da cidade de Itapecuru Mirim o acesso à literatura da sua cidade, levando-os a conhecerem os autores e livros produzidos na cidade, que em sua maioria, não tem sido apreciados como merecem. O projeto tem como referencial metodológico a participação destes jovens, promovendo ainda mais a importância de conhecer e contemplar essa literatura.

Para o público-alvo, o projeto favoreceu o conhecimento e acesso à literatura itapecuruense, desencadeando o interesse de conhecer mais e consumir as obras apresentadas, dando a esses escritores o reconhecimento merecido. Para os acadêmicos participantes do projeto, permitiu conhecer essas obras itapecuruenses, provendo-se de maior saber e do fortalecimento dos conhecimentos prévios; também

possibilitou a absorção de novas experiências, o que aumenta a capacitação de cada um.

A equipe acredita que o projeto tem contribuído para a superação do desafio de formar mais leitores críticos, para isso vem desempenhando o papel de promover a literatura local para que seja possível, antes de tudo, conhecê-la, pois compreende que, quando essa literatura se torna conhecida, acaba estimulando sua valorização e a necessidade de preservá-la.

REFERÊNCIAS

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

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

PESSOA, Assenção. **Alana, um ser de luz outros contos e poesia**. 1.ed. São Luís, MA. Gráfica Valle, 2018.

PREFEITURA DE ITAPECURU-MIRIM. **Dados do município**. Disponível em: <https://www.itapecurumirim.ma.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 11 fev. 2022.

THIOLLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. Orgs). **Metodologia e experiência projetos de extensão**. Niterói: EDUF, 2000. P. 19-28.

A LITERATURA MARANHENSE COMO FERRAMENTA TEÓRICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO

Ana Luiza Martins do Nascimento¹
Gabrielle Mendes Fernandes²
Mateus da Silva Oliveira³
Samuel Guimarães Cruz⁴
Tayane Goulart da Luz⁵
Tania Lima dos Santos⁶

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência extensionista realizada por estudantes do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Itapecuru-Mirim, o objetivo é promover e valorizar a literatura maranhense, com ênfase especial na produção literária da microrregião de Itapecuru Mirim. Embora muitos autores da região tenham contribuído significativamente para a literatura local, ainda não conseguiram o reconhecimento adequado. O projeto foi fundamentado na leitura e discussão de obras literárias, além da apresentação de autores locais, promovendo interação com alunos da rede pública de ensino e a comunidade em geral. Para esse propósito, são ressaltados autores específicos da literatura maranhense e de Itapecuru Mirim como Mariana Luz, Viriato Correa, Inaldo Lisboa, Benedita Azevedo e Assenção Pessoa, evidenciando sua importância histórica e cultural. O projeto está sendo implementado na UEB João da Silva Rodrigues, localizada no coração da cidade de Itapecuru Mirim, utilizando estratégias de ensino para promover a leitura no ensino fundamental, este projeto fundamenta-se em bases teóricas de diversos autores como Paulo Freire (1988) que discute como a leitura é essencial para a alfabetização e a conscientização social. Além disso, temos as contribuições de Candido (1997), Martins (2006), Soares (2006) e Thiollent (2000). Entre esses estudiosos, Rildo Cosson (2018) merece destaque especial. Ele aborda o letramento literário de forma abrangente, enfatizando a importância da literatura na educação e propondo uma sequência básica didático-metodológica para o ensino da literatura, que visa desenvolver o letramento literário dos alunos. O projeto busca não apenas fomentar o contato com a literatura maranhense, especialmente a produzida na região de Itapecuru-Mirim, mas também refletir teoricamente sobre a relevância dessa integração para a formação cultural e literária dos envolvidos. Este estudo discute o uso de estratégias de ensino para a promoção da leitura no ensino fundamental e destaca a importância da inclusão de textos literários locais no contexto escolar.

Palavras-chave: letramento literário; estratégias de ensino; valorização literária; autores locais.

1 INTRODUÇÃO

A educação literária no Brasil tem enfrentado desafios significativos no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização da literatura regional, especialmente no contexto maranhense. A terceira edição do projeto “Letramento Literário: a literatura maranhense na escola surgiu da necessidade de ampliar o conhecimento

¹ Acadêmica em Letras e voluntária de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: manaluiza445@gmail.com

² Acadêmica em Letras e voluntária de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: gabriellemendex@gmail.com

³ Acadêmico em Letras e voluntário de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: mateussilvah001@gmail.com

⁴ Acadêmico em Letras e voluntário de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: samuelguimaraescruz@gmail.com

⁵ Acadêmica em Letras e bolsista de Extensão / PIBEX pela Universidade Estadual do Maranhão, campus de Itapecuru Mirim. Email: tayanegoulart773@gmail.com

⁶ Doutora em Letras, professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Itapecuru Mirim. Email: taniamaranhao1@gmail.com.br

dos estudantes sobre uma literatura que, até então, não recebeu o devido reconhecimento. Este projeto de extensão promove uma interação mais profunda entre o conhecimento do pesquisador e o ambiente ao seu redor, tornando os destinatários participantes ativos do processo.

Além de fomentar discussões sobre a implementação do ensino da literatura nas escolas, o projeto destaca a importância da literatura local e propõe estratégias para que essa produção literária deixe de ser escassa nos currículos escolares. Como destaca Paulo Freire (1988), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Valorizar a literatura local é permitir que os alunos compreendam e se apropriem de sua própria realidade cultural, enriquecendo seu processo de alfabetização.

Quando nascemos, temos nosso primeiro contato com o que chamamos de ciclo familiar, o primeiro ciclo de letramento ao qual estamos expostos. Nesse ciclo inicial, aprendemos a discutir, concordar, discordar e até argumentar. Cada ciclo de letramento é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico. O letramento literário, em especial, permite uma compreensão mais aprofundada do mundo e das palavras em variados contextos.

Nossa sociedade é composta por variados e distintos eventos de letramento. Entre eles, o mais importante é, talvez, a vida escolar, já que a escola é responsável por uma grande parte do letramento dos indivíduos. Como afirma Soares (2006), "o letramento deve ser contextualizado e significativo para os alunos. A inclusão da literatura local no currículo escolar contribui para um ensino mais engajado e relevante". Portanto, o papel da escola na formação do letramento e do leitor é de suma importância para a construção de cidadãos críticos e bem informados.

A primeira etapa do projeto envolveu a organização de atividades, onde foram abordados os textos teóricos de Rildo Cosson, com ênfase em seu livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* e no artigo *Letramento Literário: Uma Proposta em Sala de Aula*. A análise dessas obras teóricas visou fundamentar as práticas pedagógicas a serem implementadas, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento do letramento literário entre os alunos. Posteriormente, foi executada a primeira atividade: a leitura do texto *O velho Mirigido*, do livro *Cazuza* (2008), de Viriato Correia, com os estudantes. Este encontro teve como objetivo introduzir a prática de letramento literário e criar um ambiente propício para a

discussão literária. Assim, a primeira etapa do projeto estabeleceu os fundamentos teóricos e práticos necessários para a promoção do letramento literário, alinhando a teoria à prática de maneira estruturada e planejada.

O projeto também incorpora tecnologias digitais, como a produção de vídeos curtos sobre obras e autores locais, incluindo Viriato Correia, Mariana Luz, Inaldo Lisboa, Benedita Azevedo e Assenção Pessoa, disponibilizados no canal do YouTube "Littera Mar". Segundo Moran (2015), "a integração das tecnologias digitais no processo educacional enriquece as práticas pedagógicas e promove a formação de cidadãos críticos e participativos". Essa abordagem busca desenvolver o senso crítico e analítico dos estudantes, contribuindo para sua formação como cidadãos conscientes e participativos.

Em suma, o projeto Letramento Literário: a literatura maranhense na escola destaca-se não apenas por promover a leitura e a valorização dos escritores maranhenses, mas também por enriquecer a formação educacional dos estudantes, conectando-os de maneira significativa à sua cultura literária. Este artigo visa discutir os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o projeto e apresentar os resultados e impactos dessa iniciativa no contexto educacional de Itapecuru Mirim.

2 METODOLOGIA

A terceira edição do projeto (2023-2024) está sendo realizada na escola UEB João da Silva Rodrigues, localizada na cidade de Itapecuru Mirim com as turmas do 8º ano. A ação é fundamentada na metodologia participativa possibilitando uma interação entre os participantes para compartilharem conhecimentos de uma forma coletiva, um projeto de extensão traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, maior interesse dos destinatários que não seriam mais vistos como meros receptores e sim, atores dentro de um processo. (Thiollent, 2000).

O ensino da literatura como um importante e essencial meio de formação de conhecimento, o ensino da leitura literária deve ser considerado não apenas como uma forma de aprendizagem, um meio de humanizar e também como um direito fundamental para todos. É preciso não esquecer que a grande função social da literatura é o grande efeito humanizador que ela exerce, tanto pela forma quanto pela mensagem. Porque geralmente pensamos que o impacto da literatura é a mensagem [...] é a formalização que humaniza (Candido, 1997, p.38).

Utilizando obras de autores da literatura maranhense locais que estão disponíveis no site da Academia Itapecuruense de Ciências, Letras e Artes, AICLA. O processo de abordagem da literatura do letramento literário proposto por Rildo Cosson o qual é dividido em quatro momentos, a sequência básica: motivação-introdução-leitura-interpretação.

O primeiro momento da sequência básica: a motivação, que consiste na preparação do aluno para o texto. O envolvimento do leitor desperta a curiosidade e o interesse dos alunos sobre o que será lido, Cosson afirma:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (Cosson, p. 54, 2016).

O segundo momento a introdução é o momento da apresentação do autor e da obra para que os alunos possam saber quem é o autor e qual o texto literário que será trabalhado de forma que apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos (Cosson 2021, p.60). Apresentar o livro selecionado e a sua importância, despertando no aluno o gosto de ler.

O momento seguinte é a leitura do texto literário acompanhada pelos membros da equipe, observando os alunos para dar auxílio caso encontrem dificuldades para realizar essa leitura. Acompanhamento não é policiamento do aluno, também não vigiar o aluno para ver se ele está realizando a leitura do texto.

O quarto passo da sequência é a interpretação do texto que foi lido, Cosson propõe a interpretação em dois momentos sendo o primeiro o interior que é mais individual a compreensão ao longo da leitura, descobrindo os elementos e os personagens que aparecem no texto o momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura (Cosson, p. 65, 2016) o segundo momento é o exterior que acontece de forma coletiva os alunos dividem as suas interpretações com a turma compartilha experiências e vivências o objetivo é que os leitores percebam que não existe somente uma forma de interpretação dando oportunidade para todos por meio do

compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, p.66, 2016).

Os alunos expõem as suas opiniões sobre a leitura de forma oral a interpretação de forma compartilhada coletivamente, em seguida e aplicada uma atividade escrita, para complementar a assimilação dos alunos são produzidos pela equipe do projeto vídeos curtos sobre os autores e a leitura das obras no grupo do Whatsapp e na Plataforma do YouTube. Também é realizada a “Conversa com o escritor” que é o encontro dos alunos com os autores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Letramento literário: uma breve concepção

O letramento literário surgiu com base na necessidade de alfabetizar através de textos literários e seus clássicos. Todavia, o conceito de letramento como ferramenta de alfabetização sofreu diversas variações no decorrer do tempo, sendo conhecido atualmente como um auxiliar no pós alfabetização, ou seja, quando o aluno já tem uma visão prévia de conhecimentos, concepções e relações já formadas sobre o mundo. A introdução de textos literários se faz necessária no meio escolar, justamente pela aproximação entre o leitor e a literatura, visando ainda mais a formação de leitores literários. Torna-se, então, um direito a essa literatura e seus clássicos nas escolas.

De acordo com Cosson (2006), é necessário redefinir a relação entre os conceitos de educação e literatura, por mais que a introdução dessa se faça necessária nas escolas, é preciso ter em mente que o letramento literário diz respeito ainda a uma seleção de textos a serem trabalhados de maneira objetiva e que atenda às necessidades. Essa seleção é necessária, pois a leitura pode ou não fazer parte da vida de alguns alunos, entretanto isso adentra aos pressupostos dos gêneros literários e quais devem ou não serem trabalhados.

Tendo em vista a importância da prática da leitura em sala, o letramento literário contribui para introduzir ainda mais essa prática. A leitura, por sua vez, é a base responsável, muitas vezes, por abrir o imaginário e desenvolver o senso crítico do aluno. Ler vai além da compreensão, tratando-se da interação do que é dito e do que é absorvido. Segundo Martins (2006, p. 31-2).

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel diferente, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens.

A leitura, portanto, é indispensável no processo de desenvolvimento do aluno, e o letramento abre portas para o mundo da literatura, assim como da cultura, pois o ato de ler está fortemente interligado com o conhecer. Como postula Rildo Cosson (2006, p.20), "A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência". Portanto, ler e saber sobre literatura é também saber do próximo, da cultura e experiência daquele que escreve".

3.2 Projeto Letramento literário - a literatura maranhense na escola

Mediante as abordagens utilizadas no projeto podemos dizer que a introdução da literatura itapecuruense no âmbito escolar tem favorecido de maneira significativa a forma como os alunos passaram a olhar a literatura local. Acerca disso, o projeto vem enfatizando a introdução dessa leitura literária e uma maior visibilidade tanto das obras em si quanto dos autores que as constituem.

O projeto tem como embasamento teórico as práticas e teorias de Rildo Cosson: *motivação, introdução, leitura e a interpretação*. Esses seguimentos didáticos são a fonte principal para o letramento literário, ajudando a proporcionar melhor entendimento sobre os textos literários lidos durante as atividades do projeto. A *motivação* tem como objetivo apresentar temas literários e desenvolver a partir disso uma ligação com o que será apresentado nos textos, um exemplo disso pode ser a utilização de imagens que se associem com o texto. A *introdução* é fundamental, pois é a responsável pelo contato de primeira instância entre o aluno e a obra e seu autor. Já a *leitura* é responsável por, de fato, apresentar o que essas obras tem a dizer, sendo esse o momento crucial para que o aluno crie certa afeição com os textos. Por fim, temos a *interpretação*, fase final dos seguimentos, em que os resultados serão avaliados, no caso os alunos estarão sujeitos a expressarem suas observações sobre as obras tal qual sua compreensão.

A literatura, por sua vez, abre espaço para a imaginação, compreensão e reflexão, podendo abordar ou não aspectos históricos, sociais e culturais, assim como diz Antonio Candido:

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar (Candido, 2006 p. 63).

As obras empregadas no projeto Letramento literário, tais como *Cazuza* de Viriato Correa, a crônica *Seu Domingos e o ônibus*, assim como os demais textos que compõem o livro *Tudo azul no planeta Itapecuru*, de Inaldo Lisboa, a obra agora trabalhada *Alana um ser de luz*, da honorável escritora Assenção Pessoa, são exemplos das vastas produções literária que Itapecuru Mirim tem a oferecer. Uma outra forma de ter acesso a esses autores e suas obras é através da Academia Itapecuruense de Ciência, Letras e Artes (AICLA), cujo site reúne conteúdos literários, organizações e divulgações de eventos voltados para as artes e ciências no município.

Mediante as abordagens utilizadas no projeto podemos dizer que a introdução da literatura itapecuruense no âmbito escolar tem favorecido de maneira significativa a forma como os alunos passaram a olhar a literatura local. Acerca disso, o projeto vem enfatizando a introdução dessa leitura e melhor visibilidade tanto das obras em si quanto dos autores que as constituem.

Figura 1. Exibição de sequência didática em sala de aula



Fonte: Fernandes 2024

No primeiro momento, os alunos são sujeitos a uma breve introdução sobre o texto escolhido acompanhado de uma imagem para melhor envolvimento com a obra escolhida (*motivação*). Após isso, é estabelecida uma conexão como o autor e a obra (*introdução*). Em seguida é realizada a leitura do texto, quando os alunos são expostos ao primeiro contato, de fato, com a obra (*leitura*). Durante a leitura os alunos, além de poderem acompanhar pelo slide, possuem também em mãos os textos impressos, estreitando-se mais ainda mais o contato com a obra. Ao fim da leitura, o integrante realiza, através de questionamentos e sugestões (*interpretação*), um instigamento para que os alunos expressem seu entendimento sobre o que acabara de ser versado. Por fim os alunos realizam uma pequena atividade de três a quatro questões discursivas para fortalecer ainda mais seus entendimentos sobre o texto. As obras impressas são de domínio dos alunos ao fim de cada encontro.

Esse contato com os alunos é de extrema importância, pois aproxima ainda mais o propósito do projeto para com os alunos. Tanto a escolha dos textos quanto as atividades e a realização dos mesmos são meticulosamente planejados e preparados, um exemplo disso também é a produção dos slides buscando-se diversificar os meios de interação dos integrantes do projeto e os alunos e o acesso aos textos literários lidos, esses meios ajudam a melhorar ainda mais as experiências em sala de aula.

Figura 2. Diversificação de recursos para letramento literário
vídeos produzidos por integrantes do projeto



Fonte: Fernandes 2024

Os vídeos produzidos pela equipe estão disponíveis em um canal do Youtube denominado *Littera Mar*, que é voltado inteiramente para as produções do projeto. Esses vídeos além de expostos nessa plataforma também são exibidos em um grupo do WhatsApp, voltado também inteiramente para assuntos do projeto. Desta forma os vídeos ficam à disposição de qualquer um que queira conhecer um pouco mais sobre as obras, o que ajuda na divulgação das mesmas. A utilização dessa ferramenta digital é mais do que favorecedora para concretizar e vincular o que se é entendido em sala, assim como afirma Delizoicov: “o universo das contribuições paradidáticas, como livros, revistas, suplementos de jornais (impressos e digitais), [...] e rede web precisa estar mais presente e de modo sistemático na educação escolar” (2009, pg. 37).

A ideia do grupo surgiu exclusivamente para a postagem dos vídeos e interação dos integrantes do projeto e os alunos. Essa aproximação ajuda na parte de compreensão e discussões sobre as obras sem que precise ter um contato direto, entretanto isso não prejudica as discussões, pois são discorridos nos próximos encontros.

O Letramento Literário tem sua importância voltada para a necessidade de introduzir a literatura nas escolas de maneira única, visando preencher esse espaço e provocar um impacto positivo, fazendo com que a própria literatura desperte o senso crítico, impulsionado pelo desejo de descobrir os encantos que só um texto literário é capaz de despertar, assim como é dito por Rildo Cosson “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006b, p. 17).

A partir disso podemos ter nota do quanto é imprescindível a utilização de uma metodologia de letramento literário no âmbito escolar e como essa expansão traz repercussões positivas para o desenvolvimento cultural e social dos alunos. Vale ressaltar novamente a dimensão que o projeto pode trazer para pesquisas de letramento, como por exemplo o presente trabalho Letramento literário: literatura maranhense na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reconhecermos que a literatura é de extrema importância para a formação de um cidadão crítico, e foi pensando nisso que o projeto de

letramento literário buscou levar através da literatura itapecuruense, cultura e conhecimento sobre as obras e autores locais.

Através deste projeto podemos verificar um maior envolvimento dos alunos com a leitura, de modo que tem despertado a curiosidade sobre os textos apresentados e de, certa forma, os instigado a procurar mais sobre os autores e suas obras. Essa atitude de pesquisa nos mostra o quanto é relevante a introdução de textos literários locais no âmbito escolar, pois além de ajudar na leitura de produções regionais, os alunos reconhecem que existe essa literatura tão perto de si.

Ademais, a ação do projeto não só enriquece os alunos, mas também a comunidade, pois tem seus escritores outrora desconhecidos recebendo mais visibilidade e o devido reconhecimento. Sua introdução nas escolas é um ponto de partida crucial para viabilizar mais ainda o acesso a essa rica e importante literatura.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014. (pg. 63)

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

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 40. São Paulo: ed. Companhia Editora Nacional, 2008.

DELIZOICOV, D. ANGIOTTI; PERNAMBUCO, J. A. MM Colaboração Antônio Fernando Gouvêa da Silva. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2006

MORAN, J. M. (2015). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus.

PESSOA, Assenção. **Alana, um ser de luz outros contos e poesia**. 1.ed. São Luís, MA. Gráfica Valle, 2018.

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

THIOLLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: __; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EdUFF, 2000a. p. 19-28.

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ITAPECURU MIRIM

Eline Frazão Cruz¹
Maria Eliane Santos Andrade²
Ricasia Alves Nascimento³
Suelen Cristina de Moraes Gomes⁴
Rian Felipe Arouche Costa Lima⁵

RESUMO

Ao longo das décadas as escolas modificaram-se, por consequência das mudanças que aconteceram na sociedade passaram a priorizar a educação para todos, ou seja, a educação especial e inclusiva. Onde o objetivo não é excluir, mas abraçar as diversidades culturais, experienciais, familiares, sociais etc. O ambiente escolar apresenta-se como um objeto dessa evolução, passando a ter papel importante ao contribuir com a inclusão de indivíduos no meio social e educacional. A maior dificuldade para a educação inclusiva está na capacitação de seus profissionais em lidar, corretamente, com a diversidade que encontrarão no meio em que virão a trabalhar. A formação e capacitação de professores e profissionais da educação são elementos centrais para a melhoria da qualidade de ensino. Mediar o conhecimento a todos os alunos de uma sala, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, desenvolvendo práticas pedagógicas capazes de contemplar a todos, levando em consideração suas limitações, seus pontos fortes, a maneira como se desenvolvem, requer especialização constante. Um profissional na área da educação não deve desvincular-se do ato contínuo de educar a si mesmo. Pois sabemos que não se limita apenas aos aspectos técnicos do ensino, incluem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a compreensão das diferenças culturais e a criação de um ambiente que crie oportunidades de aprendizado. Portanto, este artigo propõe analisar e compreender a formação e capacitação de professores e profissionais da educação de Itapecuru Mirim, dentro da proposta de educação inclusiva, tendo como base bibliográfica Freire (2019), Perrenoud (1993), Silva L. (2015) entre outros.

Palavras-Chaves: formação; capacitação; educação inclusiva; escola; professores.

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na preparação das gerações futuras e na promoção do progresso. Ao longo das décadas, as escolas modificaram-se por consequência das mudanças que aconteceram na sociedade, passando a ter papel importante ao contribuir com a inclusão de indivíduos no meio social e educacional. Onde o objetivo não é excluir, mas abraçar as diversidades culturais, experienciais, familiares, sociais etc. O ambiente escolar apresenta-se então como um objeto dessa evolução, passando a ter papel importante ao contribuir com a inclusão de indivíduos no meio social e educacional, entregando as mesmas

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: elinefrazao01@gmail.com

² Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: andradeeliane151@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: nascimentoricasia1@gmail.com

⁴ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: suelengomess.m@gmail.com

⁵ Especialista em Letras, Professor substituto do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim, orientadora do projeto. E-mail: rianfelipearouche@gmail.com

oportunidades de aprendizado aos alunos presentes em sala de aula.

A maior dificuldade para a educação que se propõe a ser inclusiva, está na capacitação de seus profissionais em lidar, corretamente, com a diversidade que encontrarão no meio em que virão a trabalhar. Toda a instituição, principalmente os que possuem contato direto com os alunos (como é o caso dos professores) precisa ter conhecimento e aplicá-lo na escola. A formação e a capacitação de professores e profissionais da educação são elementos centrais para a melhoria da qualidade de ensino.

Quando buscamos transformar o meio escolar em ambientes acolhedores, estamos aludindo a situações em que respeitamos os caminhos das descobertas e, portanto, às respostas que o aluno dá para resolver uma situação problema ou para realizar uma tarefa (Mantoan, 2001 *apud* Leite; Oliveira, 2007).

Para atingir estes objetivos é necessário que os educadores estejam bem preparados e conscientes das melhores práticas de ensino e das necessidades de um mundo em constante mudança. Portanto, este artigo propõe analisar e compreender a formação e capacitação de professores e profissionais da educação de Itapecuru Mirim, dentro da proposta de educação inclusiva. Pois sabemos que não se limita apenas aos aspectos técnicos do ensino, incluem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a compreensão das diferenças culturais e a criação de um ambiente que crie oportunidades de aprendizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo dos anos cresceu a necessidade de fazer com que a escola incluísse a todos dentro do ambiente educacional, tendo em vista seu histórico passado de exclusão que acabou por ser oposto àquilo que essencialmente ela deveria ser. Decorrente dessas alterações, foi preciso que os educadores também fizessem se encaixassem. Perrenoud (p.91, 1994 *apud* Almeida; Cruz, p.645, 2022) destaca a necessidade em “formar professores, isto é, prepará-los para observar, decidir e agir em uma situação, levando em consideração todos os objetivos e condicionantes que caracterizam a ação pedagógica em uma aula”.

Segundo o Plano Nacional da Educação (2014), Lei N° 13.005/2014, foram criadas 20 metas objetivando o desenvolvimento do país no período de tempo entre 2014 até 2024. Neste artigo destacamos a meta número 4, cujo o texto fala sobre o ensino inclusivo:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Para Meirieu (2005, apud Jesus; Effgen, 2012), a verdadeira ideia de escola é a de ser uma instituição para todos, preocupada em incluir e compartilhar saberes, sem exceções. Precisa estar preparada para atender a diversidade existente na sociedade, considerando que cada indivíduo possui suas particularidades dentro do ambiente escolar e fora dele, a fim de oportunizar o aprendizado a todos. Pois a educação não pode ter medo de debater ou de analisar a realidade (Freire, 2019).

Em uma formulação mais ampliada, a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em contextos socioculturais e institucionais concretos, mediante a apropriação experiência social e culturalmente desenvolvida pela humanidade, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos educandos. A educação compreende, assim, o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (Libâneo, p.13, 2012 apud Rosa, p.253, 2020).

A educação forma o ser humano através das relações sociais que ele desenvolve dentro da sala de aula, interagindo com os colegas e professores, com o meio ao qual está inserido. A maneira como o conhecimento é transmitido a ele molda as suas ações e os seus pensamentos, sendo assim é indispensável a existência da diversidade no ambiente escolar para que a aprendizagem real seja construída. Uma em que todos participem. É necessário fazer uma leitura para compreender a realidade das escolas, como lidam com questões relacionadas à inclusão e principalmente o papel dos profissionais ali inseridos, torna-se essencial para romper com os cenários de exclusão decorrentes da ausência de conhecimento ou descaso dos próprios profissionais da educação.

Entretanto, é possível desconhecer que uma parte dos professores não sente necessidade de se formar? Em geral, isto acontece porque pensam que o saber-fazer pedagógico é uma questão de dom ou experiência e não acreditam que os psicopedagogos, metodólogos e outros especialistas possam dar-lhes qualquer ajuda. Estes professores protegem-se da formação em nome de uma concepção da profissão que nega o seu próprio sentido. Isto é muito claro na formação contínua: quando é facultativa, há quem ignore totalmente; quando é obrigatória, nada impede que se leia o jornal ou se durma num seminário! É mais difícil escapar-se à formação inicial, mas há muitos estudantes que só lhe dedicam o tempo e os esforços estritamente

indispensáveis para obtenção do diploma, pois não lhes interessa a formação propriamente dita (Perrenoud, p.199, 1993).

Dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas, com vistas não apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também à melhoria do sistema escolar, necessário se faz, entre outros aspectos, o aprimoramento do sistema de gestão, da atuação dos profissionais e do processo de ensino e aprendizagem (Martins, p.28, 2012). Todos dentro de um ambiente educacional devem estar capacitados para o atendimento correto de discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre outros. Para Benavente (p.54, 1952 *apud* Formosinho; Machado; Mesquita, p.349, 2014), a formação é “um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar processos de mudança e inovação”.

O professor assume papel essencial como agente de inclusão dentro da sala de aula. É ele quem fará a mediação entre a criança e o mundo; a criança e o ambiente social, para assim haver avanço intelectual. Dar prioridade às competências do aluno, excluir a visão preconceituosa de atribuir a ele incapacidade, promove a equidade que se busca na educação inclusiva. Mediar o conhecimento a todos os alunos de uma sala, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, desenvolvendo práticas pedagógicas capazes de contemplar a todos, levando em consideração suas limitações, seus pontos fortes, a maneira como se desenvolvem, requer especialização constante. Um profissional na área da educação não deve desvincular-se do ato contínuo de educar a si mesmo.

Sabemos que o papel do educador é um dos mais desafiadores, pois possuem não somente a missão de ensinar crianças, jovens e adultos dentro do ambiente escolar, mas também o de formar cidadãos críticos capazes de construir sua própria identidade. Deste modo, é indispensável que os profissionais desta área desenvolvam estratégias que estimulem o gosto pelo aprendizado de forma que o aluno consiga desenvolver suas habilidades e competências, possibilitando a evolução do mesmo.

Para que o profissional de educação consiga desenvolver o seu trabalho com qualidade e obtenha resultados positivos, existe aquilo que chamamos de formação ou capacitação profissional. O método corresponde tanto para formação básica quanto para a complementar ou continuada, e tem como objetivo o aprimoramento dos conhecimentos e serve de incentivo e apoio na construção dos trabalhos, permitindo que o docente esteja sempre atualizado no que diz respeito às

metodologias utilizadas em sala de aula. “O professor é cada vez mais exigido, as políticas educacionais selecionam critérios de excelência cada vez mais rígidos e cristalizados, numa escola que deve ser global e integrada” (Wille; Ferreira, 2014).

A formação de professores envolve preparar indivíduos para se tornarem educadores eficazes. Isso inclui a obtenção de um diploma, completando um programa de certificação de professores e adquirindo experiência prática através de estágios ou programas de mentoria. A capacitação profissional, por outro lado, é um processo contínuo que ocorre ao longo da carreira de um educador. Isso pode incluir workshops, seminários, cursos de desenvolvimento profissional e até mesmo estudos de pós-graduação. O objetivo é ajudar os educadores a se manterem atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas, as últimas pesquisas em educação e as mudanças nas políticas e padrões educacionais. Ambos os processos são essenciais para garantir que o docente e outros profissionais da educação estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para apoiar efetivamente o aprendizado dos alunos. Além disso, eles desempenham papel crucial na promoção da qualidade da educação e na melhoria dos resultados dos discentes.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa está dentro da abordagem qualitativa, pois preocupa-se em estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais, que acontecem em determinado tempo, lugar e cultura. Segundo Minayo (2012, p.623), “o verbo principal da análise qualitativa é compreender”, nesse sentido o estudo tem como objetivo principal a análise e compreensão da formação e capacitação de professores e profissionais da educação, da cidade de Itapecuru Mirim, dentro da proposta de educação inclusiva. Foi adotada a pesquisa de campo, realizada na U.E.B. Governador João Castelo, visando a observação do ambiente, pois para Oliveira F. (2012, p.95), “Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais [...]”. As informações foram recolhidas através de entrevista, onde as perguntas foram formuladas previamente em um questionário aplicado com uma profissional da escola, para que, apoiados no seu conhecimento e visão (além das pesquisas bibliográficas feitas), enxergássemos o cenário educacional inclusivo - ou sua ausência - em Itapecuru Mirim.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a prática da pesquisa fomos a campo em busca de profissionais da educação para realização de entrevista. Foi criado um questionário com perguntas voltadas à formação e capacitação do entrevistado, além das práticas educacionais desenvolvidas por ele. Neste caso, a entrevistada foi uma profissional da educação que trabalha na U.E.B. Governador João Castelo, Itapecuru Mirim. Abaixo segue a entrevista com o questionário e a respostas dadas pela entrevistada:

1) Qual sua formação?

Sou formada em Pedagogia, Braille (curso de intenção), curso de formação AEE (intenção), psicopedagogia, Libras, Orientação mobilidade (intenção) entre outros. Todos presenciais.

2) Você participa regularmente de programas de formação continuada (workshop, palestras, cursos)?

Sim, estou sempre buscando novos métodos e aprendendo a como lidar com os alunos com alguma deficiência por conta própria. Cursos de formação fora do município Itapecuru Mirim, inclusive o último que eu fiz em São Luís, teve duração de sete meses.

Até aqui podemos observar que a profissional da educação possui consciência do quão importante é estar capacitado para que a educação inclusiva de fato aconteça, resultado de professores competentes para lidar com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Pois o professor é quem planeja situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e habilidades, proporcionando oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os educandos (Brito; Silva, 2021). A entrevista prosseguiu com as demais perguntas:

3) Há quanto tempo você atua como professora?

Ao todo tenho 25 anos de experiência geral, mas na educação especial são 11 anos.

4) Qual a sua área de ensino (ex: matemática)?

Em todas as áreas, de forma aleatória, dependendo do nível de aprendizado do aluno, fazemos um diagnóstico baseado nas dificuldades do aluno. Trabalho um planejamento para cada aluno baseado na disciplina, apenas baixo o nível para depois subir de forma gradativa até o aluno conseguir aprender o conteúdo que está multiplicado pelo professor da sala regular.

5) Em que nível você trabalha (fundamental, médio ou superior)?

Fundamental maior.

6) Com quais graus de deficiência você trabalha?

Na sala AE trabalho com crianças com deficiência: intelectual, física, usuário de cadeira de rodas, transtorno do espectro autista e deficiência auditiva.

7) Quais os métodos ou estratégias de ensino você considera mais eficazes em sua prática?

Materiais concretos, como colagem, imagens para uma maior compreensão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

8) Quais são os tópicos de formação continuada que você considera mais importantes para o seu desenvolvimento como profissional da área da educação voltada para educação inclusiva?

São muito importantes as formações continuadas, pois a mesma contribui para o meu aprendizado. A educação inclusiva traz informações importantes, e a cada formação surge muitas mudanças, as leis estão atualizadas, as monoculturas mudam de nome e é importante que os profissionais da educação, principalmente da inclusiva, estejam atualizados para poder ajudar os pais dessas crianças e o restante do corpo docente de como trabalhar com essas crianças.

É imprescindível a capacitação de todos os profissionais da educação, para que saibam lidar com a diversidade existente dentro e fora da sala de aula. Promover a equidade dentro da escola visando a construção de uma sociedade pautada no conhecimento, respeito e na ausência de preconceitos.

9) Quais os maiores desafios que você enfrenta em sua formação como professora?

Bem, são muitos. Na verdade, é grande o desafio de trabalhar com crianças com deficiência seja ela qual for, mas é desafiador aprender como trabalhar com cada aluno, pois mesmo tendo uma forma diferente de deficiência e cada um precisa ser tratado de maneira adequada, com metodologias distintas. Além disso, tem a vinda deles para a escola. Trazidos pelos pais que muitas vezes trabalham e não conseguem trazer as crianças com frequência. Porém o maior desafio de todos ainda é a resistência do professor do ensino regular, é a falta de colaboração desses professores. Talvez por não ter conhecimento de como desenvolver o aprendizado ou de como inserir o aluno com necessidades educacionais especiais nas atividades. Tem professor que fala que não sabe ou que não estudou para dar aulas para “esse tipo de aluno”.

Na pergunta acima, vemos a realidade de muitos professores do ensino regular na cidade de Itapecuru Mirim. Como a professora explica na entrevista, existe uma resistência de muitos deles e isso torna-se um obstáculo que acaba impedindo a construção de uma educação inclusiva. Não há capacitação ou formação se o educador não compreender a necessidade de nossa sociedade atual. Educação é para todos, sem exceção. No entanto, a prática vivida nas escolas derruba tudo que foi construído e conquistado ao longo dos anos, pois os próprios professores proliferam o preconceito e a exclusão de alunos.

É importante que os profissionais valorizem as relações interpessoais, que estejam abertos ao diálogo e ao outro com o objetivo de organizar a prática pedagógica dentro da realidade de cada aluno. Por meio de uma prática adequada,

que compreenda e valorize o aluno e que proporcione o acolhimento evita-se o sofrimento dos alunos frente à dificuldade de compreendê-los e atendê-los devido aos graves comprometimentos intelectual e múltiplas deficiências (Borges; Almeida, 2013).

10) Como você lida com essa resistência dos professores para que haja a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Com muita conversa, mostrando os métodos adequados para essas crianças em questão, para que os professores do ensino regular possam desenvolver seus próprios métodos de ensino que chamem a atenção para incluir esses alunos na atividade em sala de aula.

11) O que mais contribui para a sua formação como professora ao lidar com crianças com necessidades especiais?

Bem, o mais satisfatório é ver o desenvolvimento de cada criança em todos os aspectos de aprendizagem.

12) Quais mudanças ou melhorias você gostaria de ver na formação dos professores para o futuro?

As mudanças nas adaptações das atividades, que os professores em sala de aula regular busquem criar novos métodos que incluam crianças com necessidades educacionais especiais. Pois as crianças com deficiência não são assistidas em sala de aula.

13) Existe mais alguma informação ou comentário que você gostaria de compartilhar sobre a formação do professor voltado para a educação inclusiva?

Tem professores que querem aprender sobre as práticas e os métodos adequados para que essas crianças possam ser incluídas nas atividades feitas em sala de aula, ensino regular, ao todo 30% dos professores do ensino regular querem aprender. Mas ainda há uma resistência muito grande por ser muito trabalhoso, mas é muito importante que os professores do ensino regular busquem aprender como trabalhar com os alunos com deficiência, e os novos métodos a serem trabalhados para melhorar o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais. Pois é muito desafiador esse ensino de inclusão social. Além disso, os pais vêm na escola e cobram a participação do seu filho nas atividades do dia a dia, e o porquê o seu filho não está inserido nas atividades escolares. Para resolver esse impasse, é necessário que todos os profissionais da educação busquem uma capacitação adequada para que haja uma inclusão de fato ao inserir esses alunos nas atividades. Pois os cursos nos dão embasamento e conhecimentos para colocarmos em prática todos os dias, inclusive já estamos fazendo uma formação de professores visando melhorar essa problemática.

A participação dos pais na educação de seus filhos também é importante para que estejam atentos caso ocorram casos de exclusão, do não cumprimento do direito de acesso à educação que a criança - e todos - possuem. É importante uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, onde os pais e responsáveis, professores e cuidadores precisam assumir esse posicionamento de responsabilidade no processo de desenvolvimento contínuo das

crianças para assim obterem uma aprendizagem significativa, tendo em vista cada aspecto educacional necessário de cada indivíduo (Brito; Silva, 2021). A profissional entrevistada destaca sua participação de forma ativa em programas de formação continuada para professores, buscando sempre novos métodos para que possa adquirir os conhecimentos necessários que possibilitem criar estratégias a serem utilizadas no modo de trabalhar com as deficiências que cada aluno apresenta, recebendo auxílio adequado.

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos (Poker, 2003).

Contudo, não deixa de mostrar a dura realidade que ainda se vive em Itapecuru Mirim, da falta de iniciativa e comprometimento com a educação de professores que rejeitam a formação continuada ou simplesmente se recusam a ensinar discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por não se sentirem preparados para tal. Sendo assim, Silva L. (2015) destaca que a formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação no contexto da instituição escolar.

De acordo com a professora entrevistada os desafios na formação de professores requerem habilidades de conhecimento e comprometimento, ressalta que mesmo com uma deficiência diferente cada aluno precisa ser tratado de forma adequada atendendo suas necessidades. Deste modo fica evidente o quanto é importante um profissional capacitado e preparado para as adversidades em sala de aula, pois o processo de aprendizagem, ou seja, os mecanismos utilizados irão facilitar no desenvolvimento das habilidades deste aluno, proporcionando seu crescimento intelectual, bem como sua inclusão no meio em que está inserido.

De acordo com Silva (s.d.) a realidade atual requer um docente que, além de ter competência para trabalhar com as tecnologias da informação e da comunicação, seja capaz de interagir, de navegar na internet, de manusear softwares,

de trabalhar pedagogicamente de forma crítica e criativa as informações disponíveis nos meios de comunicação e informação que estão dispostas de forma difusa e desarticulada. Para Silva (*apud* Coutinho et al, 2011), nesta perspectiva, a formação do professor precisa ser capaz de desenvolver no seu egresso habilidades para que este atue no sentido de agregar elementos que lhe possibilitem, no exercício profissional, atuar na promoção de condições para que seus alunos desenvolvam capacidades cognitivas “necessárias para transcender do pensamento elementar e alcançar o pensamento crítico”.

5.CONCLUSÃO

De acordo com as informações coletadas, fica claro a importância de existir profissionais capacitados na educação escolar, principalmente na educação inclusiva, contribuindo de modo efetivo e adequado em sala de aula para o atendimento das necessidades de cada um dos alunos com deficiência ou não, respeitando e valorizando suas capacidades de aprendizagem. Podemos então destacar que a formação continuada é uma das saídas utilizadas para a inclusão. Para que um profissional da educação desenvolva de forma segura o seu trabalho é necessário que ele possua habilidades, estas usadas para estimular seus alunos, engajá-los nas atividades, motivando-os no aprendizado.

Segundo Perrenoud (1993, p.28),

Não existe aluno no singular, por duas razões: — há uma grande diversidade nas disposições, nas maneiras de aprender, no funcionamento intelectual e relacional, etc.; — o professor está *sempre* diante de um grupo heterogêneo, mesmo no caso da seleção prévia ser forte.

Uma sala de aula com infinitas possibilidades, as quais o educador precisa estar preparado para lidar. A resistência destacada na entrevista feita com a profissional da educação da U.E.B Governador João Castelo, onde é ressaltado a recusa dos professores em trabalhar com uma sala de aula diversa, evidencia o descaso, dificultando a educação que se propõe a ser para todos, Portanto, é imprescindível transformar a realidade educacional vivida em Itapecuru Mirim, precisa-se cobrar dos profissionais da educação e não somente, mas alertá-los, fazê-los refletir a importância de ir em busca de formação e capacitação, para entregar uma educação de qualidade a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gizele Aparecida de; CRUZ, Luciana Hoffert Castro; GOMES, Larissa Layane. **Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à “Pedagogia das Diferenças” e aos princípios e práticas da avaliação escolar**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, p. 635–659, 2022.

BRITO, Luana da Silva; SILVA, Suzankelly Maria da. **A formação de professores na educação inclusiva**. Gravata, 2021. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3924/1/tcc_luannabritoessuzankellysilva.pdf>.

BORGES, Horaidés Defant de Souza et al. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=OS+DESAFIOS+DA+ESCOLA+P%3C%9ABLICA+PARANAENSE+NA+PERSPECTIVA+DO+PROFESSOR+PDE&btnG=&lr=lang_pt#d=gs_qabs&t=170%20952798336&u=%23p%3DamEDleSYvFUJ>.

CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta Rosa; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Educação como prática social, didática e formação de professores: contribuições de José Carlos Libâneo**. [s.l.: s.n.]. Editora Espaço Acadêmico. p. 11–360. 2020.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; WILLE, Regiane Blanck. **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. p. 5196–6120. v. 4. jan. 2014. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/trabalhodocenteEFormacao_Vol_IV.pdf>.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; LOPES, Amélia; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. p. 347–358. jan. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [s.l.] São Paulo Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES MIRANDA, Theresinha; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA. 2012.

LEITE, Lucia Pereira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. [s.l.: s.n.]. v. 15, p. 511–524. 2007.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. 2º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PNE - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

POKER, Rosimar Bortolini; ZANELATO, Daniella. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. São Paulo, 2012.

Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v. 7, n. 1. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=FORMA%C3%87%C3%83O+CONTINUADA+DE+PROFESSORES+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INCLUSIVA%3A+A++MOTIVA%C3%87%C3%83O+EM+QUEST%C3%83O&btnG=&lr=lang_pt#d=gs_qabs&t=1700834891918&u=%23p%3DNLKTjH_YcQMJ>.

SILVA, Lázara Cristina da. **Formação de professores: desafios à educação inclusiva**. Revista Ibero -Americana de Estados em Educação, 2015. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&q=formacao+de+professores+%3A+a+educacao+inclusiva+lazara+cristina&btnG=#d=gs_qabs&t=1700951028035&u=%23p%3Dkoo26KkgPDYJ>.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA COMUNIDADE BARRIGUDA, DENTRO DA OSC SERCOM

Eline Frazão Cruz¹
Maria Eliane Santos Andrade²
Ricasia Alves Nascimento³
Suelen Cristina de Moraes Gomes⁴
Luis Müller Rodrigues Corrêa⁵
Sherlene Regea Araújo Farias⁶

RESUMO

A alfabetização é o processo de aprendizagem pelo qual o indivíduo adquire habilidades cognitivas importantes para a etapa fundamental de sua educação que começa na infância, através escrita e da leitura. Diante disto, o presente artigo tem como principal objetivo analisar e investigar como se dá o processo de Alfabetização desenvolvido por professores voluntários de uma comunidade chamada barriguda em Itapecuru Mirim. Para tanto, o método utilizado foi uma pesquisa de campo para coleta e análise de dados. De cunho quali-quantitativa, a pesquisa fez uso de tabelas para compreender a estrutura do projeto. Realizaram-se entrevistas com os envolvidos no trabalho, bem como pesquisas bibliográficas com autores como Paulo Freire que enriquecem as fontes de pesquisa. Deste modo, concluímos que há inúmeros desafios para manter uma educação de qualidade, sendo importante ressaltar os valores pregados pela instituição (OSC) ao resgatar crianças negligenciadas por falta de um olhar mais atento em relação às suas dificuldades na aprendizagem.

Palavras-Chave: alfabetização; Barriguda; OSC; Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Alfabetização é definida como o processo de aprendizagem onde são desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita, possibilitando a comunicação dos indivíduos promovendo sua interação e inclusão dentro da sociedade em que está inserido.

Diante das dificuldades de ensino da escola U.E.B Maria do Rosário, na comunidade Barriguda, foi feita uma observação quanto ao desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Assim, alguns alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental foram encaminhados para um Projeto de Alfabetização com o propósito de

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: elinefrazao01@gmail.com

² Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: andradeeliane151@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: nascimentoricasia1@gmail.com

⁴ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: suelengomess.m@gmail.com

⁵ Acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim. E-mail: luis.muller.lm7@gmail.com

⁶ Especialista em Letras, Professora substituta do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão / campus de Itapecuru Mirim, orientadora do projeto. E-mail: sherleneregea@hotmail.com

desenvolverem suas habilidades de maneira correta em suas etapas no processo de aprendizagem.

O projeto de pesquisa tem como proposta principal analisar e compreender como se dá o Processo de Alfabetização desenvolvido na comunidade Barriguda, em Itapecuru Mirim. Trabalho esse realizado pela OSC (Organização Social Civil) SERCOM (Serviço Comunitário) que conta com a participação de voluntários de outros países, que contribuem financeiramente, e profissionais residentes da comunidade que atuam como professores e coordenadores. Tanto o Projeto de Pesquisa como o Projeto de Alfabetização possuem como referências bibliográficas Paulo Freire e Célestin Freinet, ambos por valorizarem o cotidiano do aluno na aprendizagem em sala de aula. No decorrer deste trabalho são elencados alguns outros fatores que mostrarão a importância da pesquisa desenvolvida.

A Justificativa para a escolha do tema deste projeto de pesquisa se deu pela importância de incentivar a educação dentro de pequenas comunidades. A alfabetização de crianças, principalmente as que residem na zona rural, proporciona perspectivas melhores à realidade ao qual são expostas com frequência. Quaisquer instituições e órgãos que proporcionam tais oportunidades devem ser visibilizadas, com o intuito de expandir e incentivar outros a colaborarem em conjunto.

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e investigar o processo de alfabetização desenvolvido pelo SERCOM, na comunidade Barriguda. Pois proporciona oportunidades aos moradores — seja as famílias que têm seus filhos beneficiados no projeto, ou as professoras da comunidade que são priorizadas na função de alfabetizar. Em decorrência destes fatores, nossa pesquisa busca, primordialmente, visibilizar o papel da OSC SERCOM em sua ação social: a de proporcionar educação a mais a alguns alunos do 1º ao 5º ano, da U.E.B Maria do Rosário.

A principal necessidade por trás da pesquisa é a de compreender e analisar o Projeto de Alfabetização na comunidade Barriguda, fazendo com que possamos expô-lo de maneira honesta e precisa aos que não o conhecem ainda.

Quando ações sociais são feitas, elas precisam ser reconhecidas. Não superficialmente, mas ao ponto de atingirem outras instituições e pessoas que compartilham dos mesmos objetivos e que possam contribuir.

O objetivo geral do projeto é conhecer e investigar o processo de alfabetização desenvolvido pela OSC SERCOM na comunidade Barriguda, em

parceria com a U.E.B Maria do Rosário. Seus objetivos específicos são: conhecer a história do Projeto de Alfabetização dentro da comunidade Barriguda; elaborar questionário para entrevista com professores e coordenadores, a fim de compreender as funções que ocupam o papel exercido dentro do projeto de alfabetização; identificar os métodos de ensino utilizados pelas professoras alfabetizadoras e o processo de alfabetização dos alunos; analisar as principais dificuldades encontradas no Projeto de Alfabetização; entrevistar a atual presidente da OSC SERCOM, com o intuito de aprofundamento das informações para a pesquisa; apresentar o trabalho no III Colóquio da UEMA, dando visibilidade à pesquisa, ao Projeto de Alfabetização e a OSC SERCOM.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho foi feita pesquisa de campo na comunidade Barriguda, para coleta e análise de dados. A equipe deslocou-se até o local onde acontece as aulas: o primeiro contato foi realizado para observação do ambiente e coleta de dados através de entrevistas gravadas com uma professora alfabetizadora e a coordenadora pedagógica; o segundo contato teve o intuito de observar os métodos utilizados, a fim de analisar o processo de alfabetização na prática da sala de aula.

De caráter Quali-quantitativas, esta pesquisa usou tabelas como recurso para compreensão da estrutura do Projeto de Alfabetização, entrevistas com uma professora, uma coordenadora e a atual presidente da OSC SERCOM, pesquisa bibliográfica e apresentação do trabalho no III Colóquio de Letras da Uema. Levando em consideração todas as nuances que nos foram apresentadas, nossa pesquisa é exploratória e buscou-se uma maior familiaridade com o Projeto de Alfabetização desenvolvido na comunidade Barriguda, até então pouco estudado.

A execução do projeto ocorreu no período de abril a julho de 2023, abrangendo as etapas de: escolha dos temas e levantamento bibliográfico (abril e maio); elaboração do projeto (abril, maio e junho); coleta e análise dos dados (maio e junho); construção e apresentação do relatório de pesquisa (maio e junho); e apresentação da pesquisa (julho).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O SERCOM (Serviço Comunitário) é uma Organização Social Civil (OSC), uma entidade sem fins lucrativos fundada em 1980 pelo Movimento dos Focolares, com o objetivo principal de melhorar a qualidade de vida das famílias e das comunidades por ele atendidas.

A história do Movimento dos Focolares tem início em Trento, na Itália, em 1943, quando uma jovem chamada Chiara Lubich decidiu dedicar sua vida a Deus, com um voto de consagração, no dia 7 de dezembro daquele ano. O “sim” de Chiara Lubich foi a semente fecunda na qual se enraizou a difusão do Movimento dos Focolares (O INÍCIO..., 2020).

A OSC SERCOM possui uma diretoria formada por membros do Movimento dos Focolares, que se reúnem com frequência para conversas e tomadas de decisões, busca de novos colaboradores e prestações de contas e de atividades realizadas. A organização segue atuando na comunidade de Barriguda, ajudando os moradores na saúde e na educação, além de desenvolver projetos como o Projeto de Alfabetização – objeto da nossa pesquisa, em parceria com a U.E.B. Maria do Rosário.

O Projeto de Alfabetização teve início no ano de 2022, na comunidade de Barriguda, para alguns alunos do 1º ao 5º ano da U.E.B. Maria do Rosário. O intuito é alfabetizar cem por cento os alunos que nele estão inseridos, ao final dos dois anos; e consequentemente fazer esse processo proporcionar perspectivas melhores para o futuro, pois segundo Freire (2015) a educação por si só não é capaz de transformar toda a sociedade, mas é preciso que ela exista para haver possibilidade de mudanças no mundo, por ser um dos instrumentos imprescindíveis para tal.

O tema escolhido para o projeto de pesquisa se deu pela importância de visibilizar as ações da organização SERCOM e as oportunidades que a educação proporciona através da alfabetização. A OSC atualmente desenvolve trabalhos conjuntos ao Projeto Solidariedade à Distância (SAD), contando com a participação de colaboradores estrangeiros e nacionais.

Tabela 1 - Número de profissionais, alunos e colaboradores no Projeto de Alfabetização, 2023.

Função	Quantidade
Alunos	51
Professores	7
Coordenadores	1
Merendeiros	1
Técnico em enfermagem	1

Fonte: Elaborada com base na Associação Brasileira de Normas Técnicas (2020, p.171-179).

A tabela acima mostra o número de pessoas que participam diretamente do Projeto de Alfabetização. Um trabalho cooperativo, em que todos se apoiam e colaboram no processo de alfabetizar. Contam com sete professoras, sendo quatro delas professoras formadoras que reúnem-se, num determinado período de tempo, com as professoras alfabetizadoras para orientá-las em suas atividades em sala de aula. Suas metodologias baseiam-se nas pedagogias de Paulo Freire e Célestin Freinet.

Para Freinet e Batista, “Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido “enfiar-lhe” nos ouvidos as demonstrações mais eloqüentes” (Freinet; Batista, 2004. p.19). Portanto, é preciso fazer com que o aluno queira aprender, e assim o conhecimento ensinado pelo professor seja recebido. Para isso é essencial que a escola seja um ambiente estimulador. Pois por vezes a criança se atenta ao que acontece fora da sala de aula por não haver nada que prenda a sua atenção ali dentro.

Algo que encontramos no ambiente em que ocorre as aulas do Projeto de Alfabetização, e destacamos, é o fato de ser um local colorido. As cadeiras e mesas

possuem várias cores, as paredes repletas de informações sobre o projeto e produções próprias dos alunos.

No início de cada aula ocorre uma pequena dinâmica em que as professoras utilizam um dado denominado "dado do amor", com frases voltadas ao evangelho, para que um aluno seja escolhido e vá a frente dos demais contar algo que ocorreu no seu cotidiano, onde este pôde fazer uma boa ação. Desde ajudar a mãe a varrer a casa ou cuidar do irmão. A troca de experiências que acontecem proporcionam o alcance de um maior conhecimento, pois considera-se necessária uma pedagogia em que haja o respeito e valorização do cotidiano do aluno no processo de aprendizagem.

Apesar do Projeto de Alfabetização desenvolvido na comunidade de Barriguda não ter tanta visibilidade, o amor e a dedicação de todos os colaboradores e profissionais são perceptíveis. Independentemente do reconhecimento externo. A alfabetização dos alunos do projeto acontece por métodos que envolvem: música, dinâmicas, leitura de histórias e primordialmente pela voz que é dada às crianças, fazendo-as se sentirem ouvidas e respeitadas. Afinal, "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2014). Não somente os alunos aprendem, mas o professor muito tem a aprender com eles também.

4 CONCLUSÃO

Durante a pesquisa de campo foi possível concluir que há inúmeros desafios para manter uma educação de qualidade, pois existem dificuldades que tornam o objetivo do projeto de alfabetização árduo. Podemos citar algumas situações enfrentadas pela entidade no que diz respeito ao andamento do processo de alfabetização, como a não participação efetiva dos pais no processo educativo de alguns destes alunos, ou a ausência do transporte escolar encarregado de levar as crianças para a escola, juntamente com os alunos do contraturno que participam do Projeto de Alfabetização.

Tudo isso causa a dificuldade em manter o nível de aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar os valores pregados pela instituição, resgatando essas crianças, muitas vezes negligenciadas por falta de um olhar mais atento em suas dificuldades de aprender, por parte do poder público ou da família ou por outros aspectos. Como acadêmicos, as experiências aqui vividas nos trouxeram a visão de

que lecionar está além da sala de aula. É preciso estar de fato comprometido(a) com o bem-estar educacional dos alunos, mostrando que este pode sim mudar a sua realidade, desenvolvendo suas habilidades e possibilitando alcançar todos os seus objetivos de vida.

REFERÊNCIAS

CELESTIN FREINET; BATISTA, J. **Pedagogia do bom senso**. [S.l.] São Paulo Martins Fontes, 2004.

Home Principal. Disponível em: <<http://focolares.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PAULO FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2014.

PAULO FREIRE. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro; São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.

ROVER, A.; MELLO, R. O. **Normas da ABNT**: orientações para a produção científica. [S.l.] Editora UNOESC, [s.d.]. v. 1º edição.

INSTITUCIONAL

REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana

VICE-REITOR

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda

DIRETORA DE CENTRO

Profª Dra. Thallita de Queiroz Pereira Serra

DIRETORA DE CURSO

Profª Dra. Claudiene Diniz da Silva

COORDENAÇÃO DO EVENTO

Profª Dra. Tania Lima dos Santos

IV COLÓQUIO DE LETRAS: Reflexões entre palavras e páginas

COMISSÃO ORGANIZADORA

Andrey Nicollas Costa de Sousa | Antonio Aílton Santos Silva
Claudiene Diniz da Silva | Jarlisson Sebastião Araújo Silva
Katiana Oliveira dos Santos | Leandro de Assis Nascimento dos Santos
Lindalva de Jesus Sousa da Silva | Lusinete Rodrigues Martins
Maria Helena Nascimento Conceição | Tania Lima dos Santos

MONITORIA

Késsia Pinto da Silva | Mateus da Silva Oliveira
Maurício Silva | Raimundo Nonato Cruz Soares
Sirlane Rodrigues Penha | Thayane Cristina Lopes Costa
Vanessa D'Avila Marinho Ribeiro

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ane Beatriz dos Santos Duailibe | Antonio Aílton Santos Silva
Claudiene Diniz da Silva | Fernanda Castro de Souza Abreu
Katiana Oliveira dos Santos | Leandro de Assis N. dos Santos
Maria Helena N. Conceição | Rian Felipe Arouche Costa Lima
Tania Lima dos Santos

ANAIS DO IV COLÓQUIO DE LETRAS

ORGANIZAÇÃO

Tania Lima dos Santos