

LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS

Erika Karla Barros da Costa da Silva
(Organizadora)



Editora Inovar

LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS

Erika Karla Barros da Costa da Silva
(Organizadora)

LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Erika Karla Barros da Costa da Silva (Organizadora).

Leitura, literatura e linguagens. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 207p.

ISBN 978-65-80476-08-4

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Educação. 4. Linguagens. 5. Autores. I. Título.

CDD – 028

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades de seus autores.

Conselho Científico da Editora Inovar:

Care Cristiane Hammes (UEMS/Brasil); Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Gesilane de Oliveira Maciel José (IFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 Campo Grande – MS

SUMÁRIO

Capítulo 1

A AMAZÔNIA NAS CRÔNICAS DOS VIAJANTES: IMAGENS, REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E IMAGINÁRIOS NO CONTATO COM O “OUTRO” E SEU AMBIENTE..... 10

Tayson Ribeiro Teles

Capítulo 2

A RESISTÊNCIA NO COMPORTAMENTO FEMININO DO SÉCULO XIX, ANÁLISE DA OBRA “UM APÓLOGO”..... 25

Merivalda Quaresma Jorge

Graciele Nogueira dos Prazeres

Capítulo 3

ANÁLISE DE ASPECTOS MORFOLÓGICOS DA LÍNGUA NOS GÊNEROS TEXTUAIS TIRINHAS E CHARGE..... 40

José Gomes Braga

Raimundo Francisco Gomes

Capítulo 4

AS PERIPÉCIAS FABULARES DE MONTEIRO LOBATO..... 56

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha

Capítulo 5

AS PRÁTICAS DE LEITURA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 69

Erika Karla Barros da Costa

Capítulo 6

COMPARAÇÃO AXIOLÓGICA DAS OBRAS LUCÍOLA E O DOCE VENENO DO ESCORPIÃO: VISÕES DA SOCIEDADE SOBRE A PROSTITUIÇÃO..... 82

Reris Adacioni de Campos dos Santos

Raylene Lisboa Santos

Raquel Batista Silva

Capítulo 7

ENTRELAÇOS, ARTEFATOS E LOBATO: NAS TRILHAS DA DESLITERATURIZAÇÃO INFANTIL NA AMÉRICA HISPANO-HABLANTE..... 98

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha

João Pedro Pezzato

Capítulo 8

IDENTIDADE, ALTERIDADE E DIFERENÇA NA LITERATURA INDÍGENA..... 112

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli

Ernani Cesar de Freitas

Capítulo 9

**LITERATURA INFANTIL E TOMADA DE POSIÇÃO:
TEMPOS, ESPAÇOS E IDENTIDADES ENTRE OS LUGARES DE PASSAGEM 128**

Simone dos S. Pereira

Maíra L. Silva

Juliana S. Siqueira

Capítulo 10

MASCULINIDADE EM CONFLITO E HOMOFOBIA: UMA LEITURA DE UM LUGAR AO SOL, DE ERICO VERISSIMO..... 145

Osmar Pereira Oliva

Heidy Cristina Boaventura Siqueira

Capítulo 11

O DIÁRIO DE ANNE FRANK, DO LIVRO AO DESENHO ANIMADO: UMA REFLEXÃO SOBRE O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES..... 160

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

Capítulo 12

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES DE ARTICULAÇÃO E OS PROCESSOS FONOLÓGICOS..... 171

Priscila Ogliari

Robert Reiziger de Melo Rodrigues

Kleber Eckert

Capítulo 13

OS PERFIS FEMININOS NA OBRA DE JOSÉ DE ALENCAR: UMA ANÁLISE A LUZ DA LITERATURA..... 181

Antonio Lourenço da Costa Neto

Capítulo 14

(RE)PENSANDO AS BIBLIOTECAS E O SÉCULO XXI: OLHARES DE UMA PERSPECTIVA CIDADÃ, APLICADA, CRÍTICA E INDISCIPLINAR DE DIREITO À LEITURA..... 190

Eduardo Henriques (UFPE)

APRESENTAÇÃO

A Literatura é a técnica de compor e expor textos escritos, em prosa ou em verso, de acordo com princípios teóricos e práticos. A palavra Literatura vem do latim "litteris" que significa "Letras". Esta é uma forma de arte que teve início quando os seres humanos faziam suas representações por meio de desenho e escrita rupestre nas cavernas e desde então, surgiram manifestações artísticas com a finalidade de registrar e representar a cultura e a história de um povo.

Os textos literários oferecidos às crianças, adolescentes e adultos no decorrer de sua vida, precisam ser objetos de estudo e reflexão por parte de professores, pais, pares mais experientes e demais mediadores da leitura.

De acordo com Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra; o que está explícito para os autores da obra “ Leitura, Literatura e Linguagens “; cuja arte literária está representada por meio da literatura infantil, da análise de um gênero textual, nas práticas de leituras, dentre outras perspectivas distintas, que instigam o debate acerca de diferentes temas, cujo objetivo principal é a reflexão sobre a língua e sua indiscutível importância na formação de leitores capazes de interpretar o mundo que os cerca de maneira inclusiva e significativa.

Finalizando, a leitura desta obra e dos belíssimos textos aqui apresentados, o leitor atento terá a oportunidade de refletir sobre os temas propostos, por meio de um pensamento diferenciado, reforçando a necessidade da autonomia no pensar e no atuar enquanto leitores e educadores. Os artigos apresentados neste e-book constituem-se produtos de pesquisas desenvolvidas com conteúdos cuja responsabilidade de escrita e análise são de seus autores, não representando a posição oficial da Editora Inovar.

Desejo uma excelente e prazerosa leitura!!

Erika Karla Barros da Costa

A AMAZÔNIA NAS CRÔNICAS DOS VIAJANTES: IMAGENS, REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E IMAGINÁRIOS NO CONTATO COM O “OUTRO” E SEU AMBIENTE

Tayson Ribeiro Teles ^{1*}

Resumo: Neste texto fazemos uma análise superficial de crônicas de viajantes que estiveram na região atualmente denominada de Amazônia em tempos pretéritos, ainda nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, bem como que estiveram no início de séculos mais recentes, XIX e XX. Falamos sobre as contraditórias primeiras apreensões do ambiente amazônico na percepção de alguns viajantes cronistas em suas literaturas, os quais viram a Amazônia como paraíso feroz, inferno verde e outras coisas. Falamos sobre os equívocos dos viajantes ao compararem a Amazônia com a Europa. Falamos de narrativas “modernas” sobre a Amazônia, envolvendo cultura, natureza e diversidade amazônicas nos olhares externo e interno no século XX e, por fim, discorreremos sobre o conceito de identidade amazônica. A metodologia de pesquisa é a exploração bibliográfica qualitativa.

Palavras-chave: Amazônia. Crônicas de viajantes. Análise.

1 Introdução

No princípio os habitantes eram indígenas¹: veio o conquistador com suas mazelas, sua ambição, suas doenças, sua violência, e populações inteiras ou foram dizimadas, ou abastardadas, entrando umas em processo de precário acultramento, enquanto outras foram a pouco e pouco desaparecendo.²

É de desconhecimento de todos, ou da maioria dos habitantes do Brasil, e da própria Amazônia brasileira³, que há muito tempo vários intelectuais, escritores e outros

* ¹ Professor Msc. De Economia e Gestão de Finanças e Comércio do Instituto Federal do Acre – IFAC. Mestre em Letras - Linguagem e Identidade (Cultura e Sociedade) pela Universidade Federal do Acre – UFAC. E-mail: tayson.teles@ifac.edu.br.

¹ Na verdade, não sabemos o que ou quem eram antes da vinda do colonizador, porquanto fora este quem chamou os nativos de “índios”, achando ter chegado às índias, termo este recentemente passado a ser tido como constrangedor e substituído por “indígena”, que soa melhor, mas que também remete de algum modo às índias.

² BATISTA, Djalma. Amazônia: cultura e sociedade. 3. ed. Manaus: Valer Editora, 2006, p. 100.

³ Cumpre esclarecermos que Amazônia brasileira é um termo diferente de “região amazônica” e “região norte”. A Amazônia brasileira é a famosa Amazônia Legal, criada no governo de Getúlio Vargas, por meio da Lei Federal n.º 1.806, de 6 de janeiro de 1953. Esta é composta por nove estados e a classificação destes como semelhantes se deu em função de questões notadamente hidrográficas. Integram esta área os estados do Acre, do Amazonas, do Amapá, do Pará, do Mato Grosso, do Maranhão, do Tocantins e de Roraima. Já a “região norte” é uma macrorregião do país composta por 7 estados, os quais são todos os da Amazônia Legal excluídos Mato Grosso e Maranhão. Por fim, a “região amazônica” congloba nove países (Brasil, Peru, Bolívia, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana Francesa e Suriname) e corresponde à toda a extensão de floresta tropical presente na parte oeste do continente sul-americano, sendo que 60% dessa área está no Brasil. Ademais, um outro conceito bem diferente é o de Amazônia Ocidental, a qual, segundo a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), corresponde apenas aos estados de Roraima,

curiosos de “renome” realizaram viagens para conhecer esta região. Mesmo vítima de estereótipos, esta parte do país sempre foi integrante do cabedal de experiências exóticas que o resto do mundo queria/quer experimentar⁴ e, principalmente, foi/é, também, território morador da mente de exploradores de madeira, especiarias, plantas medicinais, látex, ouro entre outras coisas.

Durante e entre os séculos XVIII, XIX e XX vários estudiosos, principalmente padres e cientistas naturalistas, visitaram a Amazônia, na região onde hoje estão os estados do Acre, Rondônia, Amazonas, Pará e Roraima. Contudo, mesmo antes disso, ainda nos séculos XVI e XVII várias expedições chegaram a esta região. Pensar sobre essas incursões a partir de crônicas de viajantes e suas literaturas, analisando imagens, representações, discursos e imaginários no contato com o “outro” amazônico e seu ambiente, é nosso escopo neste texto, escrito tal engendrado a partir de revisão bibliográfica exploratória qualitativa.

2. Contraditórias primeiras apreensões do ambiente amazônico: paraíso feroz, inferno verde e análogas

No princípio, os “desbravadores” da Amazônia superlativizaram o natural, a floresta, os rios enormes. Acreditavam estarem diante de um *lócus* edênico – em referência ao bíblico jardim do éden. Todavia, ao estabelecerem contato com as pessoas que nesta região já viviam, notadamente indígenas, asselvajaram estes habitantes, os explorando cruelmente. Os prepotentes viajantes, quando chegaram ao que hoje é a Amazônia, logo nomearam tudo o que viram. Percebamos a força disso: apenas se nomeia aquilo que se acredita não ter nome ou que precise ter nome, pois está “fora do mundo”. Tal atitude nomeadora ainda vigora hodiernamente. Nomeamos crianças que nascem, pois estas “não existiam”. Um servidor público para tomar posse e passar a ser servidor, precisa ser nomeado. Dão-lhe uma matrícula funcional – ele vira um número, antes daquele ato ele não era servidor, não tinha um nome – de servidor.

Rondônia, Acre e Amazonas, os quais correspondem a 42,97% da Amazônia Legal. Portanto, para não confundirmos “região amazônica” com Amazônia Ocidental, devemos sempre lembrar que a região é de nível internacional e a Amazônia Ocidental, bem como a Amazônia Legal/brasileira e a “região norte” referem-se a divisões brasileiras, apenas dentro do Brasil. Informações disponíveis em:

<<http://portalamazonia.com/noticias-detalle/meio-ambiente/entenda-a-diferenca-entre-amazonia-legal-internacional-e-regiao-norte/?cHash=db5f501538d5cfacfb82e2e0fcf4106>>; <<http://www.suframa.gov.br/invest/zona-franca-de-manaus-amazonia-ocidental.cfm>>.

Acessos em: 26 jul. 2019.

⁴ Hoje em dia isso ainda persiste, pois vários são os “gringos” que visitam a região interessados em conhecer a floresta, os rios, os animais raros, as religiões com bebidas “sagradas”, os indígenas e etc.

Mas, por que esses viajantes visitaram a região amazônica? Bem, nos disse o filósofo alemão do século XIX Arthur Schopenhauer (2001) que a vontade é a força maior que move o homem por onde quer que ele vá. Presumimos, então, que os viajantes que se enveredaram pela Amazônia tinham a vontade de conhecer e explorar a região, dela extraindo recursos que pudessem ser utilizados em outras partes do mundo. Igualmente, Bakhtin (2012) nos lembra que todo ato humano é emotivo-volitivo, ou seja, possui emoção e vontade. Logo, os viajantes amazônicos vieram porque quiseram e porque tinham alguma emoção por vir, notadamente o desejo de explorar o local.

Auxiliomar Ugarte (2009) conta que os primeiros viajantes a navegarem pela foz do rio Amazonas, à época chamado, pela elevada extensão, de “rio-mar”, foram os espanhóis Vicente Pinzón e Diego de Lepe, ainda em fevereiro de 1500. Estas viagens de Pinzón e Lepe inauguraram o ideário europeu sobre o mundo amazônico. Este autor nos afirma que a ganância dos espanhóis por ouro e metais preciosos outros era tamanha que eles interpretavam gestos dos indígenas como se fossem indicativos de que nesta região havia tais riquezas.

Diz-nos este pesquisador que a primeira expedição europeia a tentar chegar à região que hoje conhecemos como Amazônia brasileira foi a comandada pelo espanhol Alonso Mercadillo, em 1538. Contudo esta viagem não se perfectibilizou, por razões diversas e adversas, tendo este comandante chegado apenas onde hoje é o Peru.

Nesse rumo, conta que:

Na genealogia dos conquistadores que devassaram a Amazônia, Diogo Nunes abre o cortejo. Embora escrevesse, por volta de 1553/1554 [...] Nunes foi o primeiro cronista a estar no âmago geográfico da região, já em 1538. Portanto, antecedeu, em pelo menos quatro anos, a frei Gaspar Carvajal, o conquistador-cronista da expedição de Francisco de Orellana, cuja descida pelo futuro rio Amazonas, ocorreu, na sua maior parte, em 1542 (UGARTE, 2009, p. 36).

Assevera Ugarte (2009) que “Nunes”, um enviado de Portugal, viu que indígenas usavam ouro e então logo deduziu que ali havia daquele metal precioso. Por isso, Nunes descreveu a região de forma muito fantasiosa para a coroa portuguesa, a fim de que esta financiasse novas e mais profundas expedições pela região. Aqui devemos pontuar que sim Nunes e outros viajantes que pela Amazônia tiveram sempre elevavam a região, inventavam coisas grandiosas, porquanto queriam obter recursos/financiamentos para procurar algum tipo de riqueza que pudesse ser explorada. Mas, devemos ter em mente

que tinham também interesses pessoais na medida em que queriam auferir de suas coroas prêmios, títulos sociais e até bens, terras, joias etc.

Entretanto, a coroa portuguesa não enviou novos recursos para que Nunes procedesse com a exploração do ambiente, que hoje sabemos que se tratava da “Província de Machifaro”, uma região do Amazonas entre as fozes dos rios Tefé e Coari. Não se sabe os motivos da coroa, mas presumem-se factíveis duas razões: “o governo lusitano reconhecia que a ‘Província de Machifaro’ se encontrava nos domínios do Império Espanhol, desde o Tratado de Tordesilhas⁵ (1494) [...] e [...] os gastos com a colonização do litoral já eram grandes” (UGARTE, 2009, p. 39).

Após, outras investidas, agora de espanhóis, ocorreram. Em 1541 Francisco Pizarro, conquistador e senhor do Peru, enviou à região uma expedição comandada por Francisco de Orellana, na qual também embarcou o frei Gaspar de Carvajal, para atuar na função de capelão durante a viagem. A expedição foi complexa, por vezes houve vários confrontos entre indígenas e espanhóis. Em 1542 conseguiram chegar ao Atlântico. Em 1543, diz Ugarte, Orellana foi à Espanha e apresentou-se ao rei Carlos V. Comentou sobre a região que havia visitado, sobre o enorme rio Marañón⁶ que havia visto. Orellana foi então nomeado por Carlos V como o governador daquela região. Carvajal, contudo não seguiu para a Espanha com Orellana, retornando ao Peru, onde escreveu suas memórias sobre a viagem.

Carvajal tornou-se famoso por essas memórias. Durante toda a viagem escrevia em um diário e ao regresso apenas organizou as lembranças. O prólogo de suas memórias inicia-se com uma distinção entre esquecimento e memória. Carvajal entrona a importância dos testemunhos oculares para a produção do conhecimento histórico. Diz que o pensamento sobre a história deve sempre ser erigido com o concurso de testemunhos diretos.

De fato, esta é uma grande lição que o frei nos deixou. Porém, o grande problema que nos aflige é que mesmo sempre havendo testemunhos físicos de todos os fenômenos que nos ocorrem, teremos sempre o problema das múltiplas versões que são inventadas sobre os acontecimentos. Mesmo em nossa atual época, na qual temos recursos como fotografia, vídeo e áudio, não temos como saber se fatos que hoje

⁵ Aquele tratado assinado entre os reinos de Portugal e Espanha quando do começo das grandes conquistas do “Novo Mundo” para dividir as porções de terras já descobertas e as ainda por descobrir.

⁶ Dizem a maioria dos estudiosos que esta expressão se refere à dúvida que os viajantes tiveram ao ver pela primeira vez o hoje rio Amazonas, que também já foi chamado de rio de Orellana. Como este era enorme, perguntaram-se: “é mar ou não?”, em espanhol: Es el mar o no? Termo que depois passou a nomear o estado do Maranhão.

sabemos exatamente como ocorreram serão contados da mesma forma em um futuro distante.

Aduz Ugarte (2009) que 18 anos depois daquela expedição o governo peruano enviou outra missão à região, a qual foi organizada em 1559 e chefiada por Pedro de Ursua. Nesta viagem, diz o autor, houve uma briga entre Ursua e Lope de Aguirre, tendo este conseguido assassinar aquele em 1561. Essa viagem foi repleta de violência. Dela cumpre que ressaltemos as crônicas de Francisco Vázquez, de Soldado Predarias de Almesto e de Altamirano, um dos capitães e Ursua e Aguirre.

Nessa época, as coroas, tanto espanhola quanto portuguesa, enviavam suas expedições por terras desconhecidas sempre com a ideia de que eram “Missões/serviços de Deus e de sua Majestade”. Dessa forma, aqueles que iniciavam viagens e desistiam no caminho eram tidos como desrespeitosos para com Deus e para com o reinado.⁷ Ademais, todas essas expedições não foram bonitas e plácidas viagens por entre lindas paisagens e meandros de indescritíveis rios. Os viajantes por vezes morriam, contraíam doenças, pestes, ficavam sem comer por dias; enfim, as viagens eram sempre sofríveis e extenuantes.

Outrossim, nessa questão do “desbravar a Amazônia”, após o período relatado, ocorrerem expedições tanto espanholas como lusas. Nesse sentido, “[...] o pioneirismo coube aos luso-brasileiros sob o comando de Castelo Branco, no ano de 1616. Manejando não só instrumentos de guerra, mas também os da escrita, eles ocuparam o delta do rio Amazonas e deram, assim, o primeiro passo efetivo de reinserção da Amazônia⁸ nos domínios ibéricos” (UGARTE, 2009, p. 186).

Nessa viagem, as anotações dos relatos couberam ao capitão André Pereira. Após tal feito, houve também outro grande relato sobre a Amazônia, desta feita publicado em Lisboa, em 1624, por Simão Estácio da Silveira. Em 1637, nova expedição fora levada a efeito, esta sob o comando de Pedro Teixeira. Houve outros cronistas⁹, como Alonso de Rojas, o jesuíta Cristóbal de Acuña. Aquele chamou o hoje rio Amazonas de “maior rio do mundo”, este o chamou de “senhor absoluto de todos os rios”.¹⁰

⁷ Talvez aí resida a explicação para a destemida força que possuíam os viajantes para aguentarem as condições péssimas das longas viagens.

⁸ Que na verdade somente tempos depois foi chamada por esse nome.

⁹ Podemos mencionar, ainda, Heliarte, Figueroa, Charles-Marie de La Condamine, Alexander Von Humboldt, entre outros.

¹⁰ Hoje sabemos que o rio mais extenso do mundo é o Nilo, localizado no nordeste da África, sendo o Amazonas apenas o de maior bacia hidrográfica (área drenada).

Em 1898, nos Cunha (2009), o missionário Jean-Baptiste Parressier¹¹ viajou ao que hoje é a região do Juruá, no Acre, tendo lá passado seis meses. Conviveu com os indígenas, observou seus costumes, escreveu relatos sobre a pesca, o passar do tempo na mata e no barco em que viajou, a descida pelo rio Juruá; narrou sua recepção enquanto “homem oficial”, os batismos que fez de neófitos da região, as confirmações, os casamentos, as refeições, as instruções religiosas, as pragas do Juruá, as quais chamou de cinco pragas (bebida, rixa, vingança, piuns e carapanãs, dança e sanfona), as correrias indígenas, a exploração da borracha e muitas outras coisas.

Diz-nos esta pesquisadora que Parressier achou interessante erigir instruções religiosas para os indígenas, porquanto não entendia como poderia haver seres humanos no mundo que ignorassem totalmente as “verdades necessárias para se obter a salvação”.

Disse ele, traduzido por ela:

Na minha opinião, esta falta de instrução vem de mais alto. Primeiramente, não há um único padre que resida habitualmente em todo o Juruá. Esta certamente é uma das grandes razões, senão a única, pelo menos a mais forte. Uma outra é que a intervalos mais ou menos longos, o bispo envia padres para fazer o que chamamos de serviço do rio, e consiste em batizar e casar tudo o que se apresenta. Este serviço concluído, eles se preocupam muito pouco com instrução destes pobres infelizes. Não vejo outras razões para este deplorável estado (CUNHA, 2009, p. 42-43).

3. Equívocos dos viajantes: a Amazônia não é a Europa

Todos os viajantes que até aqui mencionamos tiveram como características comuns o forjamento de uma descrição percutientemente detalhada da região amazônica. Narraram as temperaturas, as intempéries, as subidas dos rios, os tipos de vegetação, de animais, as patologias. Descreveram a presença dos indígenas e seus comportamentos. Narraram tudo o que encontravam. Porém, tais narrativas sempre eram feitas em cotejo ao que estes viajantes estavam acostumados, o que seja: o clima da Europa, as roupas europeias, os costumes do europeu, a comida europeia etc.

¹¹ Este viajante teve um complexo de comportamentos preconceituosos com a região amazônica. Mas, não devemos o colocar ao ostracismo intelectual. Tudo tem um contexto e uma época. Seus comportamentos eram comuns a sua época.

Nessa perspectiva, não se pode esperar outro comportamento daquele colonizador senão uma desvalorização da Amazônia de um modo geral. Os viajantes criticaram as vestes dos indígenas, a quentura do clima, o excesso de chuvas em certo período, a escassez de alguns alimentos, a “estranheza” de outros, a braveza de alguns animais.

Um exemplo, narra Ugarte (2009), foi a decepção de Acuña que certa vez deparou-se com uma friagem de mais de três dias e ficou encantado com aquele fenômeno pensando que ali onde estava esfriava igual na Europa. Mas, quando inquiriu os indígenas sobre aquele fenômeno logo percebeu ser um evento passageiro, sendo o clima ali de fato, malgrado com chuvas às vezes, quente perenemente.

Entrementes, quanto à vegetação:

Desde os primeiros momentos de sua presença nos ambientes amazônicos, os descobridores e conquistadores não deixaram de ficar impressionados com a luxuriante cobertura vegetal da região. Evidentemente, a primeira associação ou inferência que daí surgia era que os solos somente poderiam ser férteis, por sustentarem não apenas gigantesca floresta, mas também outros tipos de vegetação como campos e cerrados; indubitavelmente, foi essa a forte impressão que tiveram os marinheiros de Vicente Pinzón, quando seus navios puseram-nos em contato com as terras do delta amazônico [...] Destarte, ao explorarem a Amazônia, no devir dos séculos XVI e XVII, [...] deparavam-se com uma flora bastante variada, que contribuiria para alimentar a imagem de superabundância e de quase inesgotabilidade¹² dos recursos vegetais da região (UGARTE, 2009, p. 259).

De fato, os navegantes tiveram sentimentos de elevada carga estética cominados a nostalgias por saudades de casa. Por compararem tudo o que viam com a Europa, erraram muito e foram deveras contraditórios. Nomeavam frutas e animais conforme achavam parecidos com os das terras europeias, os quais hoje sabemos nada terem a ver uns com os outros. Quanto à fauna que encontraram(vam):

Nas suas longas ou breves estadias em vários ambientes da Amazônia, os conquistadores tiveram diferentes experiências com exemplares da fauna aquática, terrestre e aérea da região. Algumas espécies serviram como alimento; outras foram tomadas como parte de um mundo mágico; outras, ainda, se não eram peçonhentas ou ferozes, causaram vários incômodos (UGARTE, 2009, p. 319).

¹² Até hoje esse argumento de inesgotabilidade é entronado por alguns exploradores da Amazônia para conformarem suas ações maléficas.

Nesse sentido, para os viajantes “os representantes do mundo animal pestilento, asqueroso, feroz ou peçonhento (insetos, mamíferos, répteis e até peixes) formaram o lado negativo da fauna exuberante que [...] encontraram na Amazônia” (UGARTE, 2009: 346).

Outro ponto em comum em todas estas expedições e seus relatos foi “[...] o fato que condicionou e norteou os relatos: o uso do rio Amazonas como via para os expedicionários. Em outras palavras, o rio-mar foi o caminho-canário das tramas narrativas” (UGARTE, 2009: 188).

Enfim, em todos estes processos e viagens:

[...] foi por intermédio dos descobridores/conquistadores – cujos barcos sangraram as águas do rio Marañon/Amazonas e de alguns afluentes, em diferentes décadas dos séculos XVI e XVII – e de vários cronistas, que milhares de seus contemporâneos na América e na Europa ficaram sabendo que, nas Índias Ocidentais, havia um território com rios gigantes (UGARTE, 2009, p. 212).

Por fim, basicamente, a região amazônica com sua natureza imensa sempre que visitada, afirma Mary Pratt (1999), teimava/relutava em apequenar o homem, excitar paixões e alterar percepções. Ademais, no sentido da exploração da Amazônia, para essa pesquisadora, “em nossa época chamada de pós-colonial, na qual o imperialismo é visto como substituído pela globalização, a pele branca continua agradando, as filhas continuam sendo vendidas, e os mitos imperiais continuam gerando significados, desejos e ações. Falta muito para que nos descolonizemos” (PRATT, 1999, p. 15).

4. Narrativas “modernas”: cultura, natureza e diversidade amazônicas nos olhares externo e interno no século XX

Após todas essas viagens sobre as quais comentamos singelamente apenas para evidenciarmos a vinda de pessoas à região amazônica em épocas pretéritas, a partir de agora passaremos a narrar viagens mais “modernas”, tanto do ponto de vista de que contaram com artefatos melhores quanto da época cultural em que ocorreram.

Esclarecem-nos Lima e Botelho (2014) que com o nascer do século XX as persuasivas representações dos viajantes cronistas sobre a Amazônia começaram a sofrer críticas por suas idealizações românticas demais. Surgiu, então, como

alternativa/necessidade “[...] a apresentação de um retrato realista de inspiração cientificista, o que não impediu, todavia, o recurso a doses generosas de imaginação [...] que se expressava diante da surpresa de uma natureza e uma sociedade capazes de pôr em xeque teorias correntes” (LIMA; BOTELHO, 2014, p. 141).

Como exemplo dessas novas percepções e perspectivas, podemos mencionar as viagens do médico Carlos Chagas¹³, entre 1912 e 1913, do poeta Mário de Andrade, por volta de 1927, e do engenheiro, enviado em 1905 como chefe da expedição de reconhecimento o Alto Purus, Euclides da Cunha¹⁴, o qual “[...] ajudou a construir a imagem de uma natureza enigmática, que deveria ser decifrada pela ciência, e de uma sociedade que perecia. Apresentou ao mesmo tempo, crítica ao que considerava visões fantasiosas, originárias dos relatos de viagem dos naturalistas, nos séculos XVIII e XIX” (LIMA; BOTELHO, 2014, p.141).

Euclides da Cunha ao vir à Amazônia já havia feito sua célebre viagem ao “Nordeste”¹⁵, ocasião em que escreveu a obra “Os Sertões”. Neste livro de memórias Euclides pela primeira vez no país revelou ao resto do Brasil que no Sertão Nordestino pessoas morriam de fome, eram torturadas por soldados do Exército Republicano. Olhando para a Amazônia, escreveu “À Margem da História”, obra em que olha mais ferozmente para a Amazônia enquanto natureza do que olhou para o Sertão Nordestino. Em “Os Sertões”, malgrado tenha discorrido muito sobre a seca, deu enfoque às atrocidades do homem com o próprio homem. Na Amazônia ressaltou a luta natureza versus homem.

Para Euclides a Amazônia era mais que os homens. Era um ambiente natural vivo de *per si*. Euclides tentou em seus relatos sobre a região transfigurar positivamente a civilização tropical, sob a inspiração de um ideário de desrecalque cultural brasileiro. Narrou que o homem chegou à Amazônia antes que ela estivesse pronta para recebê-lo – como se esta terra estivesse inacabada.¹⁶ Em “Os Sertões” uma de suas precípuas temáticas foi o isolamento do sertanejo, no ambiente amazônico escreveu ele com

¹³ Que veio, juntamente com outros médicos do Instituto Oswaldo Cruz, como elemento integrante da conjugação “cientistas e governo”, a qual erigiu campanhas de civilização dos trópicos, estímulos à migração e ao povoamento, notadamente pela promessa de eliminação da instabilidade epidemiológica que assolava a região.

¹⁴ Aqui recomendamos a leitura de “Amazônia de Euclides”, de autoria de Daniel Piza, publicado em 2010 pela Editora Leya Brasil.

¹⁵ Utilizaremos este substantivo entre aspas, pois corroboramos com a ideia de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, que afirma ser o “Nordeste” uma invenção – achamos, ainda, que tudo é uma invenção humana. Aqui recomendamos leitura de: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A invenção do nordeste e outras artes. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁶ Para autores *amazonialistas* – os que negativizam a região, a Amazônia é uma região que ainda não nasceu. Uma terra sem história.

agudez sobre o nomadismo, a mobilidade e o desenraizamento do povo vivente na floresta.¹⁷

Mutatis mutandis, cumpre ressaltarmos que sim os viajantes inventaram discursos sobre a Amazônia, ressaltando suas belezas, escondendo seus defeitos para os reinados patrocinadores das viagens, mas isso não ocorreu apenas nos séculos XVI e XVII. Chegaram os tempos modernos e por outra vez foi forjado um plexo de imagens irreais sobre esta região.

Nos acontecimentos da década de quarenta do século XX, em meio à segunda grande guerra, quando a Amazônia produziu borracha para os aliados, esta região também foi estrategicamente, pelo governo Getúlio Vargas “apresentada na mesma dimensão vista pelos primeiros conquistadores, como um paraíso, como Eldorado, o lugar do enriquecimento rápido, possível para os que fizessem parte do exército convocado pela nação”¹⁸ (PIZARRO, 2012, p. 161-162).

5. A identidade amazônica no século XXI: isso existe?

Do latim *identitas*, a *identidade* é tida como um conjunto de características e de traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Contudo, este conceito é uma farsa social. Não há como sabermos o que é verdadeiramente identidade. Não há sequer como sabermos qual a nossa e se ela existe. Dizemos isso, pois tudo o que nos aparece como pronto é uma invenção¹⁹ do homem.

Uma invenção em diversos sentidos, mas principalmente pelo fato de que se tentou por muito tempo velar a história deste país e da América do Sul como um todo. Os europeus incutiram em nossas mentes ridicularidades como, por exemplo, a adoção de uma história pronta que conceitua a vida na América antes de Cristóvão Colombo como uma “história pré-colombiana”. Ora, antes de Colombo desembarcar na América em 12

¹⁷ Para melhor compreendermos como ele via a Amazônia, cumpre lermos passagem de seu texto: “A volubilidade do rio contagia o homem. No Amazonas, em geral, sucede isto: o observador errante que lhe percorre a bacia em busca de variados aspectos, sente, ao cabo de centenas de milhas, a impressão de circular num itinerário fechado, onde se lhe deparam as mesmas praias ou barreiras ou ilhas, e as mesmas florestas e igapós estirando-se a perder de vista pelos horizontes vazios; o observador imóvel que lhe estacione às margens, sobressalta-se, intermitentemente, diante de transfigurações inopinadas. Os cenários, invariáveis no espaço, transmudam-se no tempo. Diante do homem errante a natureza é estável; e os olhos do homem sedentário que planeie submetê-la à estabilidade das culturas, aparece espantosamente revolta e volúvel, surpreendendo-o, assaltando-o por vezes, quase sempre afugentando-o e espavorindo-o” (CUNHA, 2009b, p. 140).

¹⁸ Notadamente os “Nordestinos”. Sendo mister lembrarmos que nesta época da segunda grande guerra, enviando “Nordestinos” à Amazônia, o governo então resolvia/amenizava dois problemas com um ato apenas: a seca do “Nordeste” e a desabitação da Amazônia.

¹⁹

de outubro de 1492 (um dado inventado também), não havia uma história aqui? Não havia pessoas? Os indígenas, os nativos não tinham sua cultura, seus saberes? Por que eurocentrizar tudo? É como se a história americana houvesse surgido com a chegada de Colombo. Precisamos rever nossos olhares!

Nessa direção, não há como afirmarmos que todo gaúcho gosta de chimarrão, que todo baiano adora acarajé, que todo acreano é louco por tacacá e que todo cearense não vive sem rapadura. Porém, mesmo sabendo de tudo isso, aqui precisamos ressaltar nossa amazônidade. Sabemos que a região amazônica também é um conceito que foi inventado pelo homem e não existe de fato materialmente. Mas, mesmo assim, precisamos entronar o fato de que nascemos na Amazônia.

É uma forma de clarificar que somos um tanto diferentes – não melhores e sim diferentes - dos outros brasileiros, bem como é também um modo de valorizar nossa terra, pela qual apesar de tudo temos sempre um apreço e sentimento de pertencimento, garantindo que esta seja respeitada por quem quer que venha cruzar nosso caminho, conhecer nossa história, saber de onde falamos.

Ademais, com relação ao Acre-brasileiro, aqui:

[...] torna-se emblemático não esquecermos que o marco fundador da construção da narrativa de uma “acrianidade-brasileira” foi a guerra pela borracha – extraída dos seringais da região – envolvendo o Brasil, a Bolívia e o Peru, entre 1889 e 1909. Essa guerra se tornaria uma espécie de pano de fundo para a constituição de toda sorte de estereótipos sobre o “outro” que, em conformidade com o contexto e os interesses ou temores colocados na “ordem do dia”, passou a ser tratado como “preguiçoso”, “ladrão”, “colha”, “boliviano”, “peruano”, “acreano”, “brasiviano”, “caboclo”, “índio”, “preto”, “feiticeiro”, “sujo”, “doente”, entre outros (ALBUQUERQUE, 2014, p. 178).

6. Considerações finais

Creemos que, após todo o esposado, fica-nos a mensagem básica de que a Amazônia não existe. Trata-se de uma narrativa²⁰ inventada pelo homem, notadamente seu explorador. Neste almiré, parece-nos ser preciso efetuar a engedração de novas abordagens teóricas e metodológicas sobre os temas amazônidos, notadamente

²⁰ Não totalmente no sentido de uma mentira, apenas de ser um relato na medida em que existem narrativas boas e maléficas. Tudo é narrado. Este trabalho é uma narração de nossas experiências e percepções sobre um tema. Narrar não é ruim, o problema está em como narramos as coisas.

olvidando fontes historiográficas que há tempos nos são dadas como verdades prontas e incontestáveis.

Não podemos ver a região amazônica como sendo um todo. Ela é um “conjunto” de fluxos e refluxos históricos e conjunto é o somatório de vários elementos individuais. Dessa forma, urge que analisemos a história da Amazônia como sendo a história de várias regiões, sujeitos, culturas/sociedades, linguagens e identidades. A Amazônia não é homogênea em sentido algum. Nada no universo o é.

Analisando a Amazônia como um todo corremos o temerário risco de estereotipar seus sujeitos e identidades, mas quando individualizamos seus estados, microrregiões, vilas etc., também corremos riscos. Isso na medida em que, por exemplo, não temos como afirmar que todo acreano adora tacacá, mas também que todo cruzeirense do sul não vive sem farinha, que todo feijoense não dorme se não tomar açaí etc. Não estamos pregando um niilismo amazônico. Não! “Precisamos de turistas, sim, [mas] que não sejam somente turistas em busca das sensações da paisagem amazônica [...] de muitos poetas na Amazônia, que eternizem no verso os anseios e os sentimentos do povo” (BATISTA, 2006, p. 94).

Precisamos mudar os discursos que estão postos sobre a Amazônia. Extirpar “a ideia de exotismo associada à de exuberância da própria natureza, cuja contrapartida, no imaginário sobre a Amazônia, tem sido quase sempre a ideia de fragilidade do homem, a que nem mesmo Euclides fugiu inteiramente” (LIMA; BOTELHO, 2014, p. 167). Produzir outros romances sobre a região, não que destruam totalmente obras clássicas já existentes, mas que as complementem e critiquem na medida em que é preciso fazer histórias que não sejam apenas sobre a dominação do seringalista em face do seringueiro, ou sobre a luta desde com a natureza etc.

Isso, porquanto, por exemplo, “[...] o sublime da paisagem, a natureza que esconde ao mesmo tempo o deslumbre e o horror, a lentidão dos ritmos equatoriais, a monotonia da planície [...] e outras imagens persistem plasticamente” (FOOT HARDMAN, 2009, *apud* LIMA; BOTELHO, 2014, p. 169). Cremos ser preciso estudar mais a Amazônia, explorá-la no que tem de bom – com sustentabilidade claro, dominá-la “pela técnica e pela ciência [...] pela educação e pela higiene” (BATISTA, 2006, p. 152). Todavia, além disso, é preciso elevadamente amar a Amazônia. Esta região deve ser amada inefavelmente, mormente por seus habitantes. Não apenas pelo singelo senso de

pertencimento que todos os que são humanos possuem por seus lugares de nascimento, mas, sobretudo, pela pluriversalidade de riquezas naturais e culturais que possui.

A maioria de nós, brasileiros, adoramos a vida urbana, nossos celulares, computadores, carros, motos, aviões, *tablets*, apartamentos, elevadores e outros mil artefatos que ora melhoram ora complexificam nossas vidas. Porém, quando temos um feriadão, férias ou qualquer tipo de folga é raro irmos passear em *Shoppings*, lojas, restaurantes. Preferimos buscar localidades que nos aproximem do natural. Cansamos de ver reportagens jornalísticas com *leads* do tipo “neste final de semana mais de 2 milhões de paulistanos descerão a serra em busca de praia, natureza etc.”.

Este amor pela natureza esta afixado no ser humano de *per si*, desde que ele nasceu. Ora, é explicável pelo fato de que no planeta Terra existem apenas duas coisas naturais, o homem e a própria natureza (que contém os outros animais). Todos os artefatos tecnológicos que mencionamos foram produzidos progressivamente pelo homem. Desse modo, materialmente, antes do hoje existiam apenas homem e natureza, portanto, essa era a única relação.

É preciso mudar a Amazônia. É preciso que as pessoas que nela moram mudem (seus olhares). E preciso que os outros que dela têm repugnância mudem suas visões e concepções. É preciso revelar ao mundo que “[...] economias extrativistas apenas enriqueceram brevemente uma parcela das oligarquias locais, deixando para trás uma terra empobrecida” (SOUZA, 2001, p. 206).

É preciso saber que “infelizmente, o que se vê é o autodenominado Moderno Estado Brasileiro demonstrando diariamente a sua incapacidade em dar um basta em tantos absurdos, em impedir a deterioração do meio ambiente e barrar os projetos econômicos que tornam a vida dos camponeses, índios e trabalhadores um exercício de horror (SOUZA, 2001, p. 206). Cremos na “[...] utopia de uma sociedade menos alienada e menos alienante que codifica uma crítica à dinâmica social mais ampla e ao sentido pouco criativo e muito subalterno com que o processo civilizatório estaria operando na sociedade brasileira” (LIMA; BOTELHO, 2014, p. 172).

Isso, visto que “o que incomoda é a relação unilateral, de mão única, de importação de práticas e valores externos, e não de tradução crítica a partir da valorização também do que aqui se vinha configurando” (LIMA; BOTELHO, 2014, p. 172). Queremos dizer: chegar de ressaltarmos e aplicarmos apenas modelos, costumes e modos de vida do europeu ou mesmo do brasileiro que na Amazônia esteve em tempos

passados. Temos hoje um presente para viver. Uma Amazônia para ser estudada, conhecida, preservada, em síntese, vivida.

Referências

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. *Diáspora de afrocaribenhos para a Amazônia acreana*. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; ANTONACCI, Maria Antonieta (Orgs.). **Desde as Amazonas colóquios - 2**. 1. ed. Rio Branco: Nepan, 2014, p. 171-210.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2012.

BATISTA, Djalma. **Amazônia: cultura e sociedade**. 3. ed. Manaus: Valer Editora, 2006.

CUNHA, Euclides. Primeira Parte. *À Margem da História*. In: CUNHA, Euclides. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2009b [1909], vol. I, p. 131-203.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Tastevin, Parressier: fontes sobre índios e seringueiros no Alto Juruá**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.

LIMA, Nisia Trindade; BOTELHO, André. *Duas viagens amazônicas e o espectro de Euclides da Cunha: malária e civilização em Carlos Chagas e Mário de Andrade*. In: BASTOS, Elide Rugai; PINTO, Renan Freitas. (Org.). **Vozes da Amazônia II**. 1. ed. Manaus: EDUA, 2014, p. 140-178.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio, imaginário e modernização**. Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia: a incrível história de uma região ameaçada contada com o apaixonado conhecimento de causa de um nativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos XVI/XVII**. Manaus: Valer Editora, 2009.

A RESISTÊNCIA NO COMPORTAMENTO FEMININO DO SÉCULO XIX, ANÁLISE DA OBRA “UM APÓLOGO”

Merivalda Quaresma Jorge^{1*}
Graciele Nogueira dos Prazeres^{2*}

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o comportamento feminino, com ênfase para a resistência encontrada nas falas e interpretação de atitudes das personagens femininas do Conto Machadiano “Um Apólogo”. Será apresentada a sociedade do século XIX e seus contextos histórico, social e cultural, assim como, uma breve explicação do conceito de resistência, baseado nos estudos de Alfredo Bosi. Com a análise do conto voltada para o entendimento do papel da mulher na sociedade e na questão da valorização e da desvalorização do trabalho. Pretende-se contribuir tanto para uma interpretação da literatura brasileira como importante meio de crítica social quanto para a compreensão da obra machadiana apontando os aspectos aqui já mencionados, isso posto, tem-se por objetivo comprovar que, mesmo no campo da arte e nas mais diversas formas de expressão, como neste trabalho especialmente evidenciando a literatura brasileira no período do Realismo, a resistência faz-se presente de forma imanente.

Palavras-chave: Literatura brasileira, Realismo, Resistência, Comportamento feminino.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar a postura de resistência da mulher perante a sociedade patriarcal do século XIX, período de transição do momento literário brasileiro romantismo para o realismo, onde o comportamento feminino já apresenta mudanças significativas que tendem para a participação da mulher na construção de uma sociedade moderna, como nas questões relacionadas ao mercado de trabalho, e como isso influenciou no comportamento das mulheres do referido século.

Pretendemos analisar as características das personagens femininas Agulha, Linha, Costureira e Baronesa no conto “Um Apólogo”. No decorrer do estudo, percebe-se que os comportamentos femininos são antagônicos quando expostos aos conflitos e valores sociais, que individualmente as personagens retratam qualidades e defeitos humanos e a resistência é imanente, existindo então uma correlação entre literatura a sociedade explicitando as mudanças vigentes do cenário sociopolítico cultural da época.

*¹ Graduada em Letras/UFPa. E-mail. merivaldaquaresma@gmail.com

*² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades –PPGCITI/UFPa. E-mail. Gracielenogueira23@gmail.com

O conceito de resistência que norteia este estudo é o explicitado por Alfredo Bosi (1996, p. 11):

“Resistência é um conceito originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir.” (BOSI, 1996. p.11)

A partir do qual entendemos que a resistência abandona a restrição ao meio da militância política e da opressão militar/ditatorial e passa a ser observada nas artes, aqui, especificamente na literatura e mais precisamente no movimento Realista da Literatura Brasileira, por meio da análise de um conto de Machado de Assis, “Um Apólogo”.

Na época em que este conto foi publicado, o Brasil estava em um período de transição político-social após diversos acontecimentos importantes como: o fim da escravidão (1888), a proclamação da República (1889), o início da economia cafeeira (1840) a vinda de imigrantes europeus para trabalharem no Brasil (1870); mesmo nestas circunstâncias de movimento para mudanças sociais, a sociedade oitocentista ainda tentava sem evitar esforços manter as aparências sobre certos costumes e valores morais (mesmo sem vivê-los de fato), os quais Machado não deixava de retratar em suas obras através de um posicionamento ideológico e político, caracterizado por sua escrita inovadora que posteriormente definiria a entrada do Realismo no Brasil após a publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881).

Deste modo, entende-se que o mundo passava por revoluções industriais, sociais e políticas que influenciavam o comportamento das pessoas das diversas classes sociais, o que não seria diferente no Brasil, causando assim, entre outras consequências sociais, a possibilidade da ampliação do campo de visão dos leitores que permitiam envolverem-se pelo poder da literatura no século XIX, fato que abria espaço para a escrita sagaz, muitas vezes irônica e genial de Machado de Assis.

Cândido (2008, p. 284), diz que: “o romantismo foi combatido, entre outras coisas, no que tinha de compromisso com as filosofias de cunho espiritualista, e no que tinha de idealização da realidade”. Deste modo, aqueles que seguiam esta linha de pensamento dentro da literatura brasileira, agora dispunham de embasamentos mais científicos, seguindo as novas filosofias europeias, como o positivismo e o evolucionismo.

Segundo Luiz Carlos Jackson (2003, p.72) a partir das perspectivas de Antônio Cândido:

[...] como explicar, em um país pobre e dependente, cuja literatura até então não seria nem de longe comparável à européia, o surgimento de um escritor como Machado de Assis, que, sobretudo a partir de ‘Memórias póstumas de Brás Cubas’, produziria uma obra tão sofisticada, esta sim equivalente às grandes expressões literárias do realismo europeu? [...]. (JACKSON, 2003, p.72)

Cândido analisa a obra do escritor carioca sob um viés sociológico, e conclui que, há através de um longo processo de amadurecimento, não somente de Machado, mas também do conjunto literário no qual ele está inserido, um avanço na forma de escrever na época.

Ao analisarmos a obra “Um apólogo” e o seu contexto histórico social, podemos perceber que há um posicionamento sociológico do autor, considerando-se que o momento era de transição sociocultural e os papéis das personagens nos levam a uma reflexão sobre o patriarcado, características humanas como qualidades e defeitos, valores morais e éticos, comportamento feminino e do proletariado, assim como a valorização/desvalorização do trabalho e do trabalhador.

Percebemos que, opondo-se à realidade que condizia à maioria da sociedade oitocentista, a participação feminina na fase realista da literatura brasileira já mostrava alguma resistência por parte de determinadas figuras, mesmo que outras continuassem seguindo submissas ao costumes e padrões da burguesia.

A MULHER E A SOCIEDADE PATRIARCAL NO BRASIL DO SÉCULO XIX

No século XIX, a sociedade brasileira seguia à risca as normas do regime patriarcal, onde o homem era visto como o senhor, enquanto a mulher só era requisitada no que dissesse respeito à maternidade e às conveniências sociais, já que na maioria das vezes, o casamento acontecia por interesse de ambas as partes. Sobre a mulher, segundo Casadei (2011, p.3):

[...] Muito embora, o direito à educação fosse muitas vezes dirigido ao casamento e a uma melhor educação para os filhos, de acordo com Muzart, ele incluía também o direito de frequentar escolas, o que acabava por incluir o direito à profissão. Aqui, vale lembrar que a primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas data de 1827 (DUARTE, 2003) e que, antes disso, havia poucas opções para a educação das mulheres (apenas conventos ou professoras

particulares que, de qualquer maneira, se preocupavam mais com o ensino das prendas domésticas). (CASADEI, 2011 *apud* DUARTE, 2003. p. 3).

Os direitos básicos de um cidadão brasileiro, como o direito à educação, são conquistas recentes para as mulheres, e quando observarmos o passado percebemos o quanto foi difícil alcançar cada vitória do feminismo no Brasil. Casadei (2011) cita em seu trabalho, que fala a respeito da participação da mulher no jornalismo do Brasil no século XIX, vários exemplos de mulheres que persistiram na luta pelo espaço nesta área de trabalho, ocupada majoritariamente por homens.

No final do século XIX, ainda prevaleciam costumes enraizados no sistema patriarcal, e as mulheres desde crianças já eram ensinadas a serem mães e esposas, e essas seriam suas maiores realizações de vida. Sua educação tendia ao afazer doméstico: a aprender a cozinhar, lavar, passar, bordar, costurar, enfim, realizar tarefas estritamente domésticas e “femininas”, era comum serem estereotipadas como frágeis, contudo, pairava sobre a mulher a enorme responsabilidade da primeira educação de filhos e filhas. Segundo Louro (2004, p. 447):

As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à *ordem e progresso* levou os condutores da sociedade a arremeter as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior.

Existindo então, o interesse do patriarcado pela educação das mulheres com o intuito de que elas tivessem conhecimento mínimo para acompanhar e educar os próprios filhos, na construção de um país mais moderno e que pudesse progredir com ordem; elas deveriam, além de cultivar as devidas qualidades (segundo a moral e os bons costumes) cuidar para que seus lares fossem edificadas e fortalecidas na fé e nas regras da boa sociedade. Continuamos sem grande importância como indivíduos pertencentes a

um grupo social, porém, as responsabilidades aumentam com o passar dos anos e o que ao longo do tempo refletirá na sociedade moderna.

Em 1890, após a Proclamação da República, José Veríssimo escreveu o que ele acreditava ser o ideal para de “programa” para a “nova educação” das mulheres: o interesse do educando e da coletividade levando em consideração tanto os prospectos no meio social quanto as condições da própria sociedade. Reforçando assim, a ideia de que a mulher precisava ser além de boa esposa, mãe, cuidadora e responsável pela solidificação da família enquanto instituição social, uma boa educadora dos seus filhos. Para desempenhar com excelência tal papel social, todos deveriam ter consciência de que a educação da mulher deveria ser melhorada, até certo ponto, mas sem que ela pudesse desprender-se do domínio do patriarcado, (LOURO, 2004).

Ainda nesse período de nossa história, a sociedade brasileira também passou por diversas mudanças no processo de urbanização, com a consolidação do capitalismo e a ascensão da burguesia. A sociedade esperava da mulher um comportamento ideal, com uma educação “cuidadosa” além da responsabilidade pela reprodução e da função de mãe. Notamos também que, ao longo da história da emancipação feminina, é possível pensar que a educação e a religião são fatores importantes que contribuíram para evolução e progresso da mulher brasileira na busca do seu espaço social.

RESISTÊNCIA

Com o objetivo de iniciar a investida no trabalho sobre a representação e a complexidade que estão presentes e “relacionadas à natureza revolucionária e questionadora da arte” (SARMENTO-PANTOJA, 2014, p. 13), na busca pela afirmação da presença da resistência que abrange campos diferenciados, o autor opta por começar seu texto falando da etimologia da palavra resistência para posteriormente discutir o desenvolvimento do conceito da mesma.

Segundo Sarmiento-Pantoja no livro “Estudos de Literatura e Resistência”, o conceito de resistência pode ser reportado desde a sua etimologia, passando por sua formação estrutural como vocábulo e até mesmo nas definições de dicionários de diversas formas explicativas e muito bem explicitadas, que em suma, podemos dizer que:

Todas essas acepções podem demarcar a própria complexidade do vocábulo e seus múltiplos usos em diversas esferas, mas temos que assegurar que Alfredo Bosi marca perfeitamente o centro da discussão ao conceber resistência, como ‘opor a força própria à força alheia’ (BOSI, 2002, p.118). De certo modo, compreendemos que o sentido de resistir passa pela oposição, mesmo que ela seja a si mesmo. (Idem, p. 14).

Deste modo, entendemos o quanto é importante a explicação acerca da temática que abordaremos posteriormente em nossa análise, pois, assim como afirma Sarmento-Pantoja de acordo com as leituras de Bosi (2002):

Pensando no debate em relação ao conceito de resistência, Bosi apresenta uma preocupação não apenas em definir no que consiste o vocabulário, mas também em tomar para si uma leitura sobre a natureza da arte fundamentada no paradigma ético, sem deixar de lado suas representações estéticas, balizadas, quase sempre, por certa ‘ditadura’ da escrita, pois a ‘exigência estética assume no caso uma genuína face ética. Escrever bem passa a ser um imperativo moral na medida em que o sentido requer uma rede de signos que o tragam a luz da comunicação’ (BOSI, 2002, Apud SARMENTO-PANTOJA, 2014,p.14).

Sendo assim, entendemos que ao abordarmos as questões de resistência na literatura do Brasil no século XIX, mais especificamente na obra Machadiana, deparamo-nos com a necessidade de observarmos a escrita que cumpre exigências estéticas, mas que ao mesmo tempo figura pelo âmbito sociocultural de uma sociedade envolvida em mudanças significativas para todos, fato que entrelaça o conceito de resistência com a própria resistência descrita neste contexto. SARMENTO-PANTOJA, 2014. p. 28 afirma:

A arte é resistente, mas sua resistência se apresenta de maneiras bem distintas, análogas e antagônicas entre si. Precisamos ampliar o escopo de classificação das formas de resistência propostas por Bosi, pois consideramos que a *resistência temática* não é apenas aquela em que a história está inscrita em um tempo histórico definido, ela pode assumir formas bem diferentes, sem que deixe de ser temática, do mesmo modo que a *resistência imanente* possui elementos que recuperam situações que estão demarcadas historicamente, mas nesse caso sem um tempo fixo.

E desta maneira, encontramos embasamento para observação da resistência nos mais diferentes campos da cultura, especificamente, na referida obra literária a qual

vislumbramos as questões de relações sociais e suas nuances, na relação entre o trabalho e sua valorização/desvalorização diante da própria sociedade, bem como a mesma ideia sobre a mulher e o proletariado, e onde segundo Bosi temos um texto que trata de uma *forma imanente de resistência*.

NARRATIVA DE RESISTÊNCIA

Partimos do princípio que define a resistência além de questões de militância política, com proximidade à realidade social e aos atores sociais num contexto de movimentação sociocultural. Segundo Antônio Bosi (1996, p. 15):

O narrador cria, **segundo o seu desejo**, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes. Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do **eu** aos valores ou antivalores do seu meio [...].

E é exatamente desta maneira, que percebemos a escrita moderna e engajada nas questões sociais de Machado nesta obra, de acordo com o contexto da época em que o conto foi publicado, já que entendemos o quanto a questão de valores morais/éticos no trabalho doméstico/informal é enfatizada através do desenrolar das falas das personagens. Deste modo, Bosi (1996, p. 18) afirma que: “aclarar a diferença entre tempos de aceleração da luta social e tempos lentos e difusos de aparente estagnação política ajuda-nos a compreender a distinção, entre resistência como **tema** da narrativa e resistência como **processo** constitutivo de uma certa escrita”.

Nesta obra Machadiana, podemos afirmar que a resistência surge como forma imanente da escrita, pois, como explica Bosi (1996) “[...] e detectar em certas obras, escritas independentemente de qualquer cultura política militante, uma tensão interna que as faz resistentes, enquanto escrita, e não só, ou não principalmente, enquanto tema” (p. 22), além da questão de o trabalho feminino ser parte da temática principal do conto, ainda existe a colocação das questões sociais e os respectivos papéis das personagens na sociedade, mesmo que os estudos sobre o tema Resistência em narrativas sejam datados de décadas depois da publicação deste conto.

UM APÓLOGO - MACHADO DE ASSIS

O conto “Um Apólogo” foi publicado em 1896, no livro “Várias Histórias”, uma coletânea dos melhores contos de Machado de Assis. Apólogo é a palavra que define uma alegoria, onde as coisas e os bichos podem falar. Nesta obra de Machado de Assis, quem ganha vida é o material de costura e em uma pequena história discutem sobre a vaidade, a importância e o valor dados as diferentes funções de trabalho, na casa de uma Baronesa que dispunha de uma costureira para manter-se elegante em seu vestuário diante da alta sociedade.

Em mais um dia de trabalho, às vésperas da data de entrega de um vestido para uma cliente importante, a Agulha (que figura com algumas características atribuídas às mulheres, como: inveja, competição entre si, dificuldade de concentração e instabilidade emocional.) começa uma discussão sem motivos aparentes com a Linha, reclamando do quanto está incomodada com os ares de superioridade mostrados por ela. Segundo a Agulha, consciente de que sua função era muito mais importante e significativa, pois, seu trabalho era o que proporcionava a fundamentação da costura, a Linha não tinha o direito de estar tão autoconfiante, pois, seria inferior a ela.

A Linha (que é mostrada com outras atitudes e características femininas, contrárias à Agulha) não pretende perder tempo em discussão, porém, a colega de trabalho insiste, expondo pontos que justificam sua importância na tentativa de inibir os argumentos que a Linha possa ter. Contudo, a mesma rebate as investidas dizendo que independentemente do que façam e ao final de seus respectivos afazeres, a sina da Agulha é voltar para a caixa de costura e para o convívio das mucamas, enquanto a Linha vai ao baile e estando no vestido da Baronesa conviverá com a nobreza da sociedade e com os homens que ocupam cargos importantes e respeitados.

Neste ponto, surge o Alfinete (que representa uma figura masculina, com características que o sistema patriarcal valoriza e perpetua independentemente da classe que o homem esteja, como: porte físico, capacidade laboral, experiência/tempo de serviço e inteligência), que ao ver toda a discussão conclui que seu trabalho seria o ideal, pois, ao cuidar apenas do que lhe cabe como alfinete e de não precisar de outro para desempenhar sua função, consegue satisfazer-se no trabalho sem correr o risco de ser ludibriado.

O conto termina com uma espécie de pequeno epílogo, que confirma a história no contexto da valorização/desvalorização do trabalho, e a classe abordada por Machado é a dos professores: "Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!" (p.02).

COMPORTAMENTO FEMININO DAS PERSONAGENS: AGULHA, LINHA, COSTUREIRA E BARONESA

No conto "Um apólogo", podemos observar que o narrador aborda assuntos relacionados a conflitos de valores morais e éticos, às questões de relação interpessoal no ambiente de trabalho, à capacidade laboral e o papel da mulher na sociedade da época, como também a valorização/desvalorização do trabalho de acordo com ótica da sociedade e do próprio trabalhador através de um olhar de autocrítica lançado num contexto de resistência imanente e implícita.

Também citamos as condutas e comportamentos entre as personagens, através de ações e reações de cada uma delas, e que podem ser analisadas com base em características humanas como qualidades/defeitos, sentimentos diante da vida e de suas mazelas sociais de maneira empírica. Por conseguinte, a esta forma de análise, onde, segundo Bosi (p. 23), ocorre uma aproximação de narrativa e resistência numa intersecção que acontece fora de um contexto de militância política, explicitamos nosso entendimento acerca das questões citadas anteriormente neste trabalho.

A Agulha é quem começa a discussão, movida pelo sentimento de indignação diante do comportamento da Linha: "— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?". Podemos dizer que, há uma sutil menção ao fato de que as mulheres já não estavam tão submissas ao ponto de deixarem de reclamarem quando algo ou alguém incomodava-lhes. Mesmo estando em um ambiente de trabalho doméstico (realizado por mulheres e para mulheres), as duas executavam uma atividade laboral (a costura), e uma não admitia que a outra fosse considerada superior, nem por si mesma ou ainda por terceiros.

Este ponto já demonstra que a personagem resiste, pois, ao buscar satisfações com quem ela julga estar atacando-lhe, o simples ato de expressar seu descontentamento, falar e cobrar explicações, já faz com que ela fuja dos padrões pré-estabelecidos para a figura feminina da época. Sendo assim, a Agulha representa o

desejo de reconhecimento de valorização da força do trabalho e a indignação diante da suposta soberba que sua colega apresentava, além do que, nesta personagem percebemos como a sociedade patriarcal agia (e age até hoje) para que a competição entre as mulheres seja um consenso internalizado pelas próprias mulheres de maneira natural.

A Agulha revela-se determinada, outra característica positiva daquele que resiste diante de seus problemas, observamos esta qualidade na seguinte passagem do texto: “— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça. ”, contudo, uma outra característica humana que fica implícita na personagem é a inveja, assim como o descontrole emocional (característica comumente atribuída às mulheres pelo patriarcado, no intuito de diminuí-las/incapacitá-las), pois, ao abalar-se pela autoestima elevada da colega, a Agulha mostra-se frágil/fraca.

A Linha também apresenta características das personagens femininas de Machado de Assis, mantém-se forte mesmo diante das críticas recebidas, segura de si e de seu trabalho, não se deixa ofender pela opinião da colega e rebate todas as agressões sem deixar de executar sua tarefa, mostrando-se centrada e determinada em prol de seu objetivo: “— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros. ”. Ao demonstrar-se mais equilibrada diante da situação conflituosa, também resiste, pois segue suas atividades independentemente dos obstáculos provocados pela sua colega de trabalho.

[...] A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando [...]. (ASSIS, 1994, p. 01)

A Linha demonstra qualidades humanas que fazem referência à mulher moderna como: a autoestima, a sensatez, a autoconfiança, o orgulho, a competência e a concentração no trabalho, questão que nos faz perceber a inclusão da mudança do contexto sociopolítico na narrativa de resistência, onde a mulher resiste ao próprio sistema do patriarcado que tendia a julgá-la sempre em posição de inferioridade ou subjugação ao homem.

Desde o começo da história a Linha estava consciente de seu valor enquanto trabalhadora, mesmo porque ela já sabia que iria gozar da recompensa final da costura, que seria ir ao baile no vestido da Baronesa enquanto a Agulha voltaria para a caixa de costura:

[...]

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?[...]. (ASSIS, 1994, p. 01)

Neste ponto da narrativa podemos remeter nossa análise para uma questão importante para este estudo, que é o papel da mulher no século XIX. É fato, que a contribuição das mulheres para o crescimento e desenvolvimento da sociedade tem sido fundamental em todo o decorrer de nossa história, pois, através de muita luta e resistência esta classe (constantemente oprimida pelo patriarcado), vem conseguindo mudar a visão distorcida de que a mulher teria apenas utilidade doméstica e deveria ser submissa ao homem, desempenhando apenas afazeres domésticos ou servindo de companhia para os homens que buscassem diversão fora do lar.

Compreendemos que neste momento não era depositada confiança ou expectativa no potencial feminino, até porque não fazia parte do processo cultural do século XIX, nem o investimento em capacitação técnica nem tão pouco a valorização da mão de obra feminina.

Para as mulheres, de maneira geral, sobravam apenas os papéis que os homens permitissem que elas ocupassem, evidentemente que existiam as que estavam a frente de seu tempo, as que por motivos diversos fugiam dos padrões sociais e mudavam os rumos de suas próprias vidas, contudo, para a maioria delas coube somente o que lhes foi “dado” pelo sistema patriarcal.

As personagens Agulha e Linha demonstram como a questão da valorização do trabalho, do papel social, da posição social é importante para que o próprio indivíduo se enxergue como tal e como parte de seu grupo social, porém, dependendo de como o meio oferece as condições para que tudo isso aconteça esta situação dá-se por caminho favorável ou não, principalmente quando o indivíduo em questão é do sexo feminino, pois a minoria oprimida enfrenta mais dificuldades.

Outra personagem que retrata a situação social de resistência imanente das mulheres (as quais já trabalhavam, porém, não tinham os mesmos direitos e as condições de trabalho dadas aos homens), é a Costureira. A mesma, que vivia à disposição da baronesa, representa a resistência da mulher pobre na sociedade do século XIX, época em que as mulheres que não tinham o privilégio de nascer em família burguesa ou com resquícios de nobreza-e algum dinheiro sobrando- para garantir um casamento próspero e sua estabilidade econômica e familiar, saíam de suas casas para trabalhar honestamente mantendo o sustento de sua família e encaravam com muita coragem a desvalorização tanto econômica quanto social que esta decisão acarretava:

[...]. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile. Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, [...]. (ASSIS, 1994, p. 02)

A Costureira ficou dias à disposição da Baronesa, empenhada em cumprir seu trabalho, que era deixar a patroa bonita e elegante num vestido lindo e muito bem costurado. Deste modo, surgem em nós os seguintes questionamentos: a Costureira tinha família para cuidar? Uma mãe, um marido ou até mesmo filhos? A Costureira cuidava da própria casa, da organização, da limpeza, da manutenção da despensa? Assim, independente de como responderíamos a estes questionamentos, a Costureira seguiu, resistiu e trabalhou, pois na noite do baile a Baronesa estava pronta e o trabalho foi concluído com sucesso, mesmo diante das rugas trocadas entre Agulha e Linha.

A Baronesa está representando a mulher idealizada na sociedade do século XIX, economicamente estabilizada por ser esposa de um barão, com seu título de nobreza e uma vida confortável financeiramente, importante, pois, figura na alta sociedade, conta com privilégios como o fato de não precisar sair de casa para ter um lindo vestido de baile, tudo graças à sua posição social e condição financeira: “(...) Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. (...)”. (ASSIS, 1994, p. 02).

A ideologia burguesa oitocentista mantinha as mulheres bem vistas pela sociedade confinadas em seu espaço doméstico, sendo este o lugar desejado e buscado por elas, para que assim tivessem a falsa ideia de satisfação, de plenitude de vida e

sonhos, assumindo seu lugar e papel na sociedade de acordo com o que lhes era reservado pelos homens e sem que as mesmas sequer almejassem algo além do que estar no seu próprio lar, cuidando de marido e filhos.

CONCLUSÃO

Verificou-se, após a análise do referido conto Machadiano, como o comportamento feminino retratado na literatura brasileira do final do século XIX mostrasse em crescente mudança, e como a mulher enquanto grupo oprimido da sociedade oitocentista, reage a tudo que ocorre ao seu redor, e toma pra si a liberdade de começar a sair das amarras do patriarcado e expressar seus descontentamentos, buscam o sustento familiar, realizam seus desejos e desempenham papéis sociais que antes eram exclusividade dos homens, como por exemplo: trabalhar fora de casa, em um ofício que não fere a sua dignidade diante da sociedade.

Sendo assim, entende-se que as personagens que trabalham (Aguilha, Linha e Costureira), encaixam-se na nova realidade de sua classe, e resistem ao trabalhar e não apenas estarem em casa, à disposição das vontades do homem ao qual pertencessem por relação familiar ou matrimonial. Resistem quando não perpetuam a submissão feminina ao patriarcado, assim como faz a Baronesa, personagem importante na narrativa justamente para que o leitor possa observar como era o comportamento feminino normatizado e elitizado, pois, através da diferenciação clara entre nobres/plebeus e patrões/empregados percebe-se que na obra literária já fica implícita a quebra de paradigmas ocasionada pela modernização da sociedade e o fortalecimento do capitalismo, fatos históricos influenciadores importantes para o entendimento de nossa história.

Portanto, observa-se nesta obra uma questão característica do realismo: o homem em sua própria humanidade e sem idealizações românticas, seus erros e defeitos, sua realidade. Contudo, nosso olhar volta-se para a mulher, e este trabalho tem grande relevância no entendimento do novo papel da mulher na sociedade oitocentista ao observar a resistência das personagens, desse modo, essa narrativa deixa em aberto outros olhares, pois, a literatura permite muitas interpretações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. Obra Completa. Rio de Janeiro: **Nova Aguilar** 1994. v. II.

CÂNDIDO, Antônio. Presença da literatura brasileira: História e antologia/Antônio Cândido e J. Aderaldo Castello. – 13ª Ed. – Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2008.

JACKSON, Luiz Carlos. Perspectivas sociológicas sobre Machado de Assis. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 32, 2003, p. 71-88.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. Itinerários, Araraquara, nº10, 1996. **Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos** - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP - 05508-900 - São Paulo – SP.

SARMENTO-PANTOJA, augusto. Estudos de Literatura e resistência. Campinas, sp: **Pontes Editores**, 2014.

CASADEI, Eliza Bachega. A inserção das mulheres no jornalismo e a imprensa alternativa: primeiras experiências do final do século XIX. Revista Alterjor / **Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo popular e alternativo** (ECA- USP). Ano 02 – Volume 01. Edição 03 – janeiro-junho de 2011.

LOURO, Guacira Lopes. História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos); Mulheres na sala de aula. 7. ed. – São Paulo: **Contexto**, 2004

ANÁLISE DE ASPECTOS MORFOLÓGICOS DA LÍNGUA NOS GÊNEROS TEXTUAIS TIRINHAS E CHARGE

BRAGA, José Gomes^{1*}
GOMES, Raimundo Francisco^{2*}

RESUMO: O presente trabalho objetiva analisar a eficiência dos gêneros charge e tirinha para o ensino da morfologia. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, principalmente dos autores Basílio (2001), Reis (2010), Ramos e Gomes (2011), Silva e Koch (1994) e Zanotto (1991). Tendo sua relevância no estudo da morfologia e no ensino, pode ser observado que tanto o gênero charge quanto a tirinha estão presentes nos textos jornalísticos, *bloggers* e *sites*, além de provas de vestibulares e nos livros didáticos, contendo uma função crítico-reflexivo bem relevantes, além da capacidade das análises morfológicas. Assim, pode ser observada a importância de sua utilização no ensino da morfologia.

PALAVRAS-CHAVE: Morfologia. Ensino. Tirinhas. Charge.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar o uso dos gêneros textuais charge e tirinha para o ensino da morfologia na educação básica. Sabemos que estudar a língua requer bem mais que somente buscar ter o conhecimento das regras gramaticais, mas também saber utilizá-las no dia a dia é de suma importância.

E as charges, gênero tão recorrente nas gramáticas, assim como nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, são recursos didático-pedagógicos utilizados para que o aluno possa ter um contato diferente das regras gramaticais do ensino tradicional, que insere exemplos frasais no quadro ou nos livros, além de instruí-los a uma reflexão crítica, consagrando esse gênero como um bom recurso para o ensino das classes de palavras, bem como as tirinhas, que se utilizam de uma linguagem mista (verbal e não-verbal) para criticar o comportamento humano, assim como meio humorístico de reflexão sobre assuntos diversos.

*¹ Aluno do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

*² Professor orientador. Doutor em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

A escolha desses gêneros desponta pelo fato de eles estarem presentes nas práticas cotidianas das pessoas, circulando em jornais impressos e digitais, em blogs, em revistas e em sites. Somamos a isso, o fato de esses gêneros discursivos terem em suas essências, uma carga crítica muito forte, trazendo para o aluno um posicionamento crítico-reflexivo, tão necessário aos dias atuais.

Estamos inseridos, hoje, em uma sociedade de comunicação e informação, e a cada dia tem exigido uma ampla visão de conhecimento através da leitura e interpretação de forma mais crítica. O papel da escola é o de fazer com que os alunos sejam capazes de ler e interpretar diversas linguagens e os múltiplos códigos que os cercam.

Este trabalho está organizado em três seções: morfologia, gêneros textuais e análises das charges e tirinhas. Abordamos na primeira seção a morfologia quanto à definição geral, pontuando suas divisões em classes, além dos tipos de morfemas, os processos de formação de palavras e as flexões verbais e nominais. Na segunda seção, discutimos a noção de gênero textual e as características das charges e tirinhas. Na terceira seção, analisamos os dois gêneros textuais em conformidade com o que buscávamos analisar, os aspectos morfológicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem como todos os documentos e orientações educacionais, enfatizam a questão em foco solicitando que se forme um aluno mais reflexivo, mais inserido no contexto social e educacional. Objetivando, portanto, a formação de alunos críticos – cidadãos conscientes e para tanto, priorizam o ensino de Língua Portuguesa mais contextualizado. Com esta exigência, acreditamos que a utilização das charges e das tirinhas em sala de aula, pode dar um suporte maior ao desenvolvimento crítico destes alunos, ajudando não somente a formação escolar, mas também social.

1 MORFOLOGIA

Chamamos de morfologia a parte da gramática que se dedica a estudar a estrutura, a formação e a classificação das palavras. Tem como foco de estudo um olhar isolado para as palavras e não apenas sua relação na frase ou no período. As palavras estão organizadas em dez classes, que as denominamos classes de palavras ou classes

gramaticais. São elas: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição.

Reis (2010, p. 95-96.) explicita as características básicas de cada classe; a saber, temos: O substantivo, que nomeia os seres em geral; O artigo que acompanha o substantivo, determinando-o ou indeterminando-o; O adjetivo, palavra que caracteriza os seres e as coisas/objetos em geral; O numeral, que indica quantidade, ordem, multiplicação e fração; O pronome, isto é, a palavra que substitui ou acompanha o nome (substantivo); e, por fim, o verbo, que indica ação, estado, fenômeno da natureza, passagem de um estado a outro. Temos ainda, o advérbio, palavra invariável que atua como modificador do elemento sobre o qual incide (um verbo, um adjetivo, um outro advérbio ou uma frase), indicando circunstâncias variadas (de tempo, de modo, de lugar, de posição, de afirmação, etc.). Outras classes importantes são: a preposição, que liga e relaciona dois termos da oração; A conjunção, palavra que conecta orações e termos da oração e, finalmente, a interjeição, que expressa sentimento ou emoção.

Segundo a gramática teoria e exercícios, de Paschoalin e Spadoto (2008, p. 22) a morfologia estuda:

[...] a estrutura mórfica das palavras, ou seja, as possíveis formas em que as palavras podem apresentar-se e os processos utilizados nesse tipo de formação. Pertence também a morfologia o estudo da classificação das palavras de uma língua em classes [...].

Assim, percebemos que as palavras podem não só ter uma classificação predominante, mas sim apresentar a possibilidade de mudança de classe a depender de seu uso. Basílio (2001, p. 8-9) emite o seguinte posicionamento sobre esse processo:

[...] acrescentamos -ção ao verbo *agilizar* com o objetivo de torná-lo um substantivo. Este seria, portanto, um exemplo do tipo de necessidade que nos leva a formação de palavras: temos uma palavra nova para poder utilizar o significado de uma palavra já existente num contexto que requer uma classe gramatical diferente.

Neste sentido, constatamos que as charges e as tirinhas utilizam bastante o processo de formação de novas palavras, seja para criticar, ironizar ou satirizar, possibilitando a observação dessas mudanças a partir do uso das palavras em diversas situações do dia a dia. Observamos, ainda, que é necessário abordarmos sobre os

morfemas, que são as unidades mínimas de significação, afinal essas unidades fazem a significação básica da palavra.

Há dois tipos de morfema: lexicais e gramaticais. Os morfemas lexicais “são os portadores da significação básica do vocábulo. [...] são eles os responsáveis pela significação externa, não gramatical. Essa significação está contida na raiz [...]” (ZANOTTO, 1991, p. 28). Já os morfemas gramaticais, “são responsáveis pelas funções gramaticais do vocábulo”. (ZANOTTO, 1991, p. 29).

Silva e Koch (1994, p. 22) nos dizem que: “Os morfemas gramaticais em português podem ser enquadrados em quatro tipos: classificatório, flexionais, derivacionais e relacionais”. Ou seja, são classificados de acordo com suas funções, serão mais bem explicitados na próxima subseção.

Vale destacar que para análise dos aspectos morfológicos nos gêneros tirinha e charge, além da classificação da morfologia e seu processo de formação, tomaremos por base também, as flexões as quais as palavras podem se sujeitar, denominadas de flexões nominais e verbais.

1.1 Os tipos de morfemas

Os morfemas como já mencionado antes, são as unidades mínimas de significação das palavras e estão classificados em morfemas lexicais e gramaticais. Ramos e Gomes (2011, p. 42) destacam que: “os morfemas lexicais são aqueles que trazem em si uma significação externa ao mundo gramatical, ou seja, trazem uma significação que se refere ao mundo extralinguístico”. Tomamos como exemplo as palavras *terra*, *terreno* e *terreiro*, pois os seus radicais são morfemas lexicais.

Já os morfemas gramaticais “trazem em si uma significação interna, uma significação gramatical” (RAMOS e GOMES, 2011, p. 42-43). Há quatro tipos de divisão, a saber: morfemas classificatórios, flexionais, derivacionais e relacionais.

Os morfemas classificatórios são constituídos pelas vogais temáticas e têm como função o enquadramento dos vocábulos em classes de nomes e de verbos. Além de ser base para o acréscimo dos morfemas flexionais.

Sobre os morfemas flexionais, Silva e Koch (1994, p. 22) asseveram que: “[...] alteram os morfemas lexicais, adaptando-os à expressão das categorias gramaticais que a sua classe admite: (nos nomes, gênero e número; nos verbos, modo e tempo, número e pessoa)”.

Temos então o que a gramática normativa vai denominar de flexões número-pessoal e modo-temporal, estudados inicialmente nas introduções aos estudos morfológicos. Patrocínio (2011, p. 236) nos fala sobre as flexões dos nomes, mencionando que:

A flexão não cria uma nova palavra; apenas cria, por meio de desinências específicas (-a, para feminino; -s para plural), uma *nova forma* da mesma palavra. Essa nova forma, por não ser outra palavra, não precisa entrar no dicionário. Assim é que nos dicionários aparecem, por exemplo, *aluno*, mas não aparece *aluna*, nem *alunos*, porque essas formas são apenas flexões de *aluno*, e não outras palavras. (grifo do autor).

O processo flexional dos nomes subdivide-se de cinco maneiras, a saber: aditivos, substratos, alternativos, morfema zero e morfema latente. Os morfemas flexionais aditivos são o resultado do acréscimo de um ou mais fonemas ao morfema lexical. Segundo Silva e Koch (1994, p. 22), se considerarmos as palavras; *rapaz* e *rapazes*, *professor* e *professora*, temos a noção de gênero e número nos segmentos /-es/ e /-a/.

Outro fato curioso deste morfema é que possui arraigado um subtipo, chamado de *cumulativo*, resultante da acumulação de mais de uma noção gramatical, uma só forma linguística, sendo indivisível, ou seja, não se separando, este ocorre constantemente nos verbos portugueses. Silva e Koch (1994, p. 22) nos dão esses exemplos: *amáramos*, *bebêramos* e *partíramos*, os segmentos {-ra} e {-mos} indicam o modo acumulado ao tempo e número à pessoa.

Os morfemas flexionais subtrativos são aqueles que resultam da retirada de um segmento fônico do morfema lexical. Como exemplo, podemos citar as palavras: *órfão* e *órfã*. Notamos que a noção de feminino se dá pela retirada do morfema {-o}.

Os morfemas flexionais alternativos resultam na alteração ou mudança de um fonema no interior da palavra. Por exemplo, *novo* e *novos*, a vogal tônica /-o/ passa para /-ɔ/ (vogal fechada no singular, passa para aberta no plural).

O morfema-zero se dá pela ausência de marca para determinar algumas categorias gramaticais, como por exemplo, as palavras *mar* e *professor*. Silva e Koch (1994, p. 23) esclarecem que;

Só ocorre quando há oposição, isto é, quando o morfema lexical isolado assume uma significação gramatical em virtude da ausência do morfema que expressa a significação oposta. No morfema *mar*, a ausência da marca de plural /-es/ indica a noção de singular. (...) *professor*, a ausência do morfema /-a/ expressa a noção de masculino.

Assim, o morfema-zero acrescido de morfemas aditivos dá a noção de gênero e número aos vocábulos. E os morfemas aditivos funcionam como oposição aos vocábulos anteriores.

O último dos morfemas flexionais é o morfema latente ou alomorfe, consistindo em similaridade ao morfema-zero, não possuir marca, se diferencia no fato de não apresentar morfema gramatical próprio para se enquadrar em uma categoria. Por exemplo, as palavras *lápiz* e *artista*, ambos designam o singular/plural e masculino/feminino, tendo sua flexão por meio do contexto, do uso.

Já os morfemas derivacionais são aqueles que criam novas palavras por meio de acréscimos aos lexemas, não obedecem a uma regra específica, então o que vale para uma determinada palavra pode não funcionar para outra. Silva e Koch (1994, p. 24) destacam ainda uma incoerência na gramatical tradicional, classificando os morfemas caracterizadores de grau aumentativo e diminutivo em flexionais, quando, segundo o entendimento das autoras, deveriam ser derivacionais. Quanto ao último morfema, os morfemas relacionais, são:

Aqueles que ordenam os elementos na frase, possibilitando a concatenação dos morfemas lexicais entre si, como as preposições, conjunções e pronomes relativos. (...) pertencentes à sintaxe, por isso não abordado aqui. (SILVA e KOCH, 1994. p. 26).

Abordados todos os tipos de morfemas, destacaremos o processo pelo qual eles descrevem o processo de formação das palavras.

1.2 O processo de formação das palavras.

A formação de palavras ocorre por meio de uma combinação e recombinação de morfemas, surgindo as palavras que irão se integrando ao nosso vocabulário e nos fazendo mais aptos a executar a nossa competência linguística. Vejamos como acontece o processo de formação, que ocorre de duas formas principais: por derivação e por composição. Há vários tipos de derivação e iremos enfatizá-los de maneira breve.

A prefixal é o resultado do acréscimo de prefixo à palavra primitiva, formando uma infinidade de novas palavras a partir do radical. Como exemplo, temos o verbo pôr -

compor - **dispor** - **contrapor**- **recompor** – **repor**. Fica clara a junção dos prefixos (em destaque) com o vocábulo já existente para originar outras palavras.

A sufixal consiste em acrescentar sufixo a um radical já existente. Por exemplo, a palavra *terra*, em que o seu radical é {terr}, originando assim, **terreiro** - **terreno** – **terraplanagem** - **terraço**.

Temos a prefixal e sufixal, que consistem no acréscimo de sufixo e prefixo ao morfema lexical, dando origem a outras palavras, tais como, **deslealdade** e **infelizmente**, percebemos através do destaque de seus afixos, porém, se retirarmos um deles, ainda originará outra palavra, diferente da (parassintética ou) parassíntese, ocasionado por meio do acréscimo do sufixo e do prefixo simultaneamente, é a junção do prefixo mais o radical (ou o lexema) e o sufixo. Tomamos como exemplificação as palavras **entardecer** e **entristecer**. O vocábulo *tarde* fica ao meio do prefixo em mais o sufixo –cer, originando o vocábulo, *entardecer*, o mesmo ocorre com a palavra *triste*, dando origem a nova palavra, **entristecer**.

Até aqui, vimos que acrescentando os afixos tornaremos um vocábulo mais amplo, mas temos um processo que denominamos de regressivo, que ocorre ao se eliminar a parte final de uma palavra primitiva, obtendo por esta redução, uma palavra derivada. Incidindo muito na formação dos substantivos a partir de verbos. Assim, os verbos, **Vender**, origina o substantivo *venda*, **Ajudar**, ajuda, **Auxiliar**, auxílio e **Sacar**, saque.

Por último, enfatizamos a derivação imprópria, ou seja, quando uma palavra, sem sofrer nenhuma alteração por sufixo ou prefixo, muda sua classe gramatical de acordo com o contexto em que está inserida. Silva e Koch (1994, p. 33) explicitam que: “[...] processo de enriquecimento vocabular ocasionado pela mudança de classes de palavras”. Por exemplo, a frase: “O **não** é uma péssima resposta”. O vocábulo **não**, que é um advérbio de negação, está desempenhando o papel de substantivo na frase. Embora as autoras Silva e Koch não considerem um processo derivacional morfológico apenas, mas sintático-semântico, ainda assim, incluímos nesta listagem, pois seu conhecimento também se faz importante.

Já falamos da derivação, agora iremos abordar sobre a composição, que consiste em formar palavras compostas a partir de palavras simples. Há dois tipos de composição: por justaposição e por aglutinação, vejamos suas diferenças.

A composição por justaposição ocorre quando os elementos não perdem nenhum de seus fonemas, isto é, são justapostas, como, por exemplo, a combinação dos vocábulos: guarda + roupa, que origina o vocábulo guarda-roupa, Passa + tempo, passatempo e Segunda + feira dá origem a segunda-feira.

Já a composição por aglutinação consiste em aglutinar os elementos (juntar) para formar o composto, no entanto, um deles perde fonema, ou seja, a sua unidade sonora individual. Ocasionalmente palavras novas por meio da supressão de algum fonema e junção com os demais. Com exemplificação, temos: Água + ardente origina aguardente (houve a perda do “a”) e Plano + alto origina o vocábulo planalto (havendo a perda do “o”).

Há outros processos de criação de novas palavras, tais como a onomatopeia, a abreviação, a sigla e outras formas, no entanto, iremos focar apenas estas já explicitadas, porém, a título de conhecimento e diferenciação, iremos abordar de maneira sucinta os mencionados.

A onomatopeia é utilizada na língua portuguesa para indicar sons ou ruídos naturais. Já a abreviação funciona como uma forma de reduzir as palavras, a fim de facilitar a comunicação, bem como torná-la mais ágil e rápida.

Já as siglas são conjuntos de letras iniciais dos vocábulos que, em sua maioria, são os principais, os mais representativos do nome (geralmente composto) que compõem o nome de uma organização (financeira, comercial, logística), uma instituição, um programa, um país, entre outras possibilidades. Assim, podemos ter muitos processos para formação de novas palavras.

1.3 Flexão nominal e verbal.

A flexão nominal consiste no estudo das relações entre adjetivo e substantivo, pronome e substantivo, artigo e substantivo, numeral e substantivo. Enfim, a relação entre os nomes. Para isso, esses nomes sofrem alterações em sua forma, daí temos as flexões de gênero e de número. Traço característico da flexão de gênero, segundo Silva e Koch (1994, p. 40) é que “o gênero que condiciona uma oposição entre forma masculina e forma feminina, é caracterizado por flexão, através do morfema /-a/ (forma marcada) no feminino, e do morfema Ø (forma não marcada), no masculino (peru – perua)” - (grifo nosso).

Fato esse, que torna as palavras essencialmente masculinas (forma não marcada) e as palavras femininas, como bem explicitou as autoras mencionadas, vem marcado pelo acréscimo do morfema {-a} indicador de feminino.

Há outras formas de passagem do masculino para o feminino, pois nem todas as palavras admitem tal supressão já falada. Em palavras como casa, cônjuge e criança, a vogal final não indica gênero, “simplesmente indica a classe gramatical” (SILVA e KOCH, 1994, p. 41), mas o emprego dos artigos possibilita sua classificação em gênero, assim, cabendo o seu uso marcar os gêneros dos substantivos.

A respeito da flexão de número, Silva e Koch (1994, p. 41) nos falam que: “[...] cria um contraste entre forma singular e plural, é também caracterizada por flexão, através do morfema flexional {-s} no plural e pela forma não marcada no singular (peru – perus)”. Embora haja outras formas de marcação de número, este processo é o mais comum e fácil.

Silva e Koch (1994, p. 43) explicitam as alomorfias de gênero:

Subtração da forma masculina – órfão – órfã (morfema subtrativo), alternância vocálica redundante e não-redundante – formoso – formosa; novo - nova (morfema aditivo e alternativo) e distinção de gênero diferente sem flexão – o,a intérprete (morfema alternativo).

A essas alomorfias são perceptíveis a flexão numérica e de gênero por meio de processos de supressão de alguns morfemas e do uso de determinantes, tal como: o artigo, tão importante para identificação do gênero de algumas palavras.

Quanto à flexão verbal se diferencia da nominal pelo fato de possuir maior complexidade em suas flexões, de tempo e modo (inexistente na nominal) e número e pessoa. Além de ser, dentre todas as classes gramaticais, a que mais apresenta possibilidades de sofrer flexões e cada uma possui características, tais como: de pessoa, indica as três pessoas relacionadas ao discurso, representadas tanto no modo singular (eu, tu e ele/ela), quanto no plural (nós, vós e eles/elas).

Quanto ao número, representa a forma pela qual o verbo se refere a essas pessoas gramaticais. E outra característica importante para essas flexões, é o fato de que não se separam, tanto que são denominadas de desinências número-pessoal e modo-temporal.

Já a flexão de tempo relaciona-se ao momento expresso pela ação verbal, referindo a ideia de um processo ora concluído, em fase de conclusão, ora que ainda está para concluir, representado pelo tempo presente, pretérito e futuro. Já a flexão de modo revela a circunstância em que o fato verbal ocorre. Temos, portanto, a desinência modo-temporal.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais segundo Marcuschi (2002, p. 22) são uma “noção propositalmente vaga para aferir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária [...]”, ou seja, temos a ideia de qual gênero pertence um texto a partir de semelhanças e diferenças estruturais que encontramos nos diversos tipos de textos.

Por isso, há uma infinidade de gêneros textuais presentes no mundo. Tendo sempre a necessidade também de sabermos o que é gênero textual e tipo textual; gênero, como já falamos, é a ideia, Marcuschi (2002, p. 23) nos diz que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivos para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Já tipologia textual, remetemos a “construções teóricas definidas por propriedade linguísticas intrínsecas” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Logo, a tipologia está ligada a “aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais e além das designações dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição” (MARCUSCHI, 2002, p. 23) termos que estão mais próximo de nós que a ideia de gênero, embora no dia a dia, saibamos usar um leque de gêneros, tal como a carta, o *e-mail*, o bilhete e diversos outros, constituindo e atribuindo-lhes forma e conteúdo.

2.1 As características dos gêneros “charge” e “tirinha”

O gênero charge é constituído por diversas características, o bom humor, a ironia e a linguagem verbal e não verbal são alguns deles, embora seja vinculada aos textos jornalísticos, se apresenta também em revista, *bloggers* e livros didáticos. O uso das charges, nesses veículos, tem como objetivo informar de maneira crítica e reflexiva sobre algum fato, principalmente, político e social.

Aliando uma linguagem verbal e uma não verbal, as charges são mais do que piadas gráficas cheias de humor e com bastante ironia. São textos que podem ser usados para denunciar e criticar as mais diversas situações do dia a dia relacionadas com a política e a sociedade. Como prova de sua relevância, estão cada vez mais presentes nas provas de concursos e vestibulares, de sites e *bloggers*, além dos livros didáticos.

Podemos dizer, portanto, que o principal objetivo de uma charge é transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sob alvo de discussões na sociedade atual, satirizando personalidades conhecidas ou situações, traço que o diferencia das tirinhas.

As tirinhas são sequências de quadrinhos que fazem, geralmente, uma crítica aos valores sociais. O que as diferenciam das charges é o fato de elas não terem compromisso com acontecimentos do dia a dia, como as charges. São publicadas com regularidade, tendo uma sequência, há a utilização dos seus personagens em várias histórias diferentes, sempre usando a criticidade, a ironia e as linguagens verbais não verbais como recursos expressivos.

Retratam situações diversas, eclética quanto aos temas, que variam da científica ao futebol, do cinema ao teatro, da culinária às mais diversas profissões. Fazendo, assim, desses gêneros textuais um poderoso recurso para a aplicação das regras morfológicas, afinal, é a língua em uso corrente.

3 ANÁLISE DAS CHARGES E TIRINHAS

Analisando a primeira tirinha, temos um dos personagens mais usados nas gramáticas, Hagar, que utiliza um dos processos de formação de palavras, influenciando o seu companheiro a criar outra palavra. A seguir, apresentamos uma das tirinhas de Hagar.

Figura 1.



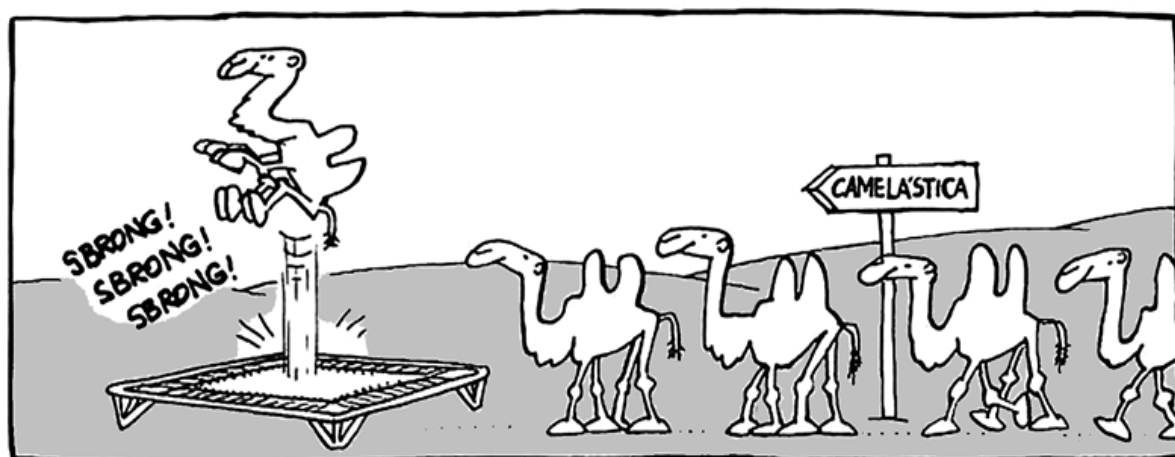
Fonte: BROWNE, Dik. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 jan. 1999.

Percebemos na tirinha reproduzida acima a criação e utilização de uma nova palavra, “*desaproximemos*” usando o prefixo latino **des-**, que significa negação ou ação contrária e pelo contexto, ao usar a palavra *desvantagem*, que sofre o mesmo processo derivacional, é possível dar significado à nova palavra, afinal, se *desvantagem* é não ter vantagem, *desaproximemos* é não ter aproximação, a ação contrária a aproximar-se.

Por meio da derivação prefixal e do neologismo, que é a criação de nova palavra, fica claro a possibilidade de trabalhar os elementos do processo de formação de palavras por meio das tirinhas.

Na segunda análise abordamos a charge abaixo e destacamos as ações dos personagens, alguns camelos estão em fila, enquanto um está pulando em uma cama elástica.

Figura 2.



Fonte: LAERTE, Classificados: livro 2. São Paulo: Devir, 2002.

A imagem da figura 2 é perfeita para trabalharmos com o processo denominado de aglutinação, isto é, aquele em que há perda fonética na junção das palavras. Não há muita dificuldade em entendê-la, pois o que vemos tanto no texto verbal como no não-verbal é bem claro. Temos uma fila de camelos esperando a sua vez de pular numa cama elástica.

O humor da tirinha está na placa que vemos em segundo plano. Nela se lê “*camelástica*”. A palavra, formada por aglutinação, visto que é a junção das palavras *camelo* e *elástica*, chama a nossa atenção pelo fato inusitado, camelos em uma cama elástica, remetendo-nos também à cama + elástica.

Na terceira tirinha, temos um clássico do uso desse gênero, que traz a famigerada Mafalda, do autor Quino. Abaixo discutiremos a análise, a partir do uso da palavra *lápiz*.

Figura 3.



Fonte: LAVADO, Joaquim Salvador (Quino). Toda Mafalda, da primeira a última tira. São Paulo: Martins

Fontes, 1991.

Na figura 3, ao analisarmos a palavra *lápiz*, é possível notarmos que a palavra encontra-se no singular, pois Mafalda diz necessitar de "um lápis"; se fosse plural, ela diria "Você tem dois lápis?". Percebemos que não importa a quantidade de lápis, pois tanto no plural quanto no singular, a grafia será a mesma.

Esse é um caso de morfema flexional alomorfe, afinal a ideia de plural ou singular é extraída do contexto, pois na palavra *lápiz* não há marca indicativa de número. Dizemos, então, que essa palavra é composta de um radical mais o alomorfe $\emptyset$ de número (plural ou singular), em virtude de não apresentar nenhum dos alomorfes de plural utilizados em língua portuguesa que são: -s, -es, -is.

Vale ressaltar, ainda nesta tirinha, que na palavra *desmoronar*, a princípio, teríamos a falsa ideia de ser uma palavra que sofreu um processo derivacional prefixal, se comparada a outras semelhantes, tais como; *desfazer* e *desmontar*, Por exemplo. No entanto, não se configura como tal, pois diferentemente das palavras **desfazer** e **desmontar**, que há realmente a prefixação, **des + fazer** e **des + montar**, é impossível fragmentar a palavra *des + moronar*, uma vez que não existe o vocábulo *moronar*.

Na quarta e última figura, temos uma fila de carros, aparentemente formada devido a um acidente. No trânsito, quando há um acidente envolvendo vários carros em uma sequência de batidas, denominamos de engavetamento de veículos. No caso, a palavra *engavetamento* foi usada na tirinha, mas não contendo o mesmo significado já mencionado. A seguir ilustramos a figura para o leitor compreender melhor a discussão:

Figura 4.



Fonte: LAERTE, classificados, livro 2. São Paulo: devir, 2002. p.13.

Na imagem da figura 4, notamos que houve um acidente de trânsito, porém não um engavetamento entre veículos, mas literalmente o motociclista bateu em uma gaveta que estava sendo transportada por um caminhão.

A palavra *engavetamento* nasce por meio do processo que denominamos de parassintética, isto é, quando ocorrendo o acréscimo do sufixo {-mente} e do prefixo {em-} simultaneamente.

Fica relevante por meio dessas charges/tirinhas utilizadas, como análise desta discussão, a possibilidade de estudar e/ou ensinar morfologia na educação básica por meio desses gêneros, afinal, estas expressões comunicativas que unem o texto verbal ao texto não-verbal contemplam as regras gramaticais usuais nas gramáticas, perfazendo uma criticidade conjunta com análise verbal e não-verbal da imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa era saber se a “charge” e as “tirinhas” tinham possibilidade de serem bons recursos didático-pedagógicos para o ensino da morfologia

na educação básica e o que esperávamos confirmou-se, por meio de análises de quatro charges/tirinhas, podemos perceber que sim, utilizando-as de forma bem sistemática, há possibilidade de uso desses gêneros com o intuito de ensinar o processo da formação de algumas palavras e das classes morfológicas, afinal contemplam as regras gramaticais.

Então, por isso, acreditamos que este trabalho seja de relevância para o estudo e ensino da morfologia, e o quanto ele é importante para os dias atuais, afinal, o Exame Nacional do Ensino Médio enfatiza muito o uso desses gêneros e conhecê-lo previamente é necessário para obter um bom desempenho nas provas avaliativas.

Sabendo que sua utilização é maciça em vestibulares e concursos, os professores de Língua Portuguesa devem usar e apresentar aos alunos em suas aulas de gramática, esse recurso, para que se familiarizem e possam usufruir da criticidade possibilitada pelas tirinhas e charges.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.); MACHADO, Anna Rachel (Org.); BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Terezinha. **Gramática: teoria e exercícios**. Ed. Renovada, São Paulo: FTD, 2008.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática**. Volume único. São Paulo: FTD, 2011.

RAMOS, Norma Suely Campos e, GOMES, Raimundo Francisco. **Morfologia da Língua Portuguesa**. Teresina – PI: UAB/UESPI, 2011.

REIS, Benedicta Aparecida costa dos. **Manual compacto de gramática da língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Rideel, 2010.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Sousa e, KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1994. P. 18 a 62.

ZANOTTO, Normelio. **Estrutura mórfica da língua portuguesa**. 2 ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 1991.

AS PERIPÉCIAS FABULARES DE MONTEIRO LOBATO

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha ^{1*}

Resumo: Este estudo, de natureza essencialmente teórica e bibliográfica, apresenta reflexões realizadas a partir de uma releitura do livro *Fábulas* escrito por Monteiro Lobato, com o objetivo de verificar os recursos linguísticos presentes na obra, visando a compreender se eles podem ser lidos na perspectiva da desliteraturização proposta pelo escritor. Tal objetivo foi formulado com respaldo em afirmações que Lobato realizou em cartas endereçadas a amigos ao longo de sua trajetória como autor, nas quais afirma seu descontentamento com a literatura infantil à disposição em sua época, indicando a vontade de escrever livros infantis com uma “língua desliteraturizada”. Percebemos que Lobato, preocupou-se em aproximar a linguagem escrita da linguagem oral e embasado na semântica e na estilística contemplou o uso do fraseologismo, das expressões idiomáticas e dos ditados populares presentes no cotidiano do leitor. O autor também privilegiou a oralidade e a fantasia ao acrescentar nas fábulas diminutivos, aumentativos, superlativos, neologismos e onomatopeias, o que indica que ele usou de maneira reflexiva diversos recursos linguísticos em sua escrita. Essas constatações possibilitaram identificar que Lobato alcançou seu intuito de elaborar fábulas desliteraturizadas, sendo esse um importante artifício de escrita para o desenvolvimento de uma literatura infantil no Brasil que contemple a criança e a realidade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: LITERATURA INFANTIL; FÁBULAS; MONTEIRO LOBATO; RECURSOS LINGUÍSTICOS;

INTRODUÇÃO

Este artigo, decorrente de pesquisa acadêmica concluída^{2*}, aborda os recursos linguísticos que o autor Monteiro Lobato utilizou na obra *Fábulas* visando compreender se eles podem ser lidos na perspectiva da desliteraturização proposta pelo escritor. A obra circula em muitas escolas públicas por ser uma obra que faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), desta maneira o artigo aqui apresentado tem como expectativa apresentar contribuições para a formação de professores que trabalham com o gênero fábulas em sala de aula e em especial a obra de Lobato como um possibilitador da leitura como fruição.

Ao longo de sua trajetória com escritor Lobato preocupou-se em escrever textos que fossem apropriados para o leitor brasileiro. O país na época de seus escritos passava por importantes transformações sociais, políticas e econômicas que foram detonadoras

^{* 1} Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

^{* 2} Pesquisa realizada pela autora de Mestrado em Educação na Unesp/Rio Claro no ano de 2015.

de profundas reflexões de diferentes brasileiros, entre os quais encontra-se o autor, que fez de seus escritos importantes manifestações que corroboram com relevantes contribuições para a formação de uma identidade genuinamente brasileira.

O Brasil, mesmo tornando-se república, apresentava características decorrentes da colonização portuguesa e, que por isso, tinha uma grande parcela da população que privilegiava traços da cultura europeia. Entre os diversos itens que eram influenciados por essa cultura, encontramos a literatura infantil que na época era constituída por um acervo de: livros importados, livros de traduções e poucos livros escritos no país que, no entanto, não apresentavam um viés que contemplasse o contexto brasileiro.

Monteiro Lobato, que já havia iniciado seus escritos para adultos com produções que criticavam esse distanciamento e buscavam realizar a aproximação da literatura com a realidade do Brasil, percebeu a necessidade de uma produção para crianças, por considerá-las o futuro da nação. Suas reflexões podem ser observadas em diversas obras e cartas destinadas a amigos. Uma de seus livros precursor, neste projeto infantil, foi *Fábulas*, obra pensada, repensada, escrita e reescrita pelo autor durante um longo período, até chegar a escrita que circula em nossas escolas públicas em decorrência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

O autor, antes mesmo de consolidar seu livro de fábulas, produziu uma carta para seu amigo Godofredo Rangel, em 8 de setembro de 1916, indicando seu desejo de escrever textos fabulares adequados à realidade nacional e que pudessem ser entendidos pelo público infantil brasileiro:

Ando com várias idéias. Uma vestir á nacional as velhas fabulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fabulas que Purezinha lhes conta... Guardam-nas de memoria e vão reconta-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção á moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez de exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fabulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fabulas seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos [...] [sic.] (LOBATO, 1956, p. 104).

Lobato reconhecia a importância da fábula para a sociedade e compreendia a relevância dos antigos fabulistas, no entanto revelou-se insatisfeito com livros disponíveis às crianças. Em outra carta escrita para Rangel, datada de 13 de abril de 1919, o autor revelou novamente seu desejo de realizar o projeto de nacionalização das fábulas. A escrita, de quase três anos após exprimir sua intenção ao amigo, revela que o escritor começou a consolidar sua ideia escrevendo algumas fábulas, as quais enviou ao amigo com o pedido de que as analisassem:

Tive ideia do livrinho que vai para experiência do publico infantil escolar, que em matéria fabulistica anda a nenhum. Há umas fabulas de João Kopke, mas em verso – e diz o Correia que os versos de Kopke são versos do Kopke, isto é, insultos e de não fácil compreensão por cerebros ainda ternos. Fiz então o que vai. [...] A mim me parecem boas e bem ajustadas ao fim – mas a coruja sempre acha lindo seus filhotes. Quero de ti duas coisas: juizo sobre a adaptabilidade á mente infantil e a anotação dos defeitos de forma [sic.] (LOBATO, 1956, p. 193).

Em 1921 a obra literária finalmente se solidifica, sendo lançado *Fabulas de Narizinho*. O livro composto por 29 fábulas, apresenta uma nota introdutória na qual Monteiro Lobato elucida o que entende por fábula, apresenta os autores que adotou como referência e indica o seu diferencial:

As fabulas constituem um alimento espiritual correspondente ao leite da primeira infancia. Por intermedio dellas a moral, que não é outra coisa mais que a propria sabedoria da vida acumulada na consciência da humanidade, penetra na alma infante, conduzida pela loquacidade inventiva da imaginação.

Esta boa fada mobiliza a natureza, dá fala aos animaes, ás árvores, ás águas e tece com esses elementos pequeninas tragedias donde resurte a “moralidade”, isto é, a lição da vida.

O maravilhoso é o assucar que disfarça o medicamento amargo e torna agradável a sua ingestão.

O autor nada mais fez senão dar forma ás velhas fabulas que Esopo, Lafontaine e outros crearam. Algumas são tomadas de nosso “folk-lore” e todas trazem em mira contribuir para a criação da fábula brasileira, pondo nellas a nossa natureza e os nossos animaes sempre que isso é possível. [sic.] (LOBATO, 1921, s/p.)

O livro que demorou cinco anos para ser apresentado ao seu público leitor, ainda não estava como Lobato pretendia e mesmo depois de já ter consolidado sua escrita o autor não se contentou fazendo modificações em diferentes edições, como ocorre por exemplo no ano seguinte, quando lança o livro intitulado apenas *Fábulas*, no qual

acrescenta mais 48 narrativas, o deixando com um total de 77 fábulas; a partir desse livro o título não se altera mais, ocorrendo ao longo do tempo outros tipos de mudanças como: alterações nos títulos das fábulas, alterações nas palavras do corpo das narrativas, aumento ou diminuição de fábulas e também o acréscimo no final delas comentários da turma do Sítio do Picapau Amarelo. Desta maneira, é possível perceber a busca do autor pelo livro ideal para as crianças brasileiras, o que o motivou a escrever e reescrever por mais de vinte anos várias edições até chegar ao livro que não sofreu mais alterações pelo escritor.

OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS NA OBRA

Para escrever *Fábulas* Monteiro Lobato procurou contemplar uma linguagem próxima à da realidade do leitor, intuito este apresentado em algumas de suas cartas como parte integrante de projeto maior do autor de desliteraturizar a linguagem para construir o legado de uma literatura infantil que até o momento não existia.

- Que história essa de gato “fazendo sonetos à Lua”? – interpelou a menina. – A senhora está ficando muito “literária” vovó...
Dona Benta riu-se.
- Sim, minha filha. Apesar do meu desamor pela “literatura” às vezes faço alguma. Isso aí é uma “imagem literária”. A Lua é um astro poético, e quando um gatinho anda miando pelo telhado, um poeta pode dizer que ele está fazendo sonetos à Lua. É uma bobagenzinha poética.
- “Desamor pela literatura”, vovó? – estranhou Pedrinho. – Então a senhora desama a literatura?
Dona Benta suspirou.
- Meu filho, há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada. Se eu digo: “Estava uma linda manhã de céu azul”, estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se eu digo: “Estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul”, eu faço “literatura” da aspada – da que merece pau.
- Compreendo, vovó – disse a menina –, e sei de um exemplo ainda melhor. No dia dos anos da Candoca o jornal da vila trouxe uma notícia assim: “Colhe hoje mais uma violeta no jardim da sua preciosa existência a gentil senhorita Candoca de Moura, ebúrneo ornamento da sociedade itaoquense”. Isso me parece literatura com dez aspas.
- E é, minha filha. É da que pede pau... (LOBATO, 2010, p. 33-34).

Entre os diversos recursos linguísticos que podemos encontrar nas escritas de suas fábulas, um dos mais recorrentes foram as expressões e frases populares contidas

na fala dos brasileiros. O recurso escolhido por Lobato é denominado fraseologismo, segundo a pesquisadora da área de linguística Noimann:

[...] entende-se por fraseologismo, ou locução, a frase ou expressão cristalizada, cujo sentido geral não é o literal, como acontece no português com as expressões bater as botas, colocar os pés pelas mãos, receber de olhos abertos, a olhos vistos, meus pêsames, etc., as quais são empregadas pelos falantes do português em certas situações e cujo sentido do todo não se segue da soma dos sentidos das partes (NOIMANN, 2007, p. 16).

Neste recurso linguístico, a expressão popular é denominada expressão idiomática e a frase popular é denominada provérbio, de modo que a expressão idiomática e o provérbio apresentam diferenças, como define **Monteiro-Plantin**:

[...] os provérbios são apresentados em forma de frases e podem ser facilmente adaptadas a um contexto, que pode até ser extralinguístico; enquanto as expressões idiomáticas, por sua vez, carecem de integração a um contexto frásico, ou pelo menos sintagmático (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 71).

As fábulas, em algum momento, apresentam proximidades com a oralidade, contendo expressões idiomáticas faladas cotidianamente, o que indica que o autor dedicou-se intensamente ao exercício de aproximação da fala do cotidiano à literatura, possibilitando ao leitor uma aproximação do lido com o escrito.

Além das expressões idiomáticas, Lobato também incluiu nas fábulas os provérbios, recurso linguístico que segundo Xatara e Succi (2008) entende-se como:

[...] uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade lingüística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA e SUCCI, 2008, p. 35).

De origens remotas, o provérbio vem acompanhando as sociedades tanto pela oralidade quanto pela escrita, exemplificando com um conjunto de palavras um só significado, que transmite uma mensagem global às pessoas em diversas situações. Alguns provérbios permanecem devido à tradição e ao vigor que possuem, como por exemplo, o *Livro dos Provérbios*, texto milenar contido no Velho Testamento da Bíblia,

que tem como propósito o dogma religioso para ensinar e alcançar a sabedoria de acordo com a doutrina cristã, como podemos constatar em sua introdução:

- 2 - Para se conhecer a sabedoria e a instrução; para se entenderem, as palavras da prudência.
- 3 - Para se receber a instrução do entendimento, a justiça, o juízo e a equidade;
- 4 - Para dar ao simples, prudência, e aos moços, conhecimento e bom senso;
- 5 - O sábio ouvirá e crescerá em conhecimento, e entendido adquirirá sábios conselhos;
- 6 - Para entender os provérbios e sua interpretação; as palavras dos sábios e suas proposições.
- 7 - O temor do Senhor é o princípio do conhecimento; os loucos desprezam a sabedoria e a instrução (BÍBLIA ONLINE, 2015, s/p) ^{3*}

Os provérbios em diversos contextos perpassam o tempo e ocorrem conforme as necessidades de sua época e uso (XATARA e SUCCI, 2008), tendo uma vasta amplitude de adesão de diferentes sociedades. O recurso fraseológico traz ensinamentos observados em certas situações vivenciadas pelo povo, com palavras não empoladas, compondo um enunciado sintético e bem construído, relacionado com a realidade. Por isso, ao pensarmos nele como decorrente de uma situação extra-verbal da vida, compreendemos o que Voloshinov e Bakhtin (1926) afirmam ao indicar que é no processo de percepção criativa que a palavra conserva o vínculo mais estreito com a vida, o que nos indica um porquê do provérbio manter-se tão eficaz nas sociedades.

Cabe ressaltar que para a pesquisa escolhi utilizar o termo ditado popular em lugar de provérbio, por ser aquele o termo utilizado por Lobato ao se pronunciar nos comentários das fábulas.

Na obra, os ditados populares foram escritos por Lobato para ilustrar o ensinamento das fábulas por frases anunciadas pelo povo. Nos comentários de *O leão e o ratinho*, que segue, Lobato definiu através de Dona Benta quem faz e o que são os ditados populares:

^{3*} Livro dos Provérbios. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/pv/1/1>> Acesso em: 2 jun. 2015.

O leão e o ratinho

[...]

– Isso é verdade – comentou Narizinho. – Não há o que a paciência não consiga. Lá na cachoeira há um buraco na pedra feito por um célebre pingo d’água que cai, cai, cai há séculos.

– E há um ditado popular para esse pingo – juntou Pedrinho –: Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.

– Quem faz os ditados populares, vovó?

– O povo, minha filha. Os homens vão observando certas coisas e por fim formam o ditado, ou rifão, ou provérbio, ou adágio, ou dito, no qual se resumem o que observam. Esse dito do pingo d’água que tanto dá até que fura é muito bom – bonitinho e certo.

– Foi o meio de vencermos a Cuca naquela nossa aventura do Saci – lembrou Pedrinho. – A Cuca não tinha medo de coisa nenhuma, porque era poderosa. Mas quando se viu imobilizada pelos cipós com que a amarramos e com aquele pingo d’água a lhe pingar a testa, cedeu. Entregou o pito, como diz Tia Nastácia. (LOBATO, 2010, p. 105).

A explicação de Dona Benta mostra que os ditados populares são formados a partir da observação que as pessoas fazem em relação aos acontecimentos do cotidiano e, ao refletir sobre eles, compreender a lição dada pela vida. Tal afirmação nos permite compreender o apontamento de Freire (1992) de que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente em um movimento dialético, que suscita a percepção entre o texto e seu contexto e por isso “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1992, p. 11).

São muitos os ditados populares que o escritor utilizou nas fábulas; ao observá-los no livro, percebemos que Lobato os escreveu como moralidade para elas, inclusive destacando a maioria com o recurso gráfico itálico, para dar ênfase ao epimítio. Essa colocação tipográfica, segundo Alceu Dias Lima (1984) se apresenta como recurso próprio da composição das fábulas e indica a leitura que deve ser delas feita, o que se pode constituir em uma metaleitura do texto narrativo.

Sendo assim, os ditados populares não se apresentam apenas como interpretação dos acontecimentos ocorridos nas narrativas, mas representam ensinamentos que possibilitam reflexões sobre acontecimentos cotidianos.

Percebemos que ao utilizar esse ditado em seu livro Lobato, por meio das palavras de Dona Benta, ensina mostrando que as palavras têm relação com a vida, não se centrando apenas em si mesmas, mas mantendo um vínculo estreito com ela, contemplando a interlocução extra-verbal definida por Voloshinov e Bakhtin (1926).

Outro recurso que Lobato utilizou na obra foi o neologismo, ele é definido, segundo a professora Maria Aparecida Barbosa, como “o processo pelo qual a mudança linguística provoca o aparecimento de formas de significantes e significados novas – não ainda encontrados na língua ou num determinado conjunto de enunciados” (BARBOSA, 1981, p. 78).

Monteiro Lobato, em seus diversos livros, cria palavras e expressões, renovando a linguagem por meio do uso de neologismos. O escritor, na verdade, não pretendeu apenas escrever novas palavras; seu intuito foi ir além e atualizar a língua, pretendendo trazer em seus textos, com auxílio dos neologismos, expressões que manifestassem sentimentos, percepções e ideias que não podem ser representadas por nenhuma palavra já existente.

Ao escrever suas fábulas o autor buscou, por meio da deslitteraturização da linguagem, aproximá-las do público infantil e para isso ele também escreveu substantivos e adjetivos nos graus diminutivo e aumentativo o autor possibilita emoções e reflexões, enriquecendo o texto estilisticamente.

Lobato utilizou os diminutivos com propriedade, enriquecendo sua escrita “em vários tons de significado” (LAPA, 1959, p. 93), pois além de usá-los para indicar tamanho, ele também transmitiu emotividade e contemplou outras possibilidades que o grau pode representar, como fragilidade e depreciação, tal como ocorre na linguagem falada.

O autor utilizou os aumentativos com muita cautela, buscando encontros com a realidade do seu leitor, esses são, segundo Joaquim Mattoso Câmara Jr., “nomes substantivos derivados, com grau implícito, que com um sufixo lexical específico denotam ‘aumento de dimensões’ em relação aos primitivos de que se derivam” (CÂMARA JR., 1977, p. 64). Além disso, o aumentativo também pode indicar outras ideias com exagero, intensificação, desaprovação e depreciação, dependendo do contexto.

No livro *Fábulas* também é possível encontrar, em diversas narrativas, palavras escritas no grau superlativo absoluto sintético, formadas a partir da adição a um adjetivo do sufixo *-íssimo(a)*. No livro *Estilística da língua portuguesa* (1959), Lapa faz apontamentos em relação ao uso deste recurso na língua portuguesa:

Sobre o superlativo convém notar o seguinte. Os dois processos mais frequentes para exprimir a intensidade dos atributos e qualidades consistem em fazer preceder o adjectivo de um advérbio de quantidade (*muito, extraordinariamente, extremamente, etc.*) ou acrescentar o

sufixo *-íssimo* ao adjetivo. Temos pois dois tipos de superlativos: *muito rico* e *riquíssimo*. De um modo geral, tem-se a impressão de que o emprego do sufixo imprime maior força intensiva à ideia. Assim, «um homem *riquíssimo*» parece-nos mais opulento que «um homem *muito rico*». [*sic.*] (LAPA, 1959, p. 125, grifos do autor).

A formação sintética do superlativo, segundo Teyssier (2004), tem como princípio a base erudita calcada no latim, o que demonstra que seu emprego realça uma linguagem mais elaborada, em que as pessoas utilizam a oratória para convencer pela palavra. No entanto, mesmo tendo sua origem relacionada com a erudição, com o passar dos tempos o emprego do recurso linguístico teve alterações, passando a ser utilizado pelo povo em geral de uma maneira informal, como nos afirma Lapa:

A linguagem popular, em busca de maior expressividade, desconhecendo os advérbios cultos (*consideravelmente, prodigiosamente, excessivamente, etc.*) e achando desbotado e froixo o advérbio *muito*, inventou curiosos processos superlativantes, que a literatura imita com vantagem (LAPA, 1959, p. 126, grifos do autor).

Percebemos com esses exemplos que Lobato evidenciou no mais alto grau as qualidades das personagens de maneira muito criativa e coerente com seu projeto de desliteraturização. Ao lançar mão deste recurso o autor enriqueceu a obra com suas habilidades e conhecimentos linguísticos, tendo o cuidado de não exceder para não dar ao texto um aspecto mais erudito, mas ao mesmo tempo conseguindo aproximar o livro do cotidiano, usando o recurso linguístico tal como na linguagem coloquial, quando se pretende indicar algo que tenha uma característica em um grau maior que qualquer outra coisa com que se possa comparar em determinado contexto.

Outro recurso que Lobato fez uso, e é um dos quais as crianças mais gostam, foi a onomatopeia, ele é de acordo com a definição de Joaquim Mattoso Câmara Jr., no *Dicionário de Linguística e Gramática* referente à língua portuguesa, o “vocábulo que procura reproduzir determinado ruído, constituindo-se com os fonemas da língua, que pelo efeito acústico dão melhor impressão desse ruído” (CÂMARA JR., 1977, p. 182).

Por meio desses recursos Lobato pensou por toda sua vida como poderia dar sentido à leitura na vida das crianças. Tal inquietação decorre do fato dele ter como projeto escrever textos em língua desliteraturizada, como foi citado em várias cartas para amigos. Neste projeto, Lobato procurou simplificar, mas sem cair na vulgaridade. Ele dedicou-se em combater a literatura com aspas, buscando escrever textos

apropriados aos leitores brasileiros, ainda que fosse necessário rever sua escrita. Ao escrever uma carta ao amigo Ambrogi, por exemplo, Lobato explicou como fez para se deslitteraturizar, revelando que em *Fábulas* tirou expressões “literárias” que antes pareciam “belezas”. Desta maneira, nota-se que a obra foi realizada com muito esmero pelo escritor, o que revela uma das muitas facetas de seu estilo literário. O estilo, segundo Conte:

[...] é a maneira própria, peculiar, de um escritor exprimir-se. Enquanto que com relação à correção os escritores devem obedecer às regras fixas e uniformes da gramática, no que respeita ao estilo, cada escritor é independente, e de um tanto maior valor quanto menos imita o estilo de outrem. O estilo em que exprime um escritor é uma resultante complexa: temperamento, educação, escola, ou corrente literária preferida... (CONTE, 1948, p. 65).

O autor, percebendo o que existia até o momento em relação à literatura e identificando a importância de uma literatura diferenciada, opta por escrever diferenciadamente, de uma maneira particular e em um estilo próprio; ele “formou um estilo originalíssimo, destacado e singular” (CONTE, 1948, p. 67).

Esse estilo lobatiano foi solidificando-se em uma crescente que solidificou-se fortemente na fase em que escreveu para crianças; para tanto, o autor fez diversas reflexões sobre a linguagem, como é indicado por Lajolo:

A frequência do tema linguagem, ao longo da correspondência e da obra lobatiana, sanciona a hipótese de que cada livro de Monteiro Lobato – na realidade, cada edição de cada obra sua – constitui uma experiência de estilo, levada a cabo por um escritor consciente de que o trabalho artesanal com a linguagem é requisito de profissão. E, efetivamente, vários estudos apontam e aplaudem a inventibilidade com que Monteiro Lobato se move, no mundo da linguagem (LAJOLO, 2008, p. 18).

Esse trabalho artesanal que Lobato realizou com a linguagem ao realizar sua escrita de maneira diferenciada e que, no entanto, não exclui a importância literária, indica o estilo ímpar que ele compôs seus textos. Para isso, o autor adquiriu uma postura reflexiva sobre o signo, estudando a palavra como signo verbal constituído por um significante e um significado, teceu a linguagem de seus textos com um olhar específico e também usou recursos linguísticos que contribuíram com os efeitos de sentidos das palavras para compor narrativas deslitteraturizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao indicar os recursos linguísticos utilizados pelo autor foi possível compreender que Lobato não queria que as crianças ficassem presas aos ornamentos da língua, mas que em um tanto fossem capazes de perceber que “a palavra é o esqueleto que se enche de carne viva somente no processo da percepção criativa e, por consequência, somente no processo da comunicação social viva” (VOLOSHINOV e BAKHTIN, 1926, p. 1), por isso a importância de buscar por uma literatura que seja sem excessos, mas que mantenha a essência, escrita com uma linguagem desliteraturizada capaz de enriquecer a obra e não de empobrecer ou desvalorizar a escrita.

Como nos indica Roland Barthes temos uma relação de servidão e de poder que se confundem inelutavelmente e que nos transforma “ao mesmo tempo em mestre e escravo” (BARTHES, 1977, p. 15) da linguagem. Neste sentido, o autor indica que somos mestres porque temos o poder de sermos usuários da língua e somos escravos porque nos submetemos às suas exigências, normas, classes gramaticais; por isso para conquistar a liberdade, só mesmo trapaceando com a língua, não nos prendendo a regras gramaticais.

Percebe-se que assim fez Lobato, empreendendo recursos linguísticos numa relação de poder e escravidão com a linguagem em uma busca intensa para encontrar a medida perfeita no estilo literário, por meio de uma trapaça com a língua para articular suas próprias regras combinatórias que resultaram na maravilhosa literatura que acompanhou, acompanha e acompanhará muitos “Filhos de Lobato” (PENTEADO, 2011).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Aparecida. **Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo**. São Paulo: Global, 1981.

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. 1977. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/28505884/Aula-Roland-Barthes>> Acesso em: 20 jan. 2015.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CONTE, Alberto. **Monteiro Lobato: o homem e a obra**. São Paulo: Brasiliense, 1948.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. Col. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

LAJOLO, Marisa. Linguagens na e da literatura infantil de Monteiro Lobato. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. [Org.] **Monteiro Lobato, livro a livro**. São Paulo: Editora da Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

LIMA, Alceu Dias. A forma da fábula: estudo de semântica discursiva. **Significação**. n. 4. São Paulo, 1984, p. 61-69. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90480/93254>> Acesso em: 20 fev. 2014.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. Tomo II. São Paulo: Brasiliense, 1956.

_____. **Fábulas**. 2 ed. São Paulo: Globo Livros, 2010.

_____. **Fábulas de Narizinho**. 1 ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia. Editores, 1921.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. v. 1. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

NOIMANN, Aline. **Um olhar sobre os fraseologismos (locuções) em um dicionário bilíngüe escolar espanhol-português/português-espanhol**. 2007. 283f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2007.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 2 ed. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLOSHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. 1926. Tradução de Valdemir Miotello e Fabrício Oliveira. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisando o conceito de provérbio. 2008. **Veredas online**. Juiz de Fora, 2008, p. 33-48. Disponível em:
<www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2008-2/revista/> Acesso em: 16 mar. 2015.

AS PRÁTICAS DE LEITURA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erika Karla Barros da Costa ^{1*}

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados obtidos por meio de pesquisa de campo realizada em duas escolas de educação básica, sendo uma pública e outra privada, o qual objetivou analisar as práticas de leitura e desta maneira evidenciar a sua importância no processo de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia aplicada foi a qualitativa e contemplou a apreensão de informações por meio de entrevista realizada com professores desta etapa de ensino e a pesquisa bibliográfica por meio de levantamentos teóricos, nos levando a refletir sobre a importância do trabalho de leitura na prática pedagógica por meio de atividades lúdicas, priorizando o desenvolvimento de habilidades para a formação de leitores competentes. Conclui-se que a leitura é a base do processo de aprendizagem significativa e da formação da cidadania do aluno. Sendo assim, cada professor deve ter clareza de que educa e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como socialmente. A pesquisa proporcionou a busca de respostas e a certeza que o professor necessita de estudo constante para que sua prática pedagógica seja efetiva.

Palavras-chave: Práticas de leitura; papel do professor; aprendizagem significativa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir acerca das práticas de leitura e sua importância no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por considerá-lo nesta fase indispensável; já que é a base para todo o processo escolar e tem como pretensão contribuir para um maior conhecimento na área colaborando com o avanço do ensino aprendizagem.

A origem dessa investigação foram as observações realizadas durante a participação enquanto professora voluntária em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental que oportunizaram a pesquisa e reflexão sobre o processo de

* ¹ Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia e dos Cursos EAD do Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande e Coordenadora Pedagógica do Colégio Raul Sans de Matos-Funlec. Graduada em Pedagogia e Letras, Especialista em Projeja e Mestre em Educação.

aprendizagem e o papel do professor para a busca de uma aprendizagem mais lúdica e significativa.

A importância desta pesquisa justifica-se, na medida em que o professor como ser social, por meio das relações que estabelece com a leitura, delimita as práticas pedagógicas específicas para o ensino da leitura e da escrita, por meio de considerações de autores renomados sobre as metodologias e propostas didáticas das instituições escolares, fundamentadas por concepções teóricas e práticas e coleta de dados, entrevistas com professores a fim de verificar as práticas de leitura e escrita e a sua importância para o processo de aquisição do conhecimento, e com base nas informações levantadas, realizou-se uma breve análise quanto as práticas docentes adotadas.

1. PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Entende-se que a leitura é uma prática necessária e fundamental para o processo de aprendizagem, por ser um dos principais meios de conhecimento a serem realizados com prazer e por vontade própria daqueles que leem pois querem aprender e conhecer, contribuindo para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

A educação permeia o cotidiano e está presente em todos os lugares, gestos e ações; de um modo ou de outro, envolvemos nossa existência com a educação para aprender e ensinar, todo o tempo. Através da leitura podemos observar o mundo ao nosso redor de uma forma mais crítica, possibilitando novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades e deixando fluir sentimentos e emoções.

A leitura também contribui para a formação do ser humano, uma vez que oferece assuntos para reflexão e experiências que possibilitam o despertar das emoções e estabelecimento de parâmetros, desencadeando a auto compreensão e a compreensão do mundo. (SOUZA, 1998, p.17).

A leitura pode ajudar no desenvolvimento da personalidade, por este motivo o professor desde o início da vida letrada do aluno deve incentivar o gosto pela leitura, apresentando obras literárias atrativas, contando histórias, contos e incentivando a dramatização de textos e pensando na relação indivíduo-leitura que é constituída de forma global. Consideramos o papel do professor, responsável pelo ensino da leitura na

escola, fundamental para a formação social do aluno como leitor e cidadão que tem direito a uma educação de qualidade.

O ato de ler é um processo complexo e que abrange perspectivas sociais e efetivas, possibilitando ao leitor interagir com o texto a partir de suas vivências e tornando-se capaz de produzir vários sentidos a respeito do que lê e da sua existência enquanto cidadão.

Partindo do pressuposto de que a leitura configura-se como um meio de transformação, o indivíduo que desfruta das práticas de leitura encontra-se possibilitado a pensar sobre sua realidade, assim, ampliando suas visões de mundo, podendo agir como ser social consciente do seu papel enquanto cidadão.

De acordo com esta visão, Freire (1989, p.9) acredita que a leitura de mundo precede a leitura da palavra propriamente dita, ou seja, é preciso que antes de ler a palavra o indivíduo leia o mundo e as suas experiências, para então compreender o texto a partir de uma leitura crítica.

Pensando na relação indivíduo com a leitura, consideramos o papel do professor, responsável pelo ensino da leitura na escola, fundamental para a formação social do aluno, como leitor e cidadão que tem direito a uma educação de qualidade.

Segundo Soares (2003, p.45) na sociedade atual ainda é possível encontrar pessoas que não são alfabetizadas, ou seja, não sabem ler e escrever, não decifram os códigos necessários para a prática da leitura e escrita, portanto, são privados de exercer os seus direitos de cidadão e não tendo acesso aos bens culturais de sociedades letradas.

Sendo assim aqueles indivíduos que não aprenderam as práticas da leitura e escrita acabam por encontrar impedimentos ou dificuldades cotidianas, enquanto integrantes de uma sociedade que exige o reconhecimento das letras e números. Aqueles que ainda permanecem sem a alfabetização se expõem sem dúvida a diversas situações em que a leitura e a escrita são necessárias, e isso se agrava prejudicando consideravelmente o acesso a novos conhecimentos quando além da posição de analfabeto também não possui qualquer menção ao letramento. Entende-se por letramento:

o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2003, p. 18,).

Não se trata apenas daquele que adquire a técnica do ato de ler e do escrever, mas, aquele que aprende e se apropria desta, utilizando em suas práticas sociais, fazendo de fato o uso da escrita e desenvolvendo as habilidades de ler e escrever, aquele que utiliza essa aquisição a seu favor e estabelece comunicação com o meio de diferentes maneiras oportunizadas pelo resultado da utilização dos códigos promovendo aprendizado para si e para o outro.

Com isso podemos dizer que a pessoa que aprende a decifrar os códigos da leitura e da escrita sai da condição de analfabeto vindo a ser um sujeito alfabetizado. No entanto, não significa necessariamente que se torne um sujeito letrado visto ser crucial o uso que se faz dessa habilidade, ou seja, se utiliza os códigos a seu favor em busca de conhecimento e informação, permanece em constante aprendizado conquistando seu espaço na sociedade, valorizando os atos de ler e escrever, indo muito além do uso simples que tão comumente se faz de tais habilidades.

Soares (2003, p.47) ainda realiza uma inferência expondo que um sujeito analfabeto de certa forma pode ser letrado, se vive em meio ao uso constante da leitura e da escrita ou se faz uso da mesma, se interessando em ouvir leituras em jornais, ou até mesmo se solicita a um alfabetizado que leia ou escreva para ele.

Assim como esse sujeito que faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita pode ser considerado de certa forma um letrado mesmo sendo analfabeto, a autora também traz a reflexão como é possível inserir a criança ao contexto do letramento mesmo ainda que não tenha sido alfabetizada.

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2003, p. 24, grifos do autor).

Antes mesmo que o aluno seja inserido no processo de alfabetização é indispensável o acesso à leitura, a livros diversificados, contação de histórias e todos os

recursos que fomentem o gosto pela leitura que devem ser inseridos à rotina do aluno. Uma vez tendo acesso a tantos artifícios da leitura e escrita, estará inserida no mundo do letramento, sentindo por sua vez um interesse muito maior pelas palavras tornando o momento de aprender os códigos de leitura muito mais prazeroso e significativo.

Um indivíduo alfabetizado e letrado é aquele que sabe ler e escrever e, além disso, que faz uso da leitura e escrita em seu cotidiano, deve corresponder às exigências de leitura e escrita vigentes na sociedade que vive, compreendendo e interpretando diferentes textos, para que desenvolva senso crítico e conhecimento de mundo por meio da leitura.

A escola tem como propósito, nos anos iniciais e nos seguintes, ensinar os alunos a ler e a escrever para que façam uso das habilidades da leitura e escrita. A partir desta conquista, a criança passa a fazer uso dessas habilidades para atender as necessidades escolares: escreve-se para fazer uma redação, para responder às questões da prova de História ou Geografia e não para comunicar suas ideias e sentimentos acerca do mundo, para o mundo ou para si mesmo. Desse modo, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita têm caráter instrumental e tecnicista. (MIRANDA, 2012, p. 18).

Portanto, quando o aluno não tem acesso a livros desde o princípio de seu processo de alfabetização, não desenvolve o gosto pela leitura, e sendo assim não aprende a ler interpretando, analisando e criticando. Permanece em um estado de leitor pelo dever, não se permitindo descobrir o mundo por meio das palavras. Se a leitura é realizada por prazer, atribuída de senso crítico e de interesse pelas descobertas, tem por consequência a produção de conhecimento aquele que lê.

O ato de ler é, conforme alguns autores, individual e interativo. O aluno deve ser levado a refletir sobre o que está lendo, não dispensando sua experiência de vida, sua visão de mundo, anteriormente, adquirida. Em sala de aula, a criança precisa estar cercada de recursos como: cartazes, livros e outros que a estimulem sempre à leitura, pois isso possibilita seu desenvolvimento enquanto leitor, mas precisa mais que estar exposta a esses materiais. É neste momento que a intervenção do professor se torna necessária, pois é ele que pode despertar o interesse de cada aluno, proporcionando sua inserção nesse mundo de descobertas, descoberta do que a leitura representa e seus valores perante a sociedade.

Como diz Martins (2003, p.35) a função do educador não seria precisamente o de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

O professor deve pensar sempre em atividades de leitura que proporcionem prazer, análise, compreensão e sentido, ou seja, a reflexão e o desenvolvimento individual, para que isso aconteça o aluno deve ter acesso aos mais variados tipos de textos, para o desenvolvimento da interpretação e questionamentos. Textos que proporcionem prazer ao aluno que lê e que ofereçam informação, que proporcione interação e que contribuam para a formação do aluno leitor.

O ato de ler já é importante, mas mais importante ainda é adquirir o hábito da leitura, pois é através desse exercício que o aluno amplia seu conhecimento e aprendizado, tornando-se verdadeiramente um leitor e não somente um decifrador.

2. O PAPEL DO PROFESSOR

É sabido que toda criança observa todos ao seu redor, e principalmente aqueles com quem convive diariamente e, além de observar a criança imita e também aprende por meio desta ação. Isto porque é um ser em formação e este é um processo que possibilita o aprendizado de um modo geral. Portanto, a observação de um modelo faz parte de seu desenvolvimento, ela precisa do outro, de informação, de mediação e de principalmente de exemplos para constituir sua identidade.

Justamente por isso é tão essencial o papel do professor no processo de formação do leitor, pois sem a figura do professor comprometido com o ensino e o conhecimento, a formação de um aluno como leitor crítico, apto para compreender e estabelecer relações pode sofrer defasagem, sendo que o professor sem a visão de seu fundamental papel pode sufocar as possibilidades/potencial de formação de seu aluno.

Na prática diária todos os professores precisam ensinar a importância da leitura e da escrita, sobretudo as crianças em início da formação acadêmica podem não compreender a importância disso se o professor, que deve ser maior exemplo na escola, não vivenciar a leitura e com seus alunos. Não passaria de discurso vago, pois para que o aluno compreenda que ler é bom, que escrever é essencial necessita de bons exemplos.

Na área específica de leitura, espera-se dos professores que sejam bons leitores, que estejam informados, que incentivem e dinamizem a leitura compreensiva, comparativa e crítica, e que realizem diversos tipos de atividades com a linguagem escrita. (PNBE, 2008, p. 21)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), afirma que os próprios professores devem ser bons leitores, tendo em vista que um sujeito quando leitor desenvolve seu trabalho de modo muito mais eficaz, pois lhe é possível refletir sobre suas práticas, revendo e aplicando novas estratégias com base em seus estudos.

Para tanto, é necessário repensar sobre a formação do professor, rever suas concepções e com que afimco encara as responsabilidades lhe incumbidas de formação do aluno leitor. Pautado em pesquisas e estudos o professor pode rever e modificar procedimentos para tornar suas práticas mais eficazes, principalmente s que se destinam ao incentivo da leitura.

A escola pode e deve trabalhar, desde as séries iniciais, com textos de diversas naturezas; com textos que surjam do cruzamento de linguagens variadas e, evidentemente, com os textos da literatura que criam a possibilidade do indivíduo explorar dimensões não usuais do imaginário coletivo e pessoal.

“(...) muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes que tratar o mesmo em função de características formais específicas”
(FERREIRO,199, p. 66)

Sendo que a formação de um leitor crítico depende necessariamente do acesso a textos que vão muito além daqueles de mero caráter informativo. O acesso ao ensino de qualidade deve dar condições para o desenvolvimento da criticidade e opinião desde muito cedo aos que ainda estão descobrindo o mundo da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, a leitura de textos literários constituiria uma possibilidade de proporcionar ao aluno seu processo de elaboração do conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, cabe ao professor o papel de orientar o aprendiz servindo-lhe de mediador para aprendizagem; suporte que deveria paulatinamente ser retirado à medida que a criança conquista a sua independência como leitor autônomo. (ALONSO, 2007, p. 21).

O professor então tem a responsabilidade de orientar seu aluno no aprendizado da leitura e escrita, mediar o acesso a livros e textos literários além de proporcionar momentos de contação e de leitura de história, seja na biblioteca, no pátio da escola ou em sala. O professor deve criar situações para que tudo isso aconteça, para que seu aluno também ouça a leitura de formas variadas e atrativas.

Quando o aluno tem acesso ao livro, mesmo que ainda em processo de aprendizagem dos códigos de leitura e escrita, tem então muitas possibilidades ao seu alcance, no entanto, como o aluno poderá conhecer o mundo da leitura se tiver em suas mãos um livro e não souber o que pode descobrir por meio dele?

Surge então a fundamental importância da atuação do professor de apresentar aos alunos o que podem proporcionar os livros, instigar o desejo de realizarem suas próprias leituras, enfim, dar significado a este contato com o acervo literário e com estas propiciar experiências positivas faz parte da atuação do professor.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa procurou investigar as práticas referentes à leitura por parte de professores do Ensino Fundamental da rede pública e privada na cidade de Campo Grande - MS, o que me permitiu entender alguns aspectos relacionados ao trabalho do professor na valorização da leitura que incentivam o ato de ler do aluno não só na escola, mas também fora dela. Isso por sabermos que o professor tem o papel de contribuir com a formação de identidade do aluno leitor desde o início dos processos de alfabetização.

Com este objetivo procuramos levantar como as práticas de leitura vêm sendo utilizadas, como os professores incentivam seus alunos ao hábito da leitura, se realizam leituras em sala e com qual frequência, tendo em vista ser indiscutível que a atuação pedagógica de valorização do ato de ler, cotidianamente, é a contribuição para mostrar ao aluno o quanto isso pode ser prazeroso e desde o início do processo de alfabetização.

Na escola da rede pública pudemos observar que todos os professores participam de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo governo federal que ofereceu a formação do PNAIC.

O PNAIC disponibiliza para as escolas materiais específicos para a alfabetização como livros didáticos e manuais do professor, jogos pedagógicos de apoio à

alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisas e obras de apoio pedagógico aos professores.

A prática dos professores da rede pública fundamenta-se no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, e afirmam que o ato de ler nos anos iniciais é de extrema importância, já que assim podem desenvolver suas múltiplas inteligências, com a capacidade de ler os acontecimentos e as suas causas que os produzem, trazendo a tona questões sociais que fazem o momento histórico, que participem de forma consciente no mundo em que vivem, assumindo um posicionamento autônomo diante dos fatos, situações, estruturas, processos, e relações intra e interpessoais, para tanto, os professores entrevistados afirmam realizar atividades de leitura diária, tanto coletiva, como individual. Quanto à utilização do espaço da biblioteca pelo professor juntamente com seus alunos, em um horário reservado para a realização de rodas de leitura, contação de histórias ou mesmo para enriquecer suas aulas utilizando os materiais de pesquisa disponíveis na biblioteca, não se verificou como atitude habitual de alguns professores.

De acordo com as informações coletadas, na escola da rede privada os professores consideram o incentivo do gosto pela leitura necessário, já que é nos anos iniciais que a criança toma gosto pela leitura. Dessa forma na escola privada os alunos praticam atividades de leitura diariamente, estimulando bons leitores e formadores de opinião.

A escola disponibiliza em sua Proposta Pedagógica, objetivos e projetos específicos de incentivo à leitura, onde os alunos participam de “rodas de leitura”, onde toda semana as crianças trocam de livro, e para verificar se aconteceu à leitura diária, elas preenchem uma ficha literária contendo perguntas sobre o livro lido. Na escola também, a cada bimestre, é adotado um livro paradidático. Neste livro são desenvolvidas várias atividades referentes à leitura e interpretação de textos. Os alunos contam também com uma biblioteca rica em livros de literatura infantil e podem toda semana fazer um empréstimo, propiciando a participação da família neste processo.

O fato de ler em casa faz com que a família participe incentivando a criança na leitura que por várias vezes necessita da intervenção do adulto, no caso pais ou responsáveis.

É importante ressaltar que a leitura é a base do processo de alfabetização e da formação da cidadania. Nesta perspectiva, cada professor deve ter clareza de que educa

e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social. Para isto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados à leitura e, principalmente, fazendo reflexões sobre o significado do ato de ler.

Os dados analisados neste estudo permitem visualizar o uso da leitura na rotina diária de aula de forma bastante positiva. Todos os entrevistados afirmam fazer uso da leitura em suas aulas de diferentes formas, utilizando recursos variados e diversificando os gêneros textuais.

A leitura é o caminho mais eficaz para a inserção do ser humano no mundo letrado, alcançando sua autonomia e auto realização. Como se entende nas ações apresentadas pelos professores a leitura está mais presente no dia a dia da vida escolar, deixando a utilização apenas didática da literatura e transformando-a em momento lúdico e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, analisamos como alguns professores utilizam as práticas de leitura em sala de aula e como o hábito da leitura pode ser importante para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Transformar o momento da leitura em prática rotineira do aluno é o mesmo que ensiná-lo todos os dias a ler, pois uma vez que o professor promove a contação de histórias, sobretudo nos anos iniciais proporciona também a oportunidade a seus alunos de sonhar e imaginar por meio dos livros. Ensina-se ainda que por meio da literatura a possibilidade de viajar e experimentar o ainda não vivido, conhecer para poder ser livre e ter condições de fazer escolhas.

Para investir na formação do aluno leitor é necessário que este esteja envolvido ao letramento que, como vimos se refere também ao ato de ouvir histórias, folhear livros, ouvir e realizar leituras, mesmo que não tenha adquirido os códigos da alfabetização, para tanto por meio deste trabalho observamos que ainda há um longo caminho para que ocorra esta inserção do aluno.

A leitura deve proporcionar aprendizado e descobertas, pois aquele que lê desde cedo possui maiores possibilidades de compreender e transmitir o que sabe. No entanto,

para que isso de fato ocorra é necessário investimento no aprendizado da leitura despertando o gosto por livros literários e que desde a Educação Infantil dê continuidade para que o aluno “começa a conhecer” as primeiras letras e palavras escritas no Ensino Fundamental por meio de literatura infantil. O aluno que aprende o gosto pela leitura irá buscar sempre oportunidades para praticá-la.

Temos a destacar que o papel do professor é crucial no incentivo a esta formação do aluno desde os primórdios de sua inserção à escola. Isso nos remete à sua formação. Os professores envolvidos têm experiência considerável na Educação Básica e em turmas de alfabetização, mas ainda há muito que podem fazer, com isso, conclui-se que a leitura deve fazer arte também de sua vida diária e não só durante a formação acadêmica. Incentivar a criança à leitura requer do professor que seja um leitor competente.

Desde os anos iniciais, quanto antes às crianças se apropriarem da leitura e da escrita, mais poderão desenvolvê-las com êxito em seus anos de escolaridade, sendo assim, serão capazes de utilizá-la como prática discursiva com muita facilidade durante sua trajetória escolar.

Com base na reflexão mencionada neste trabalho, é necessário compreender a prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento, dessa forma, ocorre à necessidade e precisão do alfabetizar letrando. Assim constitui-se em um trabalho feito pelo educador e também pelas pessoas que participam do aprendizado da criança, requerendo mudanças significativas acerca de práticas pedagógicas através do ensino da leitura e da escrita para o seu aprimoramento nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola**. São Paulo. 2007.

BRASIL. MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> > Acesso em 24 de abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília. 2008.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. **Letramento e Alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar.** São Paulo. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2003.

SOUZA, Maria Salete Daros de. **A Conquista do Jovem Leitor: Uma Proposta Alternativa.** 2.ed.- Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

COMPARAÇÃO AXIOLÓGICA DAS OBRAS LUCÍOLA E O DOCE VENENO DO ESCORPIÃO: VISÕES DA SOCIEDADE SOBRE A PROSTITUIÇÃO

SANTOS, Reris Adacioni de Campos dos¹

adacionisantos@gmail.com

SANTOS, Raylene Lisboa Santos²

lisboaraylene@gmail.com

SILVA, Raquel Batista³

kweryitb@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva abordar as visões da sociedade em relação a profissão de prostituta, fazendo assim uma comparação axiológica, baseando-se nas obras “Lucíola” do autor José de Alencar e “O veneno do Escorpião: O Diário de uma Garota de Programa” de Raquel Pacheco (Bruna Surfistinha) e dados coletados por meio de entrevista. O autor José de Alencar emprega na personagem Lucia a representação da mulher independente do século XIX, uma cortesã que encontra na profissão de prostituta sua maneira de sobrevivência. Raquel Pacheco, utilizando o pseudônimo Bruna Surfistinha, retrata em sua obra a rotina que viveu como garota de programa e a forma como as pessoas aceitaram sua decisão. Levando em consideração os resultados, a sociedade atual ainda discrimina essa profissão, muitos rejeitam até a ideia de em algum momento utilizar os serviços dessas profissionais, revelando a criticidade no ponto de vista das pessoas sobre a temática trabalhada.

Palavras-chave: Comparação. Prostituta. Sociedade.

ABSTRACT: The present work aims to address the visions of society in relation to the profession of prostitute, thus making an axiological comparison, based on the works "Lucíola" by the author José de Alencar and "The Venom of the Scorpion: The Diary of a Program Girl" by Raquel Pacheco (Bruna Surfistinha) and data collected through interviews. The author José de Alencar employs in the character Lucia the representation of the independent woman of the XIX century, a courtesan who finds in the profession of prostitute her way of survival. Raquel Pacheco, using the pseudonym Bruna Surfistinha, portrays in her work the routine that she lived as a program girl and the way people accepted her decision. Taking into account the results, the current society still discriminates this profession, many reject even the idea of at some point use the services of these professionals, revealing the criticality in the viewpoint of people on the theme worked.

Keywords: Comparison. Prostitute. Society.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma comparação axiológica da obra Lucíola de José de Alencar e O doce Veneno do Escorpião escrita por Raquel Pacheco, utilizando o pseudônimo Bruna Surfistinha. Evidencia-se ainda as características das personagens e as

visões da sociedade antiga e atual referente ao trabalho em que o serviço prestado é o sexo, obtidas por meio de pesquisa de campo e análise das obras.

Lucíola é um romance urbano, pois, ambienta-se na época do autor, retrata os costumes da sociedade carioca do século XIX, redigida no Brasil em 1862, no período do romantismo, escandalizou a sociedade por causa da temática, especificamente, a burguesia oitocentista do Rio de Janeiro. Sofreu críticas literárias e linguísticas por abordar um assunto que na época quase não se falava por ser malvisto pela sociedade: a prostituição.

O doce veneno do escorpião: O diário de uma Garota de Programa é uma obra contemporânea, escrita em 2005 pela autora Raquel Pacheco, utilizando o pseudônimo Bruna Surfistinha, retrata a rotina que seguia quando era “garota de programa”. São narrados acontecimentos ocorridos durante a adolescência e vida adulta no Rio de Janeiro, século XXI:

Sem ressentimentos. A fila anda. Serviço prestado, pagamento feito (e conferido, de forma discreta, sem ele perceber, claro). Ele foi o primeiro cliente do dia. Tenho mais cinco pela frente. Com menos de uma hora e um banho entre um cliente e outro, mal tenho tempo de me refazer. Prefiro fazer tudo de uma vez, cumprir logo minha meta de cinco programas diários e ficar livre o quanto antes (SURFISTINHA, 2005).

Destarte, Surfistinha recebia valores pelos serviços sexuais realizados aos clientes atuando como garota de programa, intercalando banhos entre um atendimento e outro, apresentando parte de sua rotina de trabalho diário, deixando claro a profissão que exercia.

A escolha dessas obras para serem trabalhadas foi realizada por tratarem de um mesmo tema: a prostituição, mas por ângulos diferenciados. Na primeira sob a visão de uma personagem, criada por José de Alencar, que representa a prostituta da época e apresenta a maneira como era vista diante da sociedade. Na segunda, é retratado sob as observações da autora que vivenciou a rotina de uma prostituta.

2 PROSTITUIÇÃO: LEGISLAÇÃO ATUAL E VISÃO DA SOCIEDADE

A prostituição é prevista por lei sob diversas restrições e baseia-se na venda de serviços sexuais, ou seja, a pessoa faz sexo profissionalmente para receber dinheiro.

Existe desde a antiguidade e persiste até nos dias atuais, sendo marginalizada pela sociedade que, apesar de usufruir dos serviços prestados, discrimina essa prática.

O projeto de lei que visava regulamentar o trabalho das profissionais do sexo, Nº 4211 de 2012, apresentado por Wyllys, tratava dos direitos dessas profissionais, as quais, assim como nas demais ocupações trabalhistas, teria direito a aposentadoria, condições favoráveis de trabalho, salário digno, entre outros. O foco principal era a regulamentação do trabalho dos profissionais do sexo, ainda mais, preocupava-se com o tráfico de pessoas, a exploração sexual e o turismo sexual.

Definindo a atividade laboral que oferta o sexo como serviço, Wyllys (2012) discorre

A prostituição é a atividade cujo exercício remonta à antiguidade e que, apesar de sofrer exclusão normativa e ser condenada do ponto de vista moral ou dos “bons costumes”, ainda perdura. É de um moralismo superficial causador de injustiças a negação de direitos aos profissionais cuja existência nunca deixou de ser fomentada pela própria sociedade que a condena. Trata-se de contradição causadora de marginalização de segmento numeroso da sociedade (WYLLYS, 2012, p. 03).

Neste viés, o trabalho com o sexo contorna-se vítima do moralismo superficial criado pelo meio social que provoca injustiças decorrentes da não aplicação de direitos instituídos legalmente aos profissionais atuantes dessa profissão que jamais ficaram sem atender clientes, parte integrante da sociedade que condena e utilizam os serviços oferecidos.

Esse projeto de lei foi intitulado de “Gabriela Leite” homenageando a profissional do sexo de mesmo nome, que se tornou militante de Direitos Humanos, mais especificamente, dos direitos dos profissionais do sexo, ao final dos anos 70. Gabriela Leite, a partir de 1979, adquiriu direitos na sociedade após apresentar sua indignação em relação as atitudes autoritárias, arbitrárias e violentas praticadas pelo Estado, o qual através da polícia de São Paulo perseguia travestis e prostitutas. De acordo com Wyllys,

Gabriela Leite participou na criação de vínculo solidário entre os profissionais do sexo, na mobilização política dos mesmos e fundou a ONG “Davida”, que tem como missão o fomento de políticas públicas para o fortalecimento da cidadania das prostitutas; mobilização e a organização da categoria; e a promoção dos seus direitos. [...] (WYLLYS, 2012, p. 08).

Em consoante, essas ações que tencionavam transformações necessárias no padrão profissional da categoria, impulsionou a possível regularização do trabalho ofertado pelas garotas de programa, porém o projeto não foi aprovado pelas autoridades revelando resistência de decisão positiva devido ao conservadorismo presente no meio social.

Na obra *Lucíola* é evidente que as prostitutas não eram bem vistas e viviam a mercê das críticas, denominadas cortesãs, vendiam o corpo em troca de luxo e conforto. Atuavam para sobreviverem, porque enfrentavam muitos obstáculos e resistência para encontrar um trabalho estipulado como “digno”.

O Rio de Janeiro, no século XIX, apresentava numerosa população que dobrou entre os anos de 1808 a 1821 devido a instalação da coroa portuguesa que provocou diversas “mudanças na capital da colônia portuguesa da América que visavam adequar a cidade à sua nova função: a de sede do *novo Império Português*” (BARRA, 2015, p. 792). Essa situação contribuiu para o surgimento de desempregados, principalmente, mulheres que viviam em situações precárias, sofriam preconceito por serem do sexo feminino e eram excluídas de certas profissões.

Neste século a mulher não possuía muitos direitos, não participavam das decisões importantes: sociais, políticas, econômicas. Sempre teve um papel de submissa e inferioridade em comparação ao homem, para Neto (2018, p. 104):

A imagem idealizada da mulher no século XIX associava-a ao espaço doméstico, sendo a mulher considerada, portanto, um apêndice da casa e do marido e dedicada à criação dos filhos. Embora houvesse certas dissimilitudes entre o discurso e a prática, esse perfil era difundido em muitos romances de caráter pedagógico, em manuais de etiqueta, matérias de jornal, teses médicas, entre outros meios de informação. Contrária a essa imagem de virtuosidade estava a da prostituta, frequentemente associada ao vício e à proliferação de doenças venéreas, como a sífilis.

Desse modo, as mulheres tradicionalistas esperavam pelo casamento dos sonhos para formar família e viver em submissão ao esposo, obedecendo sem questionar as decisões tomadas. *Lucíola* já representa um contraste a essa modelo de mulher, busca sua independência, seu lugar na sociedade partindo dos seus próprios esforços.

Surfistinha (2005, n. p.) esboça que a razão para atuar nessa profissão foi justamente a falta de oportunidades:

Trabalhando cinco dias por semana, com uma média de cinco programas por dia – é só você fazer as contas para saber quantas vezes já transei por dinheiro. Por mais que eu chegue a curtir, a gozar de verdade, ainda assim é trabalho. Trabalho que escolhi por não ter outra escolha quando... Bem, é uma longa história.

Expondo dessa maneira que até nos dias atuais existe dificuldades para a mulher conseguir boa oportunidade de emprego, com salário justo e com igualdade em comparação à remuneração cedida as pessoas do sexo masculino em trabalhos ditos como “formais”.

Voltando-se, especialmente, para a discriminação sobre as profissionais do sexo, Rodrigues (2009, p. 69) esboça que “no caso das prostitutas constata-se o recrudescimento da discriminação, decorrente do surgimento da epidemia de HIV/Aids e do endurecimento da repressão policial”, ou seja, o trabalho com o sexo é diretamente ligada pelo corpo social às doenças possíveis de serem adquiridas pelo contato sexual desprevenido.

Alencar mostra através de Lucíola que a mulher daquela época era vista pela sociedade como um ser “submissa”, “obediente” e “serva”, porém a mulher que ousava romper com o “padrão” imposto pela sociedade, assim como Lucia, passavam a sofrer preconceitos e tabus. Pois, como Neto (2018) afirma, existia os perfis de mulheres definidos por autores nacionais, como rainhas do lar ou prostitutas, a exemplo disso, José de Alencar.

Assim como naquela época, pode-se observar que há muita influência da sociedade no comportamento humano, porque, infelizmente a mulher ainda é rotulada pela sociedade. Entretanto, Alencar nos apresenta Lucíola, uma mulher angelical e forte, capaz de lutar para alcançar seus objetivos, tanto pessoal quanto profissional.

3 COMPARAÇÃO AXIOLÓGICA: CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS LÚCIA E SURFISTINHA

Lúcia, uma mulher romântica, feminina, mas com capacidade de romper preconceitos e padrões que sofreu pelos seus atos praticados. Porém, conquistou o respeito que toda mulher merece. Representa na obra a mulher livre que gosta de impor regras em suas relações e determinar o momento de acabarem, mantendo total domínio

sobre sua vida e escolhas sem a necessidade de justificativas para suas ações, não permite que o companheiro sinta-se proprietário de seu corpo, da sua casa, como pode ser observado na fala de Cunha:

— É o seu engano, continuou a Cunha que estava de veia. A Lúcia não admite que ninguém adquira direitos sobre ela. [...] sua casa é sua e somente sua; ela o recebe, sempre como hóspede; como dono, nunca. Na ocasião em que o senhor a toma por amante, ela previne-o de que se reserva plena liberdade de fazer o que quiser e de deixá-lo quando lhe aprouver, sem explicações e sem pretextos, o que sucede invariavelmente antes de seis meses; está entendido que lhe concede o mesmo direito (ALENCAR, 2005, p. 21).

Assim, evidencia-se a liberdade feminina exigida pelo fato de Lúcia impor que seus amantes não tentem impedir de fazer o que deseja ainda que lhe conceda recursos financeiros para sua subsistência. Dona de sua própria vida, proprietária de si.

Os pais de Lúcia faleceram quando a jovem tinha 16 anos, enquanto Surfistinha convivia com pais adotivos e, ao conversar sobre a adoção com uma professora, revelou sentir-se como um objeto, porque quando um casal deseja adotar uma criança pode “escolher” entre várias, como se estivessem escolhendo um objeto. Mas, ao contrário da personagem criada por Alencar, teve oportunidades favoráveis e pais adotivos que a criou com amor e carinho e davam tudo o que necessitava, porém, procurou independência financeira para não viver a mercê da família que a acolheu.

Em seu livro relata acontecimentos diários vivenciados, os programas que fez e apresenta perfis criados pela mesma dos clientes que atendia. Esboça também o que motivou a se prostituir. Iniciou a profissão aos dezessete anos, idade aproximada a de Lucíola, após um desentendimento com seus pais adotivos, em busca de ascensão, pois apesar de receber conforto, estudar em boas escolas, não aceitava ser dependente, principalmente por receber punições do pai quando cometia “erros”. (SURFISTINHA, 2005).

Na obra de Alencar decorre o fato de que Lúcia inicia sua vida de cortesã quando ainda menor, assim como Pacheco (Surfistinha), ressaltando que a obra foi escrita no século XXI. A autora expressa: “Minha estréia aos 17 anos” (SURFISTINHA, 2005, p. 4), evidenciando com precisão a idade que possuía quando começou a atuar profissionalmente como prostituta, esboça: “Fazia apenas meia hora que eu havia saído

da casa dos meus pais para chegar àquela nova casa” (SURFISTINHA, 2005, p. 4), tratando-se da chegada na casa de prostituição.

Neste sentido, o decreto de lei nº 2848 de 07 de dezembro de 1940, especificamente o artigo 218 B, discorre sobre o favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual de vulneráveis:

Art. 218-B. Submeter, induzir ou atrair à prostituição ou outra forma de exploração sexual alguém menor de 18 (dezoito) anos ou que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, facilitá-la, impedir ou dificultar que a abandone:

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 10 (dez) anos.

§ 10 Se o crime é praticado com o fim de obter vantagem econômica, aplica-se também multa.

§ 20 Incorre nas mesmas penas:

I - quem pratica conjunção carnal ou outro ato libidinoso com alguém menor de 18 (dezoito) e maior de 14 (catorze) anos na situação descrita no caput deste artigo;

II - o proprietário, o gerente ou o responsável pelo local em que se verifiquem as práticas referidas no caput deste artigo.

§ 30 Na hipótese do inciso II do § 20, constitui efeito obrigatório da condenação a cassação da licença de localização e de funcionamento do estabelecimento (CRUZ, 2010, p.08).

Portanto, é considerado ilegal o trabalho sexual de adolescentes e as pessoas que favorecem para que isto ocorra, caso seja denunciado, podem ser enquadradas neste caput da lei e as que utilizam o serviço sexual de uma adolescente incorre nas mesmas penalidades.

Percebe-se então, o fato de algumas pessoas saberem inclusive da existência leis que condenam a exploração sexual de crianças e adolescentes não impede que influenciem a prostituição nessa faixa etária. Surfistinha, por exemplo, não evidencia ter encontrado barreiras que a impedisse de ingressar na profissão e a cafetina para a qual passou a trabalhar mesmo sabendo que era menor a aceitou, revelando que apesar de existir leis que incriminam a exploração sexual de menores certas pessoas exploram criminalmente menores.

Surfistinha (2005) afirma que possuía muitos clientes adultos, casados e solteiros, homens e mulheres, revelando aceitação a essa profissão na sociedade atual independentemente do sexo, além disso, revela que recebia casais como clientes, demonstrando que as famílias atuais não são mais tão tradicionalistas, mas modernos ao

ponto de aceitar a prostituição como algo natural e utilizar os serviços de uma profissional do sexo para satisfação sexual.

A autora esboça que houve rejeição por alguns ex-colegas de escola quando descobriram que exercia essa profissão, enquanto alguns tornaram-se clientes expondo aceitação sem discriminação. A família, por sua vez, não se empenha em entrar em contato, mesmo depois que ficou nacionalmente conhecida, expondo implicitamente que os familiares a rejeita pela escolha que fez.

Para Arruda (2009), Lúcia apaixona-se por um Jovem bacharel em direito que estava a pouco tempo na corte do Rio de Janeiro que corresponde o sentimento da cortesã. Estes vivenciam um romance que é interrompido com a decisão de Lúcia em mudar-se para o campo para enterrar o passado. Paulo ficou intrigado entre aceitar sua paixão e ir contra os padrões ou recusar e estar de acordo com as exigências, optou pelo amor da cortesã e “representa vitória do sentimento sobre as convenções sociais e preconceitos” (ARRUDA, 2009, p. 13).

Pacheco (Surfistinha) expõe no final do livro ter conhecido Pedro e considera que seja o homem da sua vida, demonstrando que vivenciou um romance, assim como a personagem Lúcia da obra Lucíola:

Para sermos felizes precisamos sempre abrir mão de algo. Não dá para termos tudo de uma vez. Tive a sorte de encontrar o homem da minha vida fazendo programas. Sei que não são todas as garotas de programa que têm o mesmo final feliz. Vou me aposentar, mas continuarei com o blog até o último dia de minha vida. Ainda quero escrever nele que "amanhã será o meu casamento" ou que "o meu filho nasceu ontem". E espero mais ainda que estes fatos aconteçam com o Pedro. O importante na vida é nunca desistir de buscar a felicidade (SURFISTINHA, 2005, p. 41).

Apresenta ainda que, para sua felicidade, precisou abrir mão de algo que gostava, a profissão de prostituta, para envolver-se em um relacionamento amoroso e voltar aos padrões sociais, nos quais a mulher não deve oferecer serviços sexuais e entregar-se sexualmente somente a um homem mesmo que tenha sido, no passado, seu cliente. Em vista disso, a sociedade, mesmo que anos tenham transcorrido, entre os séculos XIX e XXI, age com preconceito para com as profissionais do sexo, revelando que a evolução psicossocial voltada para assuntos polêmicos envolvendo a construção familiar e comportamental da mulher caminha a passos lentos.

4 METODOLOGIA

Visando a construção teórica e científica, realizou-se pesquisa descritiva que tem por “finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos” (ALVIM, 2016, p. 3) com caráter qualitativo que tem prioriza, conforme Alvim (2016), a qualidade dos dados obtidos sem importar a quantidade de entrevistados.

Efetivou-se a pesquisa de campo mediante questionário com nove questões, três questões objetivas voltadas para o perfil do entrevistado e seis subjetivas relacionadas ao tema. A partir das respostas colheu-se dados para a tabulação. Foi aplicada para expor a opinião da sociedade atual do município de Itaituba/ PA e região. Participaram nove itaitubenses e um residente do Crepurizão. Optou-se por estas localidades por serem rodeadas de atividade garimpeira e haver grande ocorrência de prostituição.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram entrevistadas dez pessoas, o questionário continha nove questões, algumas traçavam o perfil do entrevistado e outras buscavam o conhecimento e opinião crítica dos participantes sobre a prostituição, ressaltando a aceitação desse trabalho e se utilizariam os serviços de uma garota de programa. Selecionou-se e comentou respostas de cinco participantes, consideradas mais relevantes para a pesquisa, dispostas em quadros, as demais estão somente comentadas.

Entre os entrevistados - 18 a 23 anos: um homem e uma mulher; 24 a 29 anos: um homem e duas mulheres; 30 a 35 anos: três homens e uma mulher; 35 anos: um homem. Nível de escolaridade - superior completo: três homens; superior cursando: dois homens e duas mulheres, ensino médio completo: um homem e uma mulher; fundamental incompleto: uma mulher. Solteiro: quatro homens e três mulheres; uma mulher casada; relacionamento sério: dois homens, em vista disso, ficou claro que o grau de escolaridade das pessoas do sexo feminino , participantes da pesquisa, é inferior aos dos homens, demonstrando menor interesse para a aquisição de conhecimento científico.

Abaixo segue as respostas relacionadas a quarta pergunta do questionário que buscava o conhecimento sobre a profissão de prostituta para que os entrevistados

expusessem o que entendimento que possuíam acerca do tema tratado, podendo relatar exemplos experienciados ou vistos no local onde vivem:

Quadro 01 – Conhecimento sobre prostituição

P	Resposta
P6	Aki no garimpo prostituição é qndo a mulher usa seu corpo como uma ferramenta para ganhar dinheiro, ela troca sexo por dinheiro.
P7	Prostituição é uma classificação do estilo de vida de uma pessoa ou das pessoas que ganham dinheiro vendendo o próprio corpo ou alugando suas partes íntimas a outros por troca de favores ou simplesmente para ganhar a vida.
P8	Uma atividade que tem por finalidade ganhar dinheiro através de cobranças por atos sexuais.
P9	Prostituição é troca de sexo por dinheiro. Uma pessoa que trabalha neste campo é chamado de prostituta, e é um tipo de profissional do sexo. A prostituição é um dos ramos da <u>indústria do sexo</u> . O estatuto legal da prostituição varia de país para país, a ser permitida, mas não regulamentado, a um crime Forçado ou Não-Forçado ou a uma profissão regulamentada. A prostituição é praticada mais comumente por <u>mulheres</u> . Uma atividade que tem por finalidade ganhar dinheiro através de cobranças por atos sexuais.
P10	Uma fraqueza do ser humano.

Observa-se que os entrevistados entendem que a prostituição se baseia em um estilo de vida no qual as mulheres vendem o corpo, como uma espécie de aluguel das regiões íntimas para alcançarem favores e dinheiro, ressaltando disposições legais da prostituição que diferenciam de acordo com o país, sendo permitida, porém sem regulamentação específica.

O quinto questionamento referia-se a visão dos voluntários do trabalho das prostitutas considerado como uma profissão para tentar identificar se há preconceito considerado voltado para essa prática, pois popularmente outras atividades são, comumente, mais vistas como profissões e essa citada nem é considerada por não ser vista como trabalho “digno”.

Quadro 02 – A prostituição como uma profissão

P	Respostas
P6	Depende do ponto de vista. Algumas aki tem trabalho e a noite ou qndo surge a oportunidade fazem sexo em troca de dinheiro, então nesse caso não seria uma profissão e sim um complemento de renda.
P7	Sim. Apesar de não concordar com isso uma vez que a pessoa fica com a imagem queimada na sociedade e tem a sua moral decaída perante os familiares e amigos fora que a pessoa se sente um objeto que qualquer um que tenha dinheiro “pode usar” “quando” e “onde quiser”.
P8	Sim, pois existem pessoas que a usam como meio de vida ou para complementar sua

	renda.
P9	Muitas pessoas usam essa prática como profissão, muito embora a maioria da população não considere um trabalho digno que a pessoa possa se orgulhar, uma vez que para as mesmos existam outras formas de “ganhar a vida”. Mas comumente percebe-se prostitutas de luxo que criam sites, blogs para melhor divulgar seu produto (corpo), fazendo um marketing como meio de atrair a clientela e fidelizar o cliente.
P10	Nunca.

As expectativas postuladas ainda que negativas foram confirmadas, porque a maioria evidenciou não considerar com uma profissão. Valendo ressaltar que uma resposta expõe certo preconceito, pois afirma que é vista como profissão, porém esboça que a pessoa fica “com a imagem queimada na sociedade e tem sua moral decaída perante os familiares e amigos”, expondo pré-julgamento pelo que faz com o corpo, não colocando outras características como pontos mais relevantes para se ter respeito, como, por exemplo, o caráter e responsabilidade.

Outro voluntário destacou que boa parte da sociedade não enxerga a prostituição como um trabalho digno, apesar de ser utilizada como profissão por algumas pessoas, porque há outras maneiras de “ganhar a vida”, e acrescenta que as profissionais de luxo divulgam o corpo em sites e blogs.

Na sexta questão indagava se, para os entrevistados, existe razões plausíveis que justifiquem a escolha de uma pessoa em se prostituir intuindo a empatia e reflexão dos participantes sobre as dificuldades na vida que essas pessoas encontram e, muitas vezes, se veem sem outra opção.

Quadro 03 – Razão plausível para uma pessoa se prostituir

P	Resposta
P6	Razão que justifique acho que não exista mas as vezes a pessoa se encontra em certos tipos de situações que a única alternativa é seguir por esse caminho, isso na cabeça dela ne, não consegue enxergar outros caminhos, prefere seguir pelo caminho mais fácil.
P7	Sim. Por incrível que pareça, as condições de emprego estão muito difíceis e tem pessoas que não tem nenhuma XX curricula e que o nível de pobreza é extremo, é claro que a pessoa deve procurar outras saídas caso não encontre ela vai se sujeitar a outros meios.
P8	Sim, a necessidade leva as pessoas a procurarem todos os meios para se sustentarem.
P9	A maioria das pessoas que entram nessa vida por causa da falta de oportunidade para conseguir um emprego digno que lhes de um retorno financeiro bom, ou simplesmente para sobreviver. Antigamente as mulheres eram enganadas com falsas promessas que exerceriam outro trabalho em um país desconhecido, mas quando chegavam no lugar, eram obrigadas a trabalhar como prostitutas.
P10	Não, simplesmente falta de educação em casa “Berço”.

Grande parte dos participantes consideram que exista uma razão que justifique a escolha pela profissão, destacando necessidades extremas, questões de vida e morte, falta de oportunidade de trabalhos “dignos” e que possam ganhar um bom salário. Evidenciam que em épocas antigas muitas mulheres eram enganadas e levadas para país estrangeiro e obrigadas a se prostituir. Uma minoria acredita que a escolha é feita por ausência de “educação em casa”.

A sétima pergunta questionava se os participantes considerariam em determinada circunstância utilizar os serviços sexuais pagos, tentando identificar se existe aceitação por parte, principalmente, dos homens desse tipo de trabalho, além de respeito pelas profissionais do sexo e suas atividades laborais.

Quadro 04 – Utilização dos serviços de uma prostituta

P	Resposta
P6	Não utilizei mas utilizaria sim se fosse o caso, para sexo pago.
P7	Não. Porque não é o tipo de ajuda que eu daria a alguém e também porque há muitas mulheres solteiras e livres que não cobram para fazer sexo.
P8	Não.
P9	Não.
P10	Não.

Parte considerável dos entrevistados desconsideraram a hipótese de usufruírem dos serviços sexuais de uma profissional do sexo, todavia, deve-se evidenciar as respostas positivas que expuseram a aceitação dessa prática para o prazer pessoal, enquanto outros destacaram que, pelo fato de obterem sexo gratuitamente, não buscam uma prostituta.

Na oitava indagação referiu-se à possibilidade de garotas que atuam como prostitutas decidirem abandonar a profissão para tornarem-se “mulheres de família”, ou seja, casarem, ter filhos e cuidar do lar, abandonando a prática da prostituição, intuindo a opinião dos entrevistados sobre essa decisão.

Quadro 05 – Possibilidade de uma prostituta deixar profissão para casar e formar família

P	Resposta
P6	Com certeza sim, aqui existe casos do tipo, um dia ela se envolveu com um possível cliente ficou um, duas vezes o cliente que geralmente fica na maioria do seu tempo sozinho no faz a proposta para que ela saia daquele lugar onde ela faz os programas dela

	e vá morar com ele e constituir uma família. A mulher vê aí a sua grande chance para sair da vida de prostituta e ser vista pela sociedade como uma “mulher direita”.
P7	Sim. O fato de “ser prostituta” não lhe tira o direito de “ser mulher” e ter uma família como todo mundo.
P8	Sim, prostitutas são pessoas, como qualquer outra. Tem sentimento, se apaixonam. Isso não influencia na sua vida pessoal.
P9	Acredito que sim, se a mesma encontrar uma pessoa especial que possa construir uma família, um melhor discernimento do que seja essa vida, e a como se sair dela.
P10	Sim, mas já vi muitas mais 70 % tem recaídas.

De dez entrevistados, dez concordaram que existe essa possibilidade, principalmente se encontrarem alguém especial e por serem seres humanos com sentimentos, merecedores de oportunidade para saírem da prostituição e serem vistas socialmente como “mulheres direitas”. Alguns apresentaram relatos de “recaídas” em que a mulher voltou a se prostituir, descartando a chance de mudar. Pode-se acrescentar que mesmo existindo preconceitos quanto ao fato de uma prostituta ter a possibilidade de casar e formar família, há uma visão crítica e madura.

A última questão buscava investigar se os entrevistados considerariam, em algum momento, a profissão de prostituta como uma saída para solucionar os problemas existentes, ainda mais identificar alguma afirmação discriminatória ou preconceituosa.

Quadro 06 – Prostituição como opção de vida

P	Resposta
P6	Nunca, em nenhum momento pensei nisso.
P7	Não. A prostituição por mais prazerosa que seja nunca foi e espero nunca ser uma opção de emprego pra mim, uma vez que meus objetivos andam longe de tamanha ousadia ou deslumbramento, pra mim seria muito humilhante e deselegante.
P8	Não.
P9	Nunca, jamais.
P10	Não.

Por meio das respostas dispostas no quadro, identifica-se certa discriminação e preconceito, pois um dos entrevistados expressa que “seria humilhante e deselegante” praticar tal atividade laboral, assim coloca-se a profissão em posição desconfortável em relação a outras, mas os demais participantes afirmaram apenas não cogitar essa possibilidade sem expor os motivos que fundamentem essa opção.

6 CONCLUSÃO

Conforme os dados obtidos, conclui-se que apesar de haver certo liberalismo em relação aos comportamentos das pessoas dentro da sociedade ainda persistem preconceitos contra ideologias e comportamentos, acredita-se que muitos são frutos da sociedade antiga, por isso, mesmo que muitas pessoas aceitam de forma natural a profissão de prostituta, respeitam e evitam fazer críticas desnecessárias, outras discriminam.

Com base na pesquisa de campo, conclui-se que a sociedade atual ainda discrimina essa profissão, muitos rejeitam até a ideia de em algum momento utilizar os serviços dessas profissionais, revelando a criticidade no ponto de vista que essas pessoas possuem em relação ao tema tratado no caput deste artigo. Foram poucos os que revelaram ter o interesse em se prover das habilidades profissionais de garotas de programa. Por isso, mesmo estando no século XXI, onde muitos tabus e preconceitos foram rompidos, ainda existe resquícios de preconceitos contra a mulher e uso do seu corpo, possível consequência do conservadorismo preestabelecido socialmente e falta de conhecimento da realidade que essas pessoas enfrentam.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Lucíola**. Positivo, 2005. PDF. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/classicos/obras/Luciola.pdf>

ALVIM, Wadson. **Guia de Estudo: Metodologia Científica. Unidade 4: Tipos de Pesquisa**. SEI. PDF, 2016. Disponível em: <https://facmais.edu.br/portalmais/pdf/ead/TIPOS%20DE%20PESQUISA.pdf>

ARRUDA, Valentina Pereira de. **Lucíola: Ambiguidade na Construção da Personagem**. Pontifícia Universidade de São Paulo/ PUC-SP. Mestrado em Literatura e Crítica Literária. São Paulo, 2009. PDF. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14919/1/Luiza%20Valentina%20Pereira%20de%20Arruda.pdf>

BARRA, Sérgio Hamilton da Silva. **A Cidade Corte: O Rio de Janeiro no Início do Século XIX**. 1º Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade. Porto Alegre, 9 a 11 de março de 2015. PDF. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/55CDSergiohamiltonda%20silvaBarra.pdf>

CRUZ, Delnerio Nascimento da. **Legislação e Conceitos: Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. DNC: São Paulo, 2016.

NETO, Renato Drummond Tapioca. **A “Rainha do Lar” e a “Mulher da vida”: As Construção das Imagens Femininas em José de Alencar**. Litterata, Ilhéus, Vol. 8/1, jan.-jun. 2018. ISSN eletrônico 2526-4850 2018. PDF Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/1879/pdf>

RODRIGUES, Marlene Teixeira. **A Prostituição no Brasil Contemporâneo: Um Trabalho como Outro Qualquer?** Revista Katálisis, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 68-76. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil, 2009. PDF. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/09.pdf>

SURFISTINHA, Bruna. **O Veneno do Escorpião: O Diário de uma Garota de Programa**. Panda Books: Rio de Janeiro, 2005. PDF. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-livro-o-doce-veneno-do-escorpiao-bruna-surfistinha-em-epub-mobi-e-pdf/>

WYLLYS, Jean. **Projeto de Lei Nº 4.211 de 2012: Regulamenta o Trabalho dos Profissionais do Sexo**. Câmara dos Deputados: Brasília, 2012. PDF. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1019532&filename=Avulso+-PL+4211/2012

ENTRELAÇOS, ARTEFATOS E LOBATO: NAS TRILHAS DA DESLITERATURIZAÇÃO INFANTIL NA AMÉRICA HISPANO-HABLANTE

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha ^{1*}

João Pedro Pezzato ^{2*}

Roteiro da viagem

Para embarcar rumo aos entrelaços de Monteiro Lobato com os leitores infantis da América Hispano-Hablante, buscamos meios que nos conduzam ao destino da evasão deslitéria para além do território brasileiro. Nossas direções têm como norte as trilhas do autor, onde seremos guiados pelos sinais nos artefatos bibliográficos e documentais, apoiados no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). O percurso, ainda pouco explorado pelo meio acadêmico, guarda surpresas que podem nos levar às contribuições da influência lobatiana para crianças de outros países.

Rotas: Monteiro Lobato; Desliteraturização; América Hispano-Hablante;

Os primeiros passos ...

Entre as diversas manifestações artísticas do ser humano encontramos a literatura, que vem sendo produzida com uma proposta de contribuir com o despertar de emoções nos leitores por meio de diferentes contextos. Para isso, durante anos os autores buscaram contemplar temáticas variadas ampliando o espaço da literatura nas sociedades. Entre as peculiaridades do gênero, percebeu-se a necessidade de realizar um trabalho direcionado para as crianças e a literatura infantil começou a ganhar formas.

A arte da palavra para os pequenos se modifica de acordo com as características das sociedades em que ela tem circulação. Uma das grandes influências dessa literatura foi o autor Monteiro Lobato (1882-1948) que ao longo de sua trajetória preocupou-se em escrever livros que as crianças pudessem “morar”.

O autor, que já havia iniciado seus escritos para adultos com produções que criticavam esse distanciamento e buscavam realizar a aproximação da literatura com a realidade do leitor, notou a necessidade de uma produção para o público infantil. Com o

* ¹ Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro.

* ² Doutor em Educação – USP/São Paulo (2001), com Pós-doutorado na Universidade de Santiago de Compostela (2011). Professor Assistente Doutor em regime de dedicação exclusiva nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Geografia da UNESP/Rio Claro.

passar do tempo, sua inquietação aumentou e o autor fez projeções para escrever de maneira diferente da que existia em sua época, o que ele denominou como uma escrita em língua deslitteraturizada:

[...] Pretendemos lançar uma série de livros para crianças, como Gulliver, Robinson, etc, os clássicos, e vamos nos guiar por uma das edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Müller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. Creio até que se possa agarrar o Jansen como “burro” e reescrever aquilo em língua deslitteraturizada – porque a desgraça da maior parte dos livros é sempre o excesso de “literatura” (LOBATO, 2010, p. 466-7).

O termo deslitteraturizar também pode ser encontrado em uma carta escrita no dia 26 de julho de 1944, destinada ao poeta Cesidio Ambrogi, quando Lobato respondeu o pedido de opinião do amigo com conselhos em relação a sua produção poética:

Acho que você precisa deslitteralizar-se um pouco mais. O que estraga a literatura é sempre a “literatura”. Sem querer nós nos deixamos arrastar. Depois que li o ÉRAMOS SEIS da Dupré aprendi muita coisa; e como estava a mexer nas minhas FÁBULAS para nova edição, tirei delas todo um punhado de expressões “literárias” cunhadas – simplifiquei, humanizei, e ficou muito melhor. Nós morremos aprendendo, meu caro. E uma das coisas mais difíceis é alcançar a simplicidade sem cair na vulgaridade. É o grande amor pelas “expressões bonitas ou literárias” e quando velhos já bem sabidos nos convencemos de que o mal literário está justamente nelas. A cada nova reedição dos meus livros ando eu a podar coisas que no momento de escrever me pareceram “belezas” ^{3*} (LOBATO, 1964, s/p).

O autor afirmou que para uma escrita com boas qualidades é necessário deslitteraturizar-se, sendo para isso necessário simplificar, mas sem cair na vulgaridade. Ao escrever, Lobato tinha como projeto o combate à literatura com aspas (“literatura”) e por isso dedicou-se a produzir textos com uma linguagem apropriada para os leitores e que se aproximasse de seus contextos, mesmo que para isso ele tivesse que rever sua escrita inúmeras vezes.

Suas reflexões são apontadas em cartas escritas para seus amigos e também podemos observar quando comparamos um mesmo livro em edições diferentes, notamos com isso que, no Brasil, o plano do autor foi colocado em prática ao realizar

* ³ Trata-se de carta enviada por Lobato a Cesidio Ambrogi em 1944 e que se encontra no arquivo da Biblioteca Monteiro Lobato, na cidade de São Paulo-SP. Pasta 33A – documento 3583 [cópia xerográfica de datiloscrito]. 26, 7, 944, consultado em 2015.

traduções, adaptações e também textos inéditos para crianças fugindo dos padrões impostos naquela época. As intenções de Lobato aumentaram e ele também queria que seus escritos perpassassem por outros percursos que escapassem os limites de seu país.

As trilhas seguiram rumos ainda poucos conhecidos no meio acadêmico, desta maneira este estudo, decorrente de pesquisa acadêmica em andamento^{4*}, busca fomentar reflexões sobre a escrita de Lobato para crianças de outras nações e percorrer direções que comprovem que a deslitteraturização evadiu para além dos horizontes brasileiros. Para isso, abordaremos os entrelaços de Monteiro Lobato com os países latino americanos de língua espanhola, buscando nos artefatos bibliográficos e documentais encontrar sinais, embasados no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), que indiquem o destino deslitterário dessas escritas.

O percurso: por entre rastros, pistas e indícios...

Ao mesmo tempo que o escritor pensou e repensou suas obras no Brasil, seu caminho também foi trilhado por entre as fronteiras latino-americanas, por onde realizou relações com intelectuais de diferentes pontos da América. Como afirma Marisa Lajolo, Monteiro Lobato coloca em curso “o ambicioso projeto de dar amplitude latino-americana a um projeto cultural e literário. Alguns anos depois, ele também conseguiu uma farta (e até hoje provavelmente inigualada) circulação de suas obras na América hispano-hablante” (LAJOLO, 2004, p.4).

Inicialmente, esse trajeto ganhou fomento no intercâmbio Brasil-Argentina ocorrido na década de 1920, quando Lobato era proprietário da Revista do Brasil e começou a trocar cartas^{5*} com intelectuais do país vizinho. O brasileiro publicou alguns textos de escritores argentinos enquanto alguns de seus contos ou trechos de obras começavam a circular na Argentina em jornais e revistas. Aos poucos o autor começou a ser conhecido no país vizinho e em 1921 seu primeiro livro, *Urupés*, foi traduzido para o espanhol por Benjamín de Garay e lançado pela Editorial Patria, em Buenos Aires.

O livro teve boa aceitação pelo leitor argentino, tanto que o escritor Manuel Gálvez, que já havia trocado textos com Lobato e teve algumas de suas produções impressas no Brasil, escreveu para a seção “Resenha do Mês”, na Revista do Brasil

* ⁴ Pesquisa em desenvolvimento de Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha no curso de doutorado em Educação na Unesp, câmpus de Rio Claro, sob orientação do Prof. Dr. João Pedro Pezzato.

* ⁵ Acervo da Biblioteca Monteiro Lobato –SP, consultado em 2015.

publicada em agosto de 1921 o texto: “Tudo nos une”; nele o escritor teceu elogios e enfatizou as semelhanças entre os países vizinhos:

[...]O livro de Monteiro Lobato, que não é apenas muito interessante e cheio de talento, senão que por igual, contém muitos ensinamentos para todos nós, leva-nos a repetir a conhecida frase de Saenz Peña: “Tudo nos une, nada nos separa”. Os mesmos defeitos nacionais e as mesmas virtudes; idênticas esperanças e idêntico futuro. Poderá duvidar alguém que o Brasil seja um povo irmão, e que devemos sempre as estúpidas rivalidades, indignas de nações democráticas, que devem olhar para o povir e realizar os ideais dos tempos modernos? (LOBATO, 1972, p. 468).

As constatações de Gálvez eram também as de Lobato, a luta contra as imposições da colonização europeia os unia em um mesmo objetivo e o que começou com algumas correspondências ganhou fomento e se solidificou ainda mais na década de 30, mesmo período em que a Argentina passava por um boom editorial, realizando ações que fortaleceram o mercado interno de produções de livros. Esse fato ocorreu devido novas as medidas educacionais do país:

[...] expansión y modernización del sistema educativo en todos sus niveles, desde la educación elemental hasta la universitaria; la promulgación de la Ley de Propiedad Intelectual 11.723 en 1933; la financiación de la red de bibliotecas populares a través de la Comisión Protectora de las Bibliotecas Populares” (DELGADO; ESPÓSITO, 2006, apud ABIERI, 2009, p.216)

Para contribuir com esse campo educacional foi necessário que as editoras investissem em livros para crianças e Garay, pensando nisso, enviou cartas a Lobato propondo escritos para esse público leitor. O brasileiro retribuiu com interesse e após diversas reflexões e ponderações o livro *Don Quijote de los Niños* foi escolhido e lançado 1938.

O escritor que continuava com propostas de traduções de livros infantis para o espanhol num período que dividia suas ideias entre a literatura infantil e as lutas pelo petróleo no Brasil, ao expor suas opiniões sobre o líquido valioso, acabou preso em virtude de divergências com o governo. Assim, acabou tendo de se corresponder sobre as propostas de traduções na cadeia durante parte do ano de 1941:

S. Paulo – Casa de Detenção, 2/4,941

Garay:

Escrevi a v. de muitos lugares, mas nunca imaginei fazê-lo duma prisão. Life is funny! Mas eu tenho o espírito esportivo. Em vez de revoltar-me, filósofo e engordo.

[...]

Como vai a tradução de Reinações? Recebeu a papelada que mandei para Zamora? Recebeu as amostras dos desenhos do Jurandyr?

Adeus. Lobato ^{6*}

Depois de solto, Lobato continuou suas correspondências com Garay, já sendo neste momento apreciado pela sua obra infantil no país vizinho. No entanto, como afirma Albieri (2009), “Garay abriu as portas para que esse reconhecimento acontecesse na Argentina; porém, quem continuou com a trajetória de publicações lobatianas, a partir de 1942, foi Juan Ramón Prieto” (ALBIERE, 2009, p. 220). Tal afirmação, segundo a referida autora, seria pelo fato de Garay estar com “capacidade de trabalho resumida”, o que não descartou a continuação de parcerias com o tradutor.

A partir desta circunstância, começam a ocorrer trocas de cartas entre Lobato e Pietro, tendo em seus temas as traduções, as ilustrações e as propagandas de livros lobatianos proponentes ao leitor infantil. No início dessas trocas, Pietro queixou-se a Lobato sobre a situação literária na Argentina: “Dá dó ver as vitrines das livrarias, todas ellas dedicadas a garotada, numa pobreza incrível de literatura infantil” ^{7*}. Lobato, que já havia realizado questionamentos sobre a literatura no Brasil, como, por exemplo, em uma para seu amigo Rangel em 8 de setembro de 1916: “Que nossas crianças podem ler? Não vejo nada” (LOBATO, 2010, p.370). Percebeu as mesmas carências para as crianças em países diferentes.

Brasileiro e argentino continuam suas correspondências e em algumas cartas é possível perceber que Pietro indicava suas preocupações com a opinião de Lobato e que o autor brasileiro retribuía com inúmeras indicações em todo processo de produção de suas obras. As ideias fluíam a todo vapor e várias questões precisaram ser ponderadas: Quais livros seriam lançados primeiro? Como os títulos das obras deveriam ser escritos? Como deveriam ser as ilustrações para representar com fidedignidade cada personagem? Como seriam as propriedades dos livros em relação a qualidade do papel e cores impressas? Como os livros deveriam ser comercializados?

⁶ Carta pertencente ao Fundo Monteiro Lobato – CEDAE-IEL-Unicamp – Campinas/SP consultada em 2015.

⁷ Carta do acervo Biblioteca Monteiro Lobato consultada em 2015.

Enquanto isso, Lobato também pensava e concretizava estratégias para divulgar seu trabalho destinado ao público infantil por meio de publicações de trechos dos livros no jornal de grande circulação: La Prensa. Com seu tino editorial e as experiências que teve no Brasil, o autor enviou ao jornal excertos do livro A Chave do Tamanho. A estratégia do escritor foi uma grande jogada de mestre, pois colocou seu texto infantil aos olhos dos familiares leitores do jornal (que talvez já tivessem lido seus escritos para adultos) e futuros compradores para as crianças. Além disso, a escolha de trechos desse livro foi pensada articulando o momento histórico o qual passava o planeta: a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No livro, Emília decide ir atrás das casas das chaves para desativar a chave da guerra. Quando chega ao local se depara com muitas chaves e escolhe uma sem saber qual seria a correta. A opção escolhida, na verdade, tratava-se da chave do tamanho que encolheu a boneca e toda a humanidade o que, por consequência, acabou com a guerra porque as pessoas não conseguiam dirigir os veículos usados nas batalhas e nem conseguiam segurar os armamentos.

Finalmente, após muitas reflexões de ambos envolvidos, em maio de 1943, Prieto escreveu para Lobato indicando como estava ocorrendo o desenvolver das obras infantis:

Confirmamos, no que diz ao presente anno, o que já tínhamos adiantado ao amigo: vamos lanzar 12 volumens (os 12 primeiros) que Losada vae vender a pazos, sob o título de Primeira Serie. Os 14 restantes para o anno, como Segunda Serie e Serie Completa aos novos compradores Lobato está empolgado com as vendas.^{8*}

Os livros indicados por Pietro foram lançados. Ademais, por diversos fatores, os vínculos do autor brasileiro se ampliaram também com outros tradutores, o que estimulou possibilidades de uma maior quantidade de obras destinadas às crianças saírem em língua espanhola. Com o tempo, ele estreitou suas relações com outras editoras e ocorreram produções de novas traduções lobatianas para o leitor infantil.

A maioria das publicações de Lobato destinadas ao público infantil ganharam títulos diferenciados em espanhol para uma aproximação com a oralidade do leitor. Entre os lançamentos das diversas editoras, foram escritas as seguintes obras: Travesuras de Naricita; Nuevas travesuras de Naricita; Viaje al Cielo; El genio del bosque; Las cacerias de

* ⁸ Carta do acervo Biblioteca Monteiro Lobato consultada em 2015.

Perucho; Aventuras de Hans Staden; Historia del mundo para los Niños; Peter Pan, el niño que no quisocrecer; El país de la gramática; La aritmética de Emilia; Geografia para los niños; Historia de las invenciones; El Quijote de los niños; El Benteveo Amarillo; El Minotauro; La llave del tamaño; La reforma de la neturaleza y El espanto de las gentes; Las viejas fabulas; Memoras de Emilia; El pozo del Visconde; Las lecciones de Doña Benita; Cuentos de Tia Anastásia.

Lobato, constatando o sucesso no país vizinho, escreveu uma carta para Rangel indicando suas pretensões para “cuidar” mais de perto de suas criações:

Creio que me tornei comum de dois países, pois vivo de livros e os que tenho aqui em exploração os terei também lá, todos, este ano. Cada livro considero uma vaca holandesa que me dá o leite da subsistencia. O meu estabulo no Brasil conta com 23 cabeças no Otales, mais 12 na Brasiliense e mais as 30 das Obras Completas. Total 65 vacas de 40 litros. E o meu estábulo na Argentina conta com 37 cabeças. Grande total, lá e cá: 102 cabeças. O produto do leite vendido na Argentina (e mais países hispanicos) fica depositado lá mesmo, de modo que para mim uma temporada lá não tenho de recorrer ao leite daqui. E como tenho de cuidar de dois estábulos, o remédio é tornar-me comum de dois: parte do ano aqui, parte lá (LOBATO, 2010, 574).

O então escritor “comum de dois países” concretizou o que escreveu ao amigo e partiu para Buenos Aires em junho de 1946. Sua estadia lá foi de grande êxito. Inicialmente, sua agenda ficou bastante compromissada pois Lobato recebeu convites para conhecer variados pontos da cultura argentina como cita, por exemplo, em outra carta a Rangel contando que foi convidado para almoçar na embaixada, assistir luta de boxe, passear de automóvel pelo Tigre, além de aproveitar para ir visitar amigos epistolares (LOBATO, 2010).

O autor fez ainda mais: se aproximou das crianças do país anfitrião por meio de visitas em escolas, conversando e ouvindo as opiniões delas a respeito de suas obras. Cavalheiro afirmou que o autor foi: “uma espécie de embaixador das crianças brasileiras junto à meninada argentina” (CAVALHEIRO, 1954, p.229).

Com as “boas-vindas” argentinas, Lobato continuou sua produção das escritas e novas possibilidades surgiram quando ele se associou a Ramón Pietro e Miguel Pilato, em agosto de 1946, para fundar a editora Acteón. Nesse momento, o autor que já tinha relações literárias passou a ter também relações editoriais com o país vizinho.

O prestígio da população portenha pelo autor e editor só aumentava e em setembro de 1946 o magazine Harrod's, promoveu a Semana Monteiro Lobato. Em uma carta à sua sobrinha Gulnara o escritor indicou como seria o evento:

Vamos ter no dia 25 a “Semana Monteiro Lobato” no Harrods, que é um Mappin em ponto grande que há aqui, com exposição de todos os meus livros, cartazes, bonecos e representação de comédias extraídas dos livros. Essa semana vai repetir-se antes do Natal (LOBATO, 1964, p.341).

Em pouco tempo no país, Lobato conquistou a admiração de diversas pessoas e dentro dos entrelaços argentinos, ousou ainda mais quando observou a sociedade vizinha e escreveu o livro *La Nueva Argentina*, que foi publicado em 1947, pela sua editora Acteón. Para tanto, o autor usou o pseudônimo de Miguel Pilato Garcia para publicação. A obra, única original em espanhol, nos conduz à incógnitas sobre quais motivos Lobato teve para usar outro nome e quais foram os destinos das publicações, visto que até o momento as pistas só nos levaram à localização de uma fotocópia na Biblioteca Monteiro Lobato^{9*}. A narrativa é apresentada por meio de diálogos entre Don Justo, pai de Pancho e Pablo Saavedra e tem como tema central questões políticas, sociais e econômicas do país. O autor planejava alavancar a venda do livro *La Nueva Argentina* e realizou negociações com o governo para que sua produção começasse a circular de maneira paradidática. Apesar do interesse e da grande repercussão entre as crianças o governo recuou e o autor não pode contar com essas vendas, o que não o afastou do empenho de novas publicações e da continuidade de seus entrelaços com os pequenos. Pode-se constatar tal afirmação ao ler, por exemplo, uma carta escrita por ele ao seu amigo Rangel, em 13 de julho de 1946. Nela, Lobato contou sobre os escritos do *Jornal La Prensa* e a correspondência que recebeu de uma leitora infantil:

[...] Pois bem, na notícia que deu a respeito da visita que como velho colaborador lhe fiz, referiu-se às cartas das crianças que tenho recebido cá e citou um pedacinho duma – em que uma ninã de Santa Fé me pede que lhe mande uma pílula do Doutor Caramujo para curar de mudez congênita uma boneca a que ela deu o nome de Emília. O Doutor Caramujo aqui virou na tradução Cara de Col (Caracol), e as pílulas viraram pastilhas. E eu achei muita graça em ver aparecer nas gravérrimas colunas da *Prensa* as Pastilhas del Doctor Cara de Col, que eles lá no jornal absolutamente não sabem o que é... (LOBATO, 2010, p.579)

* 9 Faremos, no estudo em desenvolvimento de doutorado, um trabalho mais aprofundado após pesquisas de dados por outros rumos.

O autor caminhou com sucesso por entre as trilhas deslitterárias fora do território brasileiro e ficou orgulhoso com reciprocidade das crianças do país vizinho. Como revelou em uma carta de 21 de novembro de 1947 ao amigo Palma Neto: “E ninguém jamais recebeu mais prêmios do que eu. As cartinhas das crianças que tenho, vindas de toda parte (ontem recebi uma de Santa Fé, na Argentina), fazem-me o homem mais rico do Brasil o Grande Milionário” (LOBATO, 1964, p.258).

Monteiro Lobato, teve muito esmero com os leitores de língua espanhola, mais do que escrever livros ele, que reconhecia as imposições que os dois países sofreram com suas colonizações, entrelaçava suas relações com a população vizinha em movimentos que os levassem a espalhar e proliferar suas múltiplas conexões para dimensões muito além da literatura hierárquica. Com isso, não haveria um sistema literário único, central, arbóreo... e sim um sistema deslitterário rizomático (DELEUZE;GUATTARI,1998), que contemplasse as dimensões das diversidades e que possibilitasse escapar, vazar, transbordar... as características camufladas da população nos emaranhados de suas realidades.

O destino

Para alcançar esse sistema deslitterário rizomático, Lobato, assim como fez no Brasil, buscou aproximações de suas histórias com os contextos das crianças de língua espanhola principalmente em relação à oralidade delas. Esse foi um ponto que exigiu bastante cuidado do autor, como indicado em carta a Rangel, ele afirmou “Ando parado com traduções. Meu tempo se escoa na revisão e alguma adaptação dos livros a saírem em espanhol na Argentina. Imagine a Emília a dizer: “Caramba!”, “Que vá”, “Caracoles!”... (LOBATO, 2010, p. 553).

Os textos que tinham, em português, a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1994, p.205) feito em um trabalho artesanal composto por recursos linguísticos como fraseologismos (expressões idiomáticas e ditados populares), diminutivos, aumentativos, superlativos, neologismos, onomatopeias e sinédoques, que deslitteralizaram as obras (ROCHA, 2015), precisavam serem ponderados e repensados para aproximar a fala de todos seus personagens e a narrativa do autor ao contexto do leitor estrangeiro. Lobato comentou sobre esse cuidadoso ofício na escrita para as crianças, por exemplo, em uma carta escrita a Rangel 1º de fevereiro de 1943:

[...] De tanto escrever para elas, simplifiquei-me, aproximei-me do certo (que é claro, o transparente como o céu). Na revisão dos meus livros a saírem na Argentina estou operando curioso trabalho de raspagem - estou tirando tudo quanto é empaste.

O último submetido a tratamento foram as *Fábulas*. Como o achei pedante e requintado! Dele raspei quase um quilo de “literatura” e mesmo assim ficou alguma. O processo da raspagem não é o melhor, porque deixa sinais - ou “esquirolas”, como eu diria se ainda tivesse coragem de escrever como antigamente (LOBATO, 2010, p. 550).

Para realizar a deslitteraturização de seus textos Lobato combateu a “literatura” (literatura com aspas) e cuidou com muito capricho das escritas para que o castelhano não obstruísse os entrelaços entre ele e seu leitor infantil. Sua arte com as palavras rompeu fronteiras e, além da Argentina, ganhou circulação em outros países da América Latina. O autor escreveu sobre isso em uma de suas correspondências:

Meus livros infantis já saíram todos cá - 14 só o ano passado. Bati um record. Vendem-se melhor no Peru, na Venezuela e no México do que aqui. A Argentina só absorve 20% das edições. Os livros cá sofrem da tremenda concorrência dos grandes jornais e das revistas, que são muitas e ótimas^{10*}.

Mesmo depois da volta ao Brasil, quase um ano depois de sua ida a Buenos Aires, Lobato continuou seus pensamentos nos seus escritos em espanhol. O sucesso entre os países latino-americanos despertou o (talvez latente) desejo de ampliar ainda mais sua rota. Como o autor afirmou em uma carta escrita em 20 de fevereiro de 1943 a Rangel, a única coisa que lhe interessava naquele momento era:

[...] a viagem pela beira dos Andes, da Terra do Fogo ao Istmo. Sonho uma peregrinação *sui generis*, de um ano, dois, três, toda a vida, sem itinerário ou prazo. Ir andando e parando. Um mês ou um ano em Cuzco. Pescarias no Titicaca. Caçada de lagartixas no deserto do Atacama. Sem tempo marcado. Sem objetivo aparente. Tudo pelo prazer do caminho. E então escreverei O ACONCÁGUA (LOBATO, 2010, p. 553).

Lobato sonhava ainda mais: deslitteraturizar a história da América por narrativas do Aconcágua, pois somente ele poderia contar como realmente aconteceram os fatos, sem falseações patrióticas (LOBATO, 2010). O plano provocou muito entusiasmo no

* ¹⁰ Registro presente no Centro de Documentação Cultural “Alexandre Eulálio” Unicamp - Campinas/SP.

escritor, que mesmo sabendo que iria ter muito trabalho fez diversas projeções, como podemos observar em uma carta escrita a Rangel em 1º de fevereiro de 1943:

[...] Cada vez mais, Emília é o que quer ser, e não o que eu quero que ela seja. Fez de mim um “aparelho”, como se diz em linguagem espírita. A última da pestinha está me dando dor de cabeça. Imagina que escasquetou conhecer toda a história da América “autocontadamente”. A história completa da América, desde o tempo que isso foi um pedaço da Atlântida até agora. Quer conhecer a formação dos Andes e de todas as plantas e animais que evoluíram no lombo dos Andes e à margem das “crias” dos Andes (ela acha que até o rio Amazonas não passa do desenvolvimento duma pequenina cria dos Andes). E quer saber, depois, como apareceram os aborígenes (ela sabe o quer dizer aborígene), e quer ao vivo a história de todos os descobridores da América até Colombo (que, segundo Wells, é o 18º). E que assistir à toda a tragédia da destruição dos incas, astecas e maias pelos espanhóis invasores (LOBATO, 2010, p. 551).

O fascínio por escrever para as crianças de maneira que as fizessem refletir com criticidade sobre o sistema hierárquico dominante, independente de seu país de origem, caminhou com Lobato por toda uma vida e mesmo que seus últimos sonhos não tenham sido concretizados, pois no dia 4 de julho de 1948 chegou o momento de sua partida dessa Terra, seus passos acompanharam e acompanham muitos “Filhos de Lobato” (PENTEADO, 2011).

Tal afirmação consiste na comprovação de que na atualidade seus textos mantêm a circulação no Brasil em livrarias, bibliotecas municipais e escolas por meio de programas do governo, bem como em outros países. Um exemplo de que suas obras continuam para além das fronteiras brasileiras são as edições relançadas pela editora Losada a partir de 2010. Os livros escolhidos foram: *Las travessuras de Naricita*, *El Benteveo Amarillo*, *El Quijote de los niños*, *La llave del tamaño*, *El país de la gramática*, *La aritmética de Emilia*, *Las lecciones de Doña Benita*, *Viaje al cielo* e *Historia del mundo para los niños*.

O projeto de novas produções dessas obras surgiram quando a, na época, presidenta da Argentina, Cristina Fernández De Kirchner, fez uma visita ao Brasil e em um encontro com o, na época, presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse encontro, junto com outros políticos, ela teve sua infância lembrada no momento que o chanceler Celso Amorim fez um comentário sobre Monteiro Lobato. A mesma ficou surpresa e contou sobre suas leituras quando criança. Surgiu então a ideia de o governo

brasileiro patrocinar, por meio de subsídios da Biblioteca Nacional, reedições de livros infantis lobatianos no país vizinho.

O plano se solidificou e o primeiro livro relançado, *Las travesuras de Naricita*, teve o prefácio escrito por Kirchner. Em seu texto a ex-presidenta contou sobre seus encontros literários com os personagens lobatianos e no fim de sua escrita ela revelou:

Não sei se este será meu último encontro com aquelas crianças de quem me sinto tão íntima. Se os filhos de meus filhos lerão livros ou serão aprisionados definitivamente pela web. Não sei. Espero que não. Por eles. Perderiam o prazer indescritível de abrir um livro sem saber o que vão encontrar, imaginar, fantasiar. Perderiam as sensações que significam atravessar essa vida construindo utopias e abrindo caminhos que pareciam definitivamente fechados para o nosso país e o nosso continente. Por isso, continuo a esperar por novos encontros. Por eles e por nós. Em resumo, por todos. A Narizinho e Pedrinho, a Emília e ao Visconde, a Nastácia e Dona Benta, e a todos os que contribuíram para alimentar meus sonhos e criar minhas utopias ^{11*}.

Nesse trecho é possível perceber que Kirchner teve colaborações lobatianas que contribuíram com seus sonhos. Mais que isso, as leituras ajudaram a criar suas utopias, o que nos remete a pensar que se uma “filha de Lobato” se tornou presidenta, quantos mais “filhos de Lobato” haveriam para além das fronteiras brasileiras? Como afirma Lajolo (2004), Monteiro Lobato pode ser peça-chave para estudos de relações literárias latino-americanas:

É, pois, para ele que chamo a atenção dos colegas, convidando-os a revisitarem a obra do escritor que habitou estantes de leitura e corações infantis da América Latina, do México à Patagônia, dos Andes ao Pão de Açúcar.

Monteiro Lobato foi um dos primeiros arquitetos da utopia de uma América unida por livros e leitores ...

Em sua vasta obra podemos rastrear manifestações reincidentes – ainda que tênues e efêmeras - de um projeto para a formação de um sistema literário latino-americano (LAJOLO, 2004, p.3).

Nossa viagem, ainda longe do fim, continua seguindo os rastros, as pistas e os indícios nas trilhas do sistema desliterário rizomático do autor e muitos podem ser os ramos que cresceram e transbordaram para além do esperado. Nossa aventura segue aproveitando tudo que o caminho oferece e cada detalhe pode contemplar surpresas tão importantes quanto o nosso destino final.

* ¹¹ Disponível em: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/BuenosAires/es-es/.../FolhadeSaoPaulo.pdf>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albieri, T. M. **São Paulo - Buenos Aires** : a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas. 2009.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; vol 1)

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato**: vida e obra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1954.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia .Tomo II. São Paulo: Editora 34, 1998.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

LAJOLO, M. **De São Paulo ao Aconcágua**: uma trajetória latino americana para Monteiro Lobato. 8a.versão das Jornadas Andinas de Literatura Latino Americana. Lima, entre 9 e 13 de agosto de 2004.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010.

_____. **Cartas escolhidas**. 1ºTomo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1964.

_____. **Revista do Brasil**. V. XVII. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1972.

PENTEADO, J. R.W. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. 2.ed. São Paulo: Globo. 2011.

ROCHA, M. S. A. L. L. **Os recursos linguísticos no projeto de deslitteraturização de Monteiro Lobato**: discutindo a obra fábulas. 2015. 112 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134135>>. Acesso em: 20 set. 2016.

IDENTIDADE, ALTERIDADE E DIFERENÇA NA LITERATURA INDÍGENARita de Cássia Dias Verdi Fumagalli ^{1*}Ernani Cesar de Freitas ^{2*}**1 INTRODUÇÃO**

O tema deste estudo tem como foco a análise da obra *Metade Cara, Metade Máscara*, da escritora Eliane Potiguar (2004), a fim de identificar a forma pela qual a autora constrói a identidade, o ser, a questão da alteridade como elementos constitutivos da formação identitária indígena. A delimitação do trabalho está atrelada à construção da identidade indígena a partir do contato com o outro, com o intuito de demarcar a diferença, mas não reconhecê-la enquanto tal, porém reconhecê-la para si. Volver-se para os textos indígenas estruturados na memória desses povos é também pensar na condição indígena brasileira dentro da sociedade vigente. Assim, a análise dessa obra nos possibilita compreender as nuances de uma literatura que se faz instrumento de luta e resistência de um povo cujas vozes foram, durante séculos, silenciadas.

Realizamos este estudo por meio da pesquisa descritiva, bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois corresponde à identificação do posicionamento identitário assumido pela escritora indígena, amparado no desaparecimento do “eu” individual em prol de um “nós” coletivo. A fundamentação teórica que sustentará a análise da obra concentra-se nos pressupostos teóricos de Stuart Hall (2005), Tomaz Tadeu da Silva e Kathrin Woodward (2011), especialmente acerca do conceito de identidade cultural, diferença e alteridade.

De maneira didática, estruturamos nosso trabalho da seguinte forma: na primeira parte apresentamos uma breve reflexão em torno do conceito e das especificidades da literatura indígena. Para tanto, apoiamo-nos em Graúna (2013) e Bernd (2003);

* ¹ RITA DE CÁSSIA DIAS VERDI FUMAGALLI é graduada em Letras - Português/Espanhol e respectivas Literaturas, especialista em Análise do Discurso e mestre em Letras, área de concentração Literatura Comparada, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Doutoranda e bolsista institucional no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF).

* ² ERNANI CESAR DE FREITAS é doutor em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF).

posteriormente, nossas reflexões se voltam para a fundamentação teórica, com destaque aos conceitos de identidade e alteridade, tendo em vista a aplicação destas noções ao *corpus* selecionado. Na seção seguinte, desenvolvemos a análise do *corpus*, evidenciando que a discussão da identidade não está assentada apenas na identificação das semelhanças, dos comportamentos, mas traz no movimento a construção da diferença, da distinção. Por fim, as considerações finais ilustram os resultados alcançados.

2 A LITERATURA ESCRITA INDÍGENA

Parece-nos necessário, primeiramente, uma breve distinção entre o conceito de literatura indianista e indígena. A primeira refere-se à produção literária de escritores não índios de tradição ocidental do período romântico brasileiro, período voltado para a construção de uma identidade nacional. Obras como “O Guarani” e “Iracema”, de José de Alencar, são exemplos da literatura produzida no século XIX, que buscava exaltar a figura do índio como representante de uma identidade nacional, símbolo de pureza e inocência, o “bom herói”. Com efeito, essas obras possuem, em grande parte, um viés ideologicamente comprometido, pois não apresentam uma versão rigorosamente realista do índio, retratando-o de forma idealizada e estilizada, um mítico herói nacional. É uma literatura de mestiços que se instaura no cruzamento de duas culturas e de duas sociedades distintas.

Em contraponto, a literatura indígena surge na última década do século XX e entra no século XXI como movimento literário e também político, de afirmação de identidade e cidadania. Essa literatura possui como principal característica ser escrita por autores nativos, ou seja, por autores indígenas cujo objetivo seja fazer uma autodescrição, e como tal ressignificar a história de um povo que muito tempo ficou subjugado à condição de inferioridade intelectual. Graça Graúna (2013, p. 15), pesquisadora e professora universitária de origem indígena, evidencia que a literatura dos povos autóctones é um lugar utópico, segundo a autora,

[...] a literatura indígena contemporânea é um lugar de sobrevivência, uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea

vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

Nesta perspectiva, observamos que os povos indígenas estão utilizando cada vez mais o processo de escrita e organização social, porém sem deixarem seus costumes e crenças desaparecerem. A escrita, para o índio, surge como forma de resistência, e começa a ganhar espaço junto às demais minorias excluídas, representando assim um ato de ascensão social e de integração à cultura dominante. Dos mais de cem autores indígenas, a escritora Eliane Potiguara destaca-se no cenário literário brasileiro, pois busca, através de suas obras, promover à sociedade Brasileira não indígena o conhecimento acerca de sua etnia, seus mitos e suas crenças.

Nestas condições, a literatura de Potiguara (2004) busca defender uma causa coletiva e afirmar as identidades e ideologias de sua comunidade. Essas literaturas construídas pelos indígenas desempenham um papel muito importante na desmistificação de outros discursos, principalmente com os dos não índios, que em sua maioria tendem a ser preconceituosos, equivocados e até mesmo primitivos.

Segundo Zilá Bernd (2003, p. 15), essas literaturas fortemente voltadas para a consolidação de um projeto identitário onde o sujeito emergente procura apropriar-se de um espaço existencial, estão destinadas a “desempenhar um papel fundamental na elaboração da consciência nacional”. Neste contexto, essa literatura assume valores e funções de acordo com o modo com que o ser humano se posiciona ou se encontra no meio em que ocupa, assim como as relações de poder que ele exerce nesse meio. Esse posicionamento de autoafirmação identitária transposta pela literatura, acaba construindo um discurso calcado no desaparecimento do “eu” individual em prol de um “nós” coletivo, processo que veremos na produção literária de Eliane Potiguara.

Para Bernd (2003, p. 15), isso ocorre porque essas literaturas de grupos minoritários como por exemplos, negros, mulatos, indígenas, mulheres e homossexuais, funcionam como “elemento que vem preencher os vazios da memória coletiva e fornecer os pontos de ancoramento do sentimento de identidade, essencial ao ato de autoafirmação das comunidades ameaçadas pelo rolo compressor da assimilação”.

Pensamos, neste sentido, que a construção identitária de um sujeito coletivo está imbricada pelo processo de alteridade, vemos o “outro”, não mais como um espelho,

aquele com o qual nos identificávamos (conjunto de similaridades), mas sim como nosso oposto, visando o conjunto das diferenças. Nesse viés, a seção seguinte é dedicada aos conceitos de identidade e diferença, conceitos que embasarão a análise da obra de Potiguara.

3 IDENTIDADE E ALTERIDADE: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Compreender o que é identidade é algo que se considera importante para que se possa, em seguida, pensar a alteridade. A reflexão sobre as identidades se faz necessário, atualmente, em razão do declínio daquelas “velhas identidades” e do surgimento de outras em função das transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas pelas quais o mundo passa, fragmentando o indivíduo. (HALL, 2005, p. 7). Segundo os pressupostos teóricos do autor, essas transformações estão deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades e gerando uma “crise de identidades”, que seria uma característica da pós-modernidade ou da modernidade tardia. A transformação das sociedades modernas está gerando a fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade e a mudança das identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. (HALL, 2005, p. 9).

Conforme Hall (2005, p. 8), não existe uma definição exata para a palavra identidade, já que o próprio conceito, segundo o autor, é: “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido”. Para melhor compreensão da definição do conceito de identidade, Hall (2005) distingue três concepções do termo. A primeira discorre sobre as concepções de identidade do sujeito do Iluminismo. Nesse período, a pessoa humana adquiria o *status* de ser centrada, unificada, munida de razão, consciência e ação. Ela era dotada de um núcleo interior, que a acompanhava desde o nascimento, seguindo o desenvolvimento do sujeito. Segundo essa visão, o ser permanecia o mesmo ao longo de sua existência.

A segunda concepção distinguida por Hall (2005) se refere à identidade do sujeito sociológico, que surge como um reflexo do mundo moderno e toda sua complexidade. Segundo esta definição, a identidade era constituída pela relação do sujeito com outras pessoas próximas. Por meio dessas relações, seus conceitos, valores e símbolos eram

mediados. Identificamos nesta concepção uma relação entre a esfera pessoal e a pública, pois é nas nossas relações sociais que projetamos nosso eu.

No período do sujeito pós-moderno, a terceira concepção de identidade definida por Hall (2011), não se admite uma identidade única e imutável. Aqui ela é vista como uma “celebração móvel” que se forma e se transforma incessantemente conforme interagimos com os sistemas culturais dos quais fazemos parte. Percebemos, baseando-se nas reflexões do filósofo Stuart Hall, que o mais coerente não seria falar de identidade, mas de identidades, levando em conta que a ideia de uma identidade plena, permanente e fixa é um conceito utópico, um objetivo inalcançável.

A pós-modernidade é marcada por mudanças significativas que assinalam o desenvolvimento de novas identidades, as quais surgem do pertencimento a raças, línguas e, acima de tudo, nações. Nesse contexto, as classes chamadas de minoritárias, tais como os índios, mulheres, mestiços etc., ganham voz e, por meio de seus discursos, contrapõem suas “imagens” aos modelos estáticos existentes na sociedade vigente.

É sob esse viés que buscamos discutir a literatura indígena de Eliane Potiguara na cena literária do Brasil. A introdução de obras literárias indígenas no espaço de leitura dos não índios traz alguns questionamentos e discussões acerca das identidades indígenas voltadas para a desconstrução e à reconstrução de fatos históricos literários e à formação da imagem do índio real.

Para pensarmos melhor a questão das identidades indígenas, ressaltamos o caráter relacional das identidades e o fenômeno da exaltação da diferença. De acordo com Woodward (2011, p. 9) a identidade depende de outra para existir: “de uma identidade que ela não é [...] mas que, entretanto fornece as condições para que ela exista [...] a identidade é, assim, marcada pela diferença”.

Contudo, sabemos que a marcação da diferença gera problemas: envolve a negação de que não existem quaisquer similaridades entre os grupos. Por exemplo, dentro de nosso contexto, o indivíduo, ao se identificar como “índio”, distingue-se do não índio, ainda que ambos sejam brasileiros. Assim, a diferença é sustentada pela exclusão, constituindo os “índios” não como brasileiros e sim como estranhos e como “outros”. Woodward (2011) chama esse fato de “mesmidade” e afirma que isto é produto da experiência vivida e das coisas da vida cotidiana que possuímos em comum.

Nesse viés, a diferença é também um processo que resulta de um exercício de alteridade. Sobre a alteridade, Silva (2000, p. 16) evidencia que é “a condição daquilo que

é diferente de mim; a condição de ser outro”. Nesse processo, na medida em que existe a identidade, aquilo que sou, sempre existirá a diferença, aquilo que não sou. A partir dessa construção é que a alteridade entra em ação, ou seja, ao afirmar uma identidade trazemos indissociável, o traço do outro.

Do mesmo modo, o "outro" que parece uma ameaça à integridade da identidade estabelecida, pode ser reconhecido como parte do nosso eu. Isto confirma que a identidade não pode mais servir como um fenômeno unitário, ela é construída por meio da diferença e não fora dela, implicando o reconhecimento de que, apenas por meio da relação com o outro, a identidade pode ser construída, pois toda a identidade tem necessidade daquilo que lhe falta. Conforme Hall (2005, p. 38):

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre sendo formada.

Diante disso, refletir sobre identidades é tentar desvelar como os diferentes grupos assumem certas identidades e se identificam com elas. É buscar compreender como as diferentes identidades são representadas principalmente no contexto literário, construindo assim, por meio dos discursos, os lugares a partir dos quais as identidades podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Considerando as reflexões sobre identidade e alteridade, procuramos, na seção seguinte, investigar como a escritora apresenta a identidade do índio e como a imagem de seu povo é passada para nossa sociedade.

4 IDENTIDADE, ALTERIDADE E DIFERENÇA NA LITERATURA DE POTIGUARA

Buscamos, neste trabalho, analisar a obra *Metade Cara, Metade Máscara*, da escritora Eliane Potiguara (2004), a fim de avaliar de que forma os discursos sobre identidade e alteridade são construídos em sua escrita e de que maneira as experiências vividas e os testemunhos da existência de seu povo se perpetuam através da tradição.

Volver-se para os textos indígenas estruturados na memória desses povos é também pensar na condição indígena brasileira dentro da sociedade vigente. Assim, a

análise dessa obra nos possibilita compreender as nuances de uma literatura que se faz instrumento de luta de um povo.

Apesar de suas diferenças culturais, os grupos indígenas atuais têm se dado conta de que compartilham a mesma história de exploração e de violência de seus direitos humanos. Todavia é preciso reconhecer que é num contexto de conflito, que devemos procurar entender a presença indígena no Brasil de hoje, um contexto permeado por desinformação, preconceito e intolerância.

De um lado, há um incipiente movimento indígena e uma opinião pública favorável a um melhor destino para os índios. De outro, estão os setores que veem os índios como entraves ao progresso brasileiro, como representantes fósseis do desenvolvimento humano. (GRUPIONI, 1992). A verdade é que, seguindo o pensamento de Grupioni (1992), ainda desconhecemos a realidade indígena, sabemos muito pouco a respeito dos índios e de suas sociedades, suas histórias e seus modos de vida, ainda são muitas as ideias equivocadas a eles associadas.

Em *Metade Cara, Metade Máscara*, a escritora se utiliza da linguagem literária para promover sua comunidade, pois ao elaborar registros escritos de mitos, histórias e sabedoria dos antepassados, misturando em sua narrativa relatos biográficos, poemas e crônicas, encontra uma oportunidade para afirmar uma contra-história, resgatar seus costumes e consolidar as lutas atuais por território e autonomia.

Chegamos ao ponto de intersecção entre nosso objeto de estudo, que é a produção literária de autoria indígena, com os aspectos da alteridade e identidade cultural que apresentamos até aqui. Assim, passamos a abordar a Literatura Indígena de Eliane Potiguara, apresentando como estes conceitos teóricos estão explícitos em sua obra, contribuindo para o processo de formação da sua própria identidade, ou seja, a identidade indígena.

A escrita de Potiguara em *Metade Cara, Metade Máscara* é marcada pelo rompimento das fronteiras dos gêneros textuais. Em seu livro, misturam-se relatos biográficos, poesias, crônicas e relatos de eventos dos quais a autora participou defendendo a causa dos índios brasileiros. Em sua obra, Potiguara (2004) parte em busca de uma origem ou uma essência, de uma tradição, canhada de ancestralidade, a qual está normalmente ligada a um passado bem distante, nos mitos de origem, nas histórias contadas pelos seus avós. Por meio desses relatos, sua escrita parece abrir passagem

para a voz que denuncia e chama à consciência do que é ser índio na contemporaneidade.

Daniel Munduruku (2004), escritor indígena, discorre sobre a obra de Potiguara tecendo um convite aos leitores para conhecerem a escrita da autora e ouvir suas palavras permeadas de realidades, denúncias, verdades, muitas delas marcadas pela dor, pela alegria e pela esperança. São realidades mostradas pelas singularidades das visões indígenas.

Esse é o olhar indígena que sustenta o discurso de Potiguara, pois, conforme Munduruku (2004, p. 16), sua obra foi criada para: “dar possibilidade de externalizar o olhar indígena sobre si mesmo, sobre ‘outros’ das ciências e sobre a sociedade brasileira”.

Segundo a professora e escritora indígena Graça Graúna (2004, p. 17-18), a escrita de Potiguara é um espaço de multissignificação, pois

sugere um conjunto de vozes tecido à luz do conhecimento ancestral, das tradições indígenas e, ao mesmo tempo, revela a estreita relação entre mito e poesia, história e memória, lugar e nação, identidade e alteridade [...] Neste livro Potiguara fala de amor, direitos humanos, família, sexualidade, etnia, violência, racismo, migração [...] Eliane Potiguara imprime um rico tratamento poético a esses problemas.

Graúna (2004) faz referência à riqueza poética dos poemas encontrados no livro de Potiguara, no qual a escritora não demonstra preocupação com a tônica estrutural assim também como acontece em toda sua obra, porém dá mais atenção ao conteúdo do seu trabalho. A escritora mistura prosa e poesia, verdade e reação, vida e voz indígenas e principalmente a luta pela sobrevivência.

Esses diferentes tipos de textos que constituem o livro são evidenciados em sete capítulos permeados pela presença das personagens “Cunhataí” e “Jurupiranga”, casal que é separado no processo de expulsão das terras e pelos desdobramentos do colonialismo e neocolonialismo, fato evidenciado na primeira parte do livro sob o título de: “Invasão às terras indígenas e a migração – Separação de Jurupiranga e Cunhataí/ Efeitos da colonização à família e à mulher/Violência, racismo e intolerância”, em que Potiguara (2004) descreve as lutas e as separações sofridas pelas famílias indígenas e toda a violência causada pelo colonizador, que resultou no processo de migração compulsória e, em muitas famílias, suicídios.

Na primeira parte, Potiguara (2004) conta ao leitor a história da índia Maria de Lourdes, que presenciou o assassinato de seu pai. Amarraram pedras aos seus pés, introduziram um saco à sua cabeça e o arremessaram ao fundo das águas do litoral paraibano, fato este ocorrido na segunda década do século XX. As filhas desse índio, amedrontadas, migraram para Pernambuco, nordeste do Brasil.

Maria de Lourdes, umas das filhas do índio assassinado cruelmente, deu à luz em dezembro de 1928 a pequena Elza, que nasceu enferma e fraquinha: “tanto pelas condições de vida de sua família quanto por sua própria mãe ter somente 12 anos, uma menina ainda em formação, violentada sexualmente pelo colonizador”. (POTIGUARA, 2004, p. 24). Nas histórias narradas pela escritora, percebemos que a causa principal dos conflitos que permeiam a alteridade do índio até os dias de hoje começa muito antes do século XX, quando famílias foram separadas, homens indígenas assassinados, filhas e esposas mutiladas, escravizadas e violentadas pelo colonizador que levou suas terras, seus bens e principalmente a sua dignidade. A partir daí começava a ser

formalizada a história de muitas famílias indígenas que se separaram de seu território tradicional e de seus parentes [...] Esse tipo de violência e racismo, isto é, a migração dos povos indígenas de suas áreas tradicionais está invisibilizada no país, assim como a situação das mulheres indígenas que sofrem abuso, assédio, violência sexual, que se tornam objeto de tráfico nas mãos de avaros e degradados nacionais e internacionais. (POTIGUARA, 2004, p. 29).

Essa é a causa, dentre várias outras, que Potiguara busca abordar em sua obra, mostrando a dor e o sofrimento dessas famílias desaldeadas ou desestruturadas, que, por muito tempo, permaneceram caladas, uma face manchada pela vergonha de sua história, fazendo com que, muitas vezes, o índio fosse julgado inferior ao não índio, pois, segundo Potiguara (2004, p. 28) “A vergonha se transforma em medo, medo em discriminação social e racial”.

Para representar essa identidade manchada pelo preconceito, discriminação e vergonha, Potiguara (2004) se utiliza de dois personagens que passarão a acompanhá-la nas diversas partes do livro. A história antes mencionada do índio que fora assassinado cruelmente, de sua esposa e de suas filhas, começa ser contada por Jurupiranga e Cunhataí, que sobrevivem à colonização e passam a contar suas dores, lutas e conquistas. Para Potiguara (2004, p. 30-31), esses personagens são atemporais, sem

loais específicos de origem e simbolizam “a família indígena, o amor, independentemente de tempo, local, espaço onírico ou espaço físico, podem mudar nome, ir e voltar no tempo e espaço”.

No mesmo capítulo, a escritora reforça a questão da alteridade por meio de seu poema “Brasil” com as palavras que soam como eco na consciência do leitor, fazendo-o refletir sobre a questão da cultura brasileira. Podemos observar o poema e identificar a sua verdadeira origem, a face indígena da escritora

Que faço com a minha cara de índia?/ E meus cabelos/ E minhas rugas/ E minha história/ E meus segredos? [...] Que faço com a minha cara de índia?/ E meu sangue/ E minha consciência/ E minha luta/ E nossos filhos?/ Brasil o que faço com a minha cara de índia?/ Não sou violência/ Ou estupro/ Eu sou história/ Eu sou cunhã/ Barriga brasileira/ Ventre sagrado/ Povo brasileiro/ Ventre que gerou/ O povo brasileiro/ Hoje está só.../ A barriga da mãe fecunda/ E os cânticos de outrora cantavam/ Hoje são gritos de guerra/ Contra o massacre imundo. (POTIGUARA, 2004, p. 34-35).

No poema, a autora assinala a evidência de um Brasil, cuja população é constituída, historicamente, pela miscigenação de raças, mesmo que a sociedade brasileira insista em negar sua descendência indígena. A marca da mistura racial é trazida no corpo, no rosto da população, mesmo que ela não queira assumir sua condição (por razões diversas). Assim, Potiguara descreve o índio como o ventre que gerou o povo brasileiro e representa sua angústia pelo sofrimento passado e a desvalorização de seu povo.

Essa busca pela valorização da verdadeira face indígena também pode ser evidenciada na segunda parte de *Metade Cara, Metade Máscara*, denominada: “Angústia e desespero pela perda das terras e a ameaça à cultura, às tradições – Dor e revolta de Jurupiranga e Cunhataí”. Nessa etapa, Potiguara (2004, p. 59) retorna à personagem Cunhataí, para dar voz ao sofrimento da perda de suas terras, de sua família e de sua consciência a todos os povos indígenas e principalmente à mulher indígena, que se revolta e desafoga suas dores com o poema “Identidade Perdida”: “Amanhã é o último dia que venho aqui/ Vou prestar contas/ Vou tirar essas roupas sujas/ E vou lavar minha alma/ Acho que vou ser feliz/ Ou então vou viver na inércia da própria existência”.

Assim, percebemos a construção de novos significados, pois Potiguara se esconde atrás da voz de sua personagem Cunhataí, como se estivesse tentando nascer de si

mesma, nascer de sua obra, tornar-se mulher, lavar sua alma por meio da escrita, recriando seu próprio nome, sua própria identidade. Potiguara (2004, p. 64) escreve em “voz alta”, pois na leitura de sua obra escutamos seu grito de justiça que traduz a condição de vida de seu povo, conforme evidenciamos em outro poema chamado “Desilusão”,

A mim me choca muito esse ambiente/ Essa música, essa dança/ parece
que todos dizem sim/ Sim a quê?/ Sim a quem?/ Porque concordar tanto/
Se o que tem que dizer agora/ É NÃO!/ NÃO à morte da família/ NÃO à
morte da terra/ Não ao fim da identidade.

Descortinamos a insatisfação e o desespero da personagem em busca do prestígio das raízes indígenas, marcando assim as fraturas identitárias provocadas pela sociedade que continua a padronizar comportamentos e formas de pensar aos indígenas. Essa revolta é identificada na terceira parte da obra de Potiguara (2004, p. 67), “Ainda a insatisfação e a consciência de mulher indígena – Revolta e desespero de Cunhataí”.

Neste capítulo, Potiguara (2004, p. 76-77) fala através da voz de Cunhataí, demonstrando o seu compromisso com todas as mulheres indígenas do Brasil. Sua dor, insatisfação e consciência de mulher é a mesma trazida pelas mulheres guerreiras dos tempos atuais, que ora se organizam. O seu poema “Mulher” representa a identidade da mulher indígena, o romper das correntes, o tirar a máscara e soltar o grito: “Vem irmã/ Liberta tua alma afeita/ Liberta teu coração amante/ procura a ti mesma e grita: sou uma mulher guerreira/sou uma mulher consciente!”.

Uma vez provada a condição de índia guerreira, no discurso da quarta parte do seu livro – “Influência dos ancestrais na busca pela preservação da identidade”–, Potiguara (2004, p. 79) apresenta Cunhataí em outro patamar, agora, depois de seguir trilhas e sofrer todas as dores que uma mulher poderia sofrer, encontramos Cunhataí sentada e com a cabeça reclinada para o chão, a índia escuta e recebe forças de uma voz ancestral para seguir em frente:

A coisa mais bonita que temos dentro de nós mesmos é a dignidade.
Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento
ou o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos
anciãos, parte da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no
meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é
sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma!
Bonito é poder dizer sim e avançar. (POTIGUARA, 2004, p. 79).

Por meio dessas palavras percebemos a força indígena e a chama do conhecimento ancestral acesa dentro da alma de Cunhataí, que se utiliza da ancestralidade para ouvir sua intuição e se aperceber de seus sonhos, tomando posse de seu instinto selvagem, de seus poderes intuitivos, de seu ser resistente e de sua alteridade para, como afirma Potiguara (2004, p. 88), “ser guerreira(o), ser questionador(a) ter tenacidade, ter sensibilidade, ter espiritualidade [...] Mesmo que para tudo isso elas(es) sofram, sangrem, tremam, ou desçam ao fundo do poço do sofrimento humano para renascer mais belas(os)”.

Essa é uma mensagem que Potiguara (2004) deixa para seu povo, para que lutem contra uma cultura que impõe valores dominantes como o machismo, racismo, intolerâncias, discriminações, preconceitos, xenofobias, falso moralismo. A sobrevivência dos povos indígenas durante séculos de opressão, segundo Potiguara (2004, p. 89), só é possível porque ainda se mantém acesa a tocha da ancestralidade, e esta, segundo Potiguara, “é a nossa maior Herança: a preservação de nossa essência num mundo impune, cheio de diferenças e preconceitos”.

A fala da autora expressa com clareza que os ensinamentos dos antepassados são a base da cultura e da identidade, na luta pela afirmação de seu povo enquanto sujeitos de sua própria história e do país do qual são parte. Na quinta parte da obra, denominada “Exaltação à terra, à cultura e à espiritualidade indígena”, Potiguara (2004, p. 105) revela um pouco de sua vida e como os ensinamentos dos seus antepassados, o contato com o outro, a força de sua ancestralidade e sua espiritualidade a ajudaram a compreender sua vida e a seguir o seu destino, conforme descreve a escritora:

Eu era testemunha dos tempos, eu não me dava conta! No meu interior e depois refletia tudo aquilo de novo, e realmente percebia que não dava mais para fugir de meu destino. A força lunar e o divino regiam verdadeiramente minha vida”. (POTIGUARA, 2004, p. 107).

Na sexta parte de seu livro “Combatividade e resistência”, Potiguara (2004, p. 127) relata o que aconteceu com Jurupiranga enquanto sua esposa sofria do outro lado. O guerreiro começa uma peregrinação pelo interior do extenso território norte-centro e sul-americano atrás de sua mulher. Passou fome, adoeceu, adquiriu vírus do HIV, das hepatites, os vírus do medo, do desespero e da desesperança e percebeu os vícios mais

sórdidos dos colonizadores e dos neocolonizadores. Porém, com um sopro divino e nas asas da luz e do amor, Jurupiranga pôde encontrar o caminho de volta de onde saíra e reencontrou sua nação indígena, totalmente refeita com a forma da consciência do povo.

Passamos a entender porque tudo isso aconteceu com os povos indígenas por intermédio de Cunhataí e Jurupiranga, pois, segundo a história de Potiguara (2004), evidenciamos que, para muitos índios, a perda da terra significou paradoxalmente encontrar nova essência, já que o retorno à aldeia é por vezes impossível. Ser índio fora da aldeia não é fácil, tal condição muitas vezes leva o indígena a ser um mestiço cultural, por não conseguir ficar imune às influências do meio em que se encontra, assim como aconteceu com o personagem Jurupiranga.

Nesse contexto de luta para preservar a essência indígena, Potiguara (2004, p. 131) nos apresenta o último capítulo de seu livro: “Vitória dos povos”, no qual se confirma o amor eterno e a esperança pela preservação da identidade indígena, pelo amor de Jurupiranga que ressurge e permanece unido para sempre com Cunhataí, uma reinvenção da identidade indígena contemporânea, rompendo com preconceitos e estereótipos cristalizados na “consciência” do povo não indígena brasileiro. Cunhataí e Jurupiranga se encontram e seu povo pode permanecer para sempre unido, organizado e consciente.

O que se manifesta ao longo da narrativa de Potiguara (2004) é o desejo de uma coletividade, sustentando os ensinamentos, a sabedoria e os conhecimentos dos antepassados. Assim, a escritora indígena inaugura nova identidade cultural. O que representa não apenas a criação de uma memória, mas também uma consciência de classe, fundada na análise do presente dessas comunidades. Potiguara transforma-se em detentora de uma memória ancestral para dar conta aos povos não indígenas de seu(s) lugar(es) no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos, ao final da análise, que Potiguara (2004) apresenta uma resposta à diversidade do multiculturalismo por meio de uma busca renovada de certezas étnicas. Sobre isto, comenta Woodward (2000, p. 22) “alguns grupos étnicos têm reagido à sua marginalização no interior das sociedades ‘hospedeiras’ pelo apelo a uma enérgica reafirmação de suas identidades de origem”. Para Potiguara (2004), essas contestações

estão ligadas ao esteio da sabedoria dos antepassados; o indígena precisa voltar às origens, como forma de reversão do deslocamento ou migração forçado. Nesse caso, como já mencionamos anteriormente, pelas perspectivas do filósofo Stuart Hall (2005), a construção identitária se faz a partir do contato entre diferentes povos, cultura e ideologias. Portanto, deve-se considerar que, na dimensão da alteridade, o eu se constrói em relação ao outro ou a outros, fundamentais na definição de imagens de identidades individuais ou coletivas.

Se, para Potiguara (2004), o “eu” indígena se constrói a partir do outro, a condição indígena se torna mais evidente na sociedade que a desprezou e na qual conquistou seu espaço justamente pela condição de diferente. Para finalizar, evidenciamos na obra analisada que a literatura produzida por Eliane Potiguara caminha lado a lado com as ambiguidades de sua própria identidade. A história da índia Maria de Lourdes como também a trajetória da personagem Cunhataí mostram a verdadeira face de Potiguara, uma mulher indígena que não esconde as cicatrizes da opressão e da violência causadas pela ganância dos colonizadores.

Potiguara (2004) rompe com as máscaras impostas por uma sociedade dominante e mostra ao seu povo, principalmente ao não índio, que é possível encontrar o caminho de volta, reencontrar a sua identidade perdida, e externalizar o olhar indígena sobre si mesmo e sobre os outros. Fazendo isso, segundo Potiguara (2004), estaremos deixando que o Outro seja.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2003.

GRAÚNA, Graça. Identidade indígena: uma leitura das diferenças. In: POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (1995). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Visões de ontem, hoje e amanhã: é hora de ler as palavras. In: POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. São Paulo: Global, 2004.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

**LITERATURA INFANTIL E TOMADA DE POSIÇÃO:
TEMPOS, ESPAÇOS E IDENTIDADES ENTRE OS LUGARES DE PASSAGEM**

Simone dos Santos Pereira^{*1}

Maíra Lopes da Silva^{*2}

Juliana Silva Siqueira^{*3}

Resumo

As sociedades (ocidentais) são marcadas por classificações: mulheres e homens, brancas/os e negras/os, ricas/os e pobres, entre outras. Essas classificações são hierarquizadas e, consequentemente, produzem desigualdades. Qual o papel da literatura (infantil) nesse contexto? Este artigo propõe um diálogo entre distintas versões de *A Bela Adormecida* e a tomada de posição, por parte das/os educadoras/es, nas escolhas de narrativas que possibilitem múltiplas formas identitárias. Para tanto, são utilizadas nas análises contribuições da Literatura Comparada e da Teoria Pós-crítica. As conclusões ressaltam a importância e a necessidade de se valorizar diversos tipos de corpos e de vozes nas narrativas. A escola, enquanto espaço público, laico e de discussão, deve ofertar um acervo literário que propicie o diálogo e a representatividade de formas de ser e estar na sociedade assim como deve viabilizar o trabalho de escolhas, das professoras e professores, por narrativas de resistência e de superação da fabricação de desigualdades de gênero, de raça, de classe, de geração, de território, entre outras.

Palavras-chave: Literatura infantil; Princesas; Relações de poder; Escolhas.

Caminhos trilhados

Quais são as referências de literatura infantil? Quais foram aquelas que nós adultos vivenciamos quando crianças ou adolescentes? Quais são as atuais? Se restringem aos contos de fadas e/ou de princesas? Quais foram adaptadas pelo cinema e continuam a dialogar com as/os espectadores? O que dizem?

Chimamanda Adichie^{*4} é uma escritora nigeriana que ousa responder a essas questões. Ao narrar suas relações com a literatura explica que começou a ler desde

^{*1} Doutoranda em Antropologia e Mestra em Educação (Universidade de São Paulo (USP))

^{*2} Graduada em História e Pedagogia (Faculdade de Educação (FE)/ USP)

^{*3} Graduada em Ciências Jurídicas e Graduada em Pedagogia (FE/ USP)

muito criança e que, aos sete anos, começou a escrever suas próprias histórias. Em suas narrativas suas/ seus personagens eram brancas/os, tinham olhos azuis, comiam maçãs, brincavam na neve... Chimamanda vivia na Nigéria e sua realidade era muito diferente: convivia com pessoas negras, com olhos escuros, comiam mangas, vivia em um país tropical, sem neve...

A autora, a partir de sua experiência pessoal com a literatura, aponta que as crianças podem ser profundamente afetadas pelas narrativas, pois estão suscetíveis e vulneráveis a percebê-las como forma de significar a si mesma e ao mundo. Assim, Chimamanda nos convida a refletir sobre diversas questões tais como: i. a valorização e a influência de literaturas estrangeiras em detrimento a literaturas nacionais; ii. O enaltecimento de determinados corpos e papéis sociais; iii. os conceitos de verdade, de valores e de ideais que essas histórias apresentam; iv. a não representatividade das realidades locais.

Enquanto criança negra de um país tropical, Chimamanda imaginava que as/os personagens da literatura só poderiam ser brancas/os e de países do hemisfério norte. Mais do que perceber o mundo a partir de referências externas à sua realidade Chimamanda ressalta a não identificação/ pertencimento/ representatividade de seu corpo, identidade, cultura, território, etc na literatura. As decorrências de tais interpretações podem acentuar as relações de poder e, conseqüentemente, de subalternidade; de sociedades modelos; de ideais de verdade e de beleza; de classificação, de discriminação, etc fabricando os mais diversos tipos de preconceitos e desigualdades.

Giroux (2001, p. 49) aponta que “[...] a cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança”. Nesse campo, que molda política e pedagogicamente as identidades individuais e coletivas das crianças e das/ os jovens, combinações de conceitos de gênero, de etnia, de classe, entre outros são amplamente transmitidos por meio da cultura visual popular, ou seja, dos videogames, da televisão,

* ⁴Chimamanda Ngozi Adichie nasceu na Nigéria em 1977. Estudou em algumas universidades nos Estados Unidos até obter o título de mestra pela Universidade de Yale. Entre suas publicações estão *Hibisco roxo* (2003), *Meio sol amarelo* (2006), *No seu pescoço* (2009), *Para educar crianças feministas – um manifesto* (2017). Conquistou os prêmios David T. Wong Prêmio Internacional de Contos 2002/2003 (PEN Centro Award), Prêmio Commonwealth Writers (2005), *Orange Prize* (2007), entre outros. Foi nomeada, durante anos, uma das escritoras mais importantes/ influentes com menos de 40 anos.

do cinema, dos *shopping centers*, dos parques (de diversão), das exposições, entre outros.

O autor explica que os filmes animados da *Disney* (muitos deles a partir das narrativas de princesas e contos de fadas), por exemplo, inspiram as crianças e legitimam papéis sociais, valores e ideais tornando-se uma autoridade cultural em suas vidas. Nesse sentido, o autor sugere quão necessário é deixar de compreender esses filmes apenas como entretenimento e “[...] questionar as diversificadas representações e mensagens que constituem a visão conservadora do mundo que é apresentada pela *Disney*” (Ibid, p. 49).

Este artigo propõe uma discussão sobre as diferentes narrativas que perpassam a vida das crianças e como, enquanto educadoras/es, podemos realizar escolhas que favoreçam a diversidade. Além das questões iniciais, buscamos estabelecer um percurso sobre os papéis femininos nas histórias infantis nos últimos séculos. Para tais reflexões trazemos contribuições principalmente da Literatura Comparada .

O primeiro diálogo sugerido neste artigo^{*5} busca realizar um exercício reflexivo sobre as diferentes versões do conto de fada *A Bela Adormecida* e as escolhas intencionais (ou não) realizadas pelo/a autor/a de cada narrativa. Ponderamos quanto dessas histórias se aproximam ou se distanciam da realidade vivida em cada momento histórico. Consideramos como os papéis sociais, mais especificamente das mulheres, foram representados ao longo dos séculos. Nos questionamos sobre a recepção do/ a leitor/ a nas interações com os textos.

O segundo diálogo proposto ressalta as prerrogativas das normas para a Educação Básica no Brasil de forma a possibilitar a construção de uma sociedade menos desigual. Dessa forma, reiteramos o papel da escola enquanto espaço público de debates de conceitos e de ideias diversas, portanto local privilegiado para se considerar as pluralidades culturais. Assim, destacamos a importância de se escolher narrativas que apresentem e representem a diversidade social.

^{*5}Este artigo se baseia em um trabalho realizado para disciplina Educação Comparada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrada pelo Prof. Dr. Jaime F. P. Cordeiro, no segundo semestre de 2017. À época da realização da pesquisa entre as/ os integrantes do grupo estavam: Fernanda Torres Silva da Costa, Gisele da Silva Fonseca, além das autoras do artigo. Agradecemos imensamente ao Prof. Jaime Cordeiro pelos conhecimentos (com)partilhados nessa disciplina e ao longo de nossa graduação em Pedagogia.

De Sol, Lua e Tália à Malévola

Entendemos que o processo de leitura é mais do que ler e ouvir histórias. Quando interagimos com uma narrativa o nosso imaginário se aflora e logo somos transportados para um mundo paralelo, onde tudo é possível, isto é, magia, fadas, bruxas, princesas, príncipes, etc.

O conto Sol, Lua e Tália escrito por Giambattista Basile no século XVII é considerado o texto original em relação às demais versões de *A Bela Adormecida*, por ser a escrita mais antiga a qual se tem acesso. O conceito de originalidade ao qual nos referimos, aplicado à Literatura Comparada, é o de Anna Balakian. Explica Nitrini que

Ela parte da duplicidade terminológica da língua francesa, inexistente na portuguesa, que lhe permite fazer a distinção entre original relativo à origem (original) e original, remetendo à novidade (original). O original novidade, dotado de espírito crítico, sabe decifrar e aperfeiçoar o que os outros descobriram [...] O original (ligado à origem) é um ser iluminado que abre caminho, é um peregrino destinado a ganhar na história literária o lugar de precursor. (1997, p. 141-142)

A versão de Basile não apresenta uma maldição, e sim (má) sorte por parte da princesa Tália (*A Bela Adormecida*). “Era uma vez um grande senhor, o qual, tendo-lhe nascido uma filha, a quem deu o nome de Tália, chamou todos os sábios e adivinhos de seu reino para que lhe dissessem a sorte” (VOLOBUERG, p. 1). Quando crescida, uma farpa se aloja em sua unha ao manusear um fuso da roca de uma velha e, como consequência, cai inanimada no chão. Em seguida, é abandonada por seu pai, em sua propriedade na floresta. Tália, que não está morta, é violentada por um rei, um homem mais velho e casado, que estava caçando no entorno do referido sítio.

O rei, acreditando que ela dormia, chamou-a. Mas, como ela não voltava a si por mais que fizesse e gritasse, e, ao mesmo tempo, tendo ficado excitado por aquela beleza, carregou-a para um leito e colheu dela os frutos do amor, e, deixando-a estendida, voltou ao seu reino, onde por um longo tempo não se recordou mais daquele assunto. (Ibid, p. 1)

Nove meses depois Tália dá à luz a duas crianças. Em algum momento, não encontrando seus seios para amamentar, essas chupam seu dedo até que lhe saísse a farpa. Tália desperta e tempos depois se encontra com o rei. Após desventuras com a rainha, em que essa é queimada em uma fogueira, Tália se casa com o rei. A história termina com Tália se relacionando, na alegria, na riqueza e na saúde, com seu marido. O verso final da narrativa “[...] aquele que tem sorte, o bem mesmo dormindo, obtém” (Ibid, p. 1) ressalta como positivo todo o infortúnio ocorrido com Tália.

O conto italiano traz características específicas sobre feminilidades e masculinidades, classificando mulheres e homens, apresentando naturalizações sociais de construções de hierarquias e desigualdades. As imagens da protagonista Tália envolvem fragilidade, passividade e resignação. As atitudes do rei mostram buscas, descobrimentos, força, etc. A rainha é a vilã é descrita com figuras de linguagem, referências mitológicas e históricas: “aquele coração de Medéia”, “carranca de Nero”, “turca renegada” e “essa face de tirano” (SOUZA, 2013).

A protagonista é vulnerável e dependente das figuras masculinas representadas ora por seu pai, ora por seu “marido”. A vilã da história é a esposa do rei, retratada como uma mulher insuportável de se conviver. Ambas as mulheres são inferiorizadas pelo monarca, pelo narrador e pelo autor (e/ ou pelos homens), que produzem relações de poder julgando e sujeitando suas identidades, seus corpos e suas relações sociais.

Os contos de fadas estão recheados de moralidades e justiça, mas que não alcançam a figura da mulher. Atribuir características negativas às mulheres traz algo de Eva, do pecado original bíblico. Questionamos aqui as intenções do autor com a narrativa e a recepção das/ os interlocutores na época e ao longo dos séculos seguintes.

Uma leitura possível na contemporaneidade é de que as mulheres, há muito tempo, sofrem com as pressões de culturas marcadas pelo patriarcado e machismo, que insistem em colocá-las em posições de desigualdades. Numa sociedade em que os direitos humanos são válidos considera-se que Tália foi violentada e o rei é um criminoso que praticou um ato hediondo. A condição de subalternidade das mulheres, em face às culturas existentes, é muitas vezes socialmente aceitável e/ ou institucionalmente promovida ainda hoje.

Essa versão pode causar estranhamento ao leitor/a contemporâneo porque há violência sexual e ausência do romantismo idealizado.

Basile parece desprovido de qualquer interesse romântico ou amarra cristã. Ao contrário de coletores posteriores à sua época, como Charles Perrault e os irmãos Grimm, o italiano não parece preocupado em adaptar seus contos a fim de torná-los mais amenos. Dentre os autores citados, ele certamente foi o que mais permitiu que elementos cruéis, violentos e contrário à moralidade cristã permanecessem na passagem dos contos da cultura oral para a cultura escrita. (SOUZA, 2013, p. 67, grifo nosso)

No entanto, naquela época, histórias eram escritas visando o público adulto e não o infantil. O próprio conceito de infância, tal qual o compreendemos hoje, não existia na época. Nesse sentido, é importante destacar que a maioria dos contos (de princesas e/ou fadas) sofreu adaptações ao longo do tempo, sendo modificados a partir de ideologias e/ou interpretações de mundo do/a autor/a.

De acordo com alguns/mas estudiosos/as em Literatura Comparada, os quais foram trazidos no citado texto de Sandra Nitrini, uma história literária pode ser imitada por outro/a autor/a, quando há muitos aspectos aproveitados da história ou do/a autor/a copiados, transmitindo a mesma ideia. A história pode ainda sofrer uma influência, quando há a entrada de um ou outro aspecto.

Alexandre Cioranescu, um dos pioneiros em Literatura Comparada tradicional, para explicar a distinção entre imitação, influência e tradução aponta cinco componentes de uma obra literária:

Tema (compreendido como matéria e organização da narração); forma ou molde literário (o gênero); recursos estilísticos expressivos; as ideias e sentimentos (ligados à camada ideológica), e finalmente, a ressonância afetiva, registro inconfundível da personalidade artística dos grandes escritores. O fenômeno da *influência* limita-se a absorção de um ou outro desses aspectos. Quanto *maior* o número de elementos aproveitados da obra de um autor por outro, tanto mais ele vai se aproximando da imitação, da paráfrase, até chegar a tradução, quando todos os elementos são considerados. (Apud NITRINI, 1997, p. 129-130, grifos da autora)

Logo, ao se tratar da narrativa *A Bela Adormecida*, aplicando os conceitos de Cioranescu pode-se dizer que há duas ou mais histórias do aludido conto que se adaptam aos conceitos de imitação e influência.

Na versão de *A Bela Adormecida* publicada por Charles Perrault^{*6} há algo de fantasia presente: uma maldição lançada por uma fada indignada.

No momento em que cada um tomava o seu lugar à mesa, todos viram entrar no salão uma velha fada, que não tinha sido convidada porque fazia mais de cinquenta anos que ela vivia isolada numa torre e todos julgavam que estivesse morta ou encantada [...] então, balançando a cabeça, declarou, mais por despeito do que por caduquice, que a princesa iria morrer ao espetar a mão com um fuso. (PERRAULT, 1985, p. 105)

O feitiço foi alterado pela bondade de uma jovem fada que substituiu o castigo da morte por um sono centenário. A princesa, que no conto de Perrault não tinha nome, era conhecida simplesmente por *A Bela Adormecida*, pois caíra em sono profundo por cem anos. A maldição terminou ao mesmo tempo em que um príncipe chegou ao castelo onde Bela permanecia adormecida.

Ele se aproxima, trêmulo e cheio de admiração, e se ajoelha perto dela. E então, como havia chegado ao fim o encantamento, a princesa despertou e, olhando-o com ternura e bastante ousadia, já que o via pela primeira vez, disse-lhe: “Você me fez esperar muito”. (Ibid, p. 105).

Após esse episódio há o casamento e as núpcias. Entretanto, o príncipe não comunica a seus pais a notícia do casamento e posteriormente de seus filhos: uma menina chamada Aurora e um menino chamado Dia.

O príncipe disse a ele [pai] que se perdera na floresta [...] o rei, que era um homem bom, acreditou em tudo, mas sua mãe não ficou muito convencida com a sua história [...] A verdade é que ele viveu com a princesa dois anos inteiros e teve dois filhos [...] ele (príncipe) temia, porque a mãe pertencia à raça de ogros e o rei só se casara com ela por causa de sua grande riqueza. Falava-se a boca pequena na corte que ela tinha as mesmas inclinações dos ogros e que, quando via criancinhas, precisava fazer um esforço terrível para não se atirar sobre elas. Por isso, o príncipe jamais quis contar a ela o seu segredo. (Ibid, p. 106).

Há um final trágico para a mãe do príncipe, a vilã da narrativa. A rainha se atira em um poço cheio de bichos peçonhentos que havia preparado para os netos, mas que não os jogou porque seu filho, que havia se tornado rei em face da morte do pai, e que, na

* ⁶Escritor e poeta francês do século XVII.

ocasião havia saído do castelo para caçar, adentrou o palácio impedindo que seus filhos fossem mortos.

Assim como na versão original, há condições específicas de relações de gênero e de geração. Nessa versão de Perrault há desvalorização das mulheres, sendo ela a jovem princesa, a velha fada ou a rainha/ sogra. A fada que não fora convidada para a festa de batismo da princesa é tida como uma mulher velha e despeitada, não sendo compreendida por sua escolha de querer viver isolada em sua torre. A Bela é apresentada como uma moça frágil, dependente e tolerante. A rainha é retratada como uma mulher quase irracional, beirando a selvageria, que só conseguiu o casamento por ser de uma família rica.

Além das relações de gênero e geracional há marcadamente a questão de classes sociais e também de região, uma vez que a reclusão da velha fada a colocou em um lugar periférico em relação à centralidade do castelo real.

A versão dos irmãos Grimm^{*7} é considerada a versão mais popular e a mais amena, em relação à de Perrault e Basile. Nela *A Bela Adormecida* chama-se Aurora, cai num sono profundo de cem anos por causa de uma maldição de uma velha feiticeira que não foi convidada para ser uma das madrinhas na festa de comemoração de seu nascimento. A maldição é a mesma descrita nas demais versões, isto é, Aurora pica o dedo num fuso quando atinge a idade adulta, caindo em sono profundo. Na versão dos Grimm's Aurora só desperta diante de um beijo de amor verdadeiro de um príncipe. Quando isso acontece, os dois vivem felizes para sempre e acaba a história.

As figuras das mulheres, na história dos irmãos, ainda são inferiorizadas. A protagonista, por exemplo, não tem força, coragem ou independência, mas sim o oposto. Ela depende exclusivamente do beijo de um príncipe para reviver e ser feliz. A maldade segue em outra mulher, que é logo apresentada como uma velha feiticeira.

Entretanto, nem todas as versões da história de *A Bela Adormecida* são parecidas, ou seja, trazem a protagonista como um ser frágil e incapaz e a antagonista como mulher velha, tomada pelo ódio e irracional. Em 2014 foi lançado o filme *Malévola*, produzido pela

^{* 7} Escritores e linguistas do século XIX.

Walt Disney Pictures, a partir de um roteiro escrito por Linda Woolverton. A narrativa é contada sob a perspectiva da “vilã”, personificada pela atriz Angelina Jolie.

É possível notar que Linda se preocupa com a valorização e reposicionamentos dos papéis femininos e masculinos. Malévola não é uma velha bruxa despeitada, amarga e solitária. É uma jovem e poderosa fada. Suas asas a tornam independente e forte, ao mesmo tempo em que é solidária e feliz.

Malévola lança seu feitiço sobre Aurora por vingança. A autora, no entanto, se preocupa em mostrar o porquê ela se torna uma mulher vingativa. A maldade que, nas versões anteriores, era dada como da natureza de certas mulheres a posicionava como hierarquicamente inferior, passível de punições e de castigos. Linda explica que seus sentimentos foram construídos socialmente com a traição do homem que ama, Stefan que, por sua ambição em se tornar rei, arranca suas asas, magoando-a profundamente. A narrativa mostra a personagem muito triste e machucada, subjetiva e fisicamente.

Por causa da maldição a princesa Aurora passa a viver sob os cuidados das fadas na floresta. Elas eram muito boas, porém muito atrapalhadas, colocando-a em risco constantemente. Mesmo tendo amaldiçoado a princesa, Malévola não consegue deixá-la. Assim, passa a proteger e amar Aurora, acompanhando seu crescimento e desenvolvimento.

Quando chega o momento do feitiço se concretizar, Malévola fica transtornada e tenta anulá-lo. Seus esforços são em vão e a princesa cai em sono profundo, no aguardo de ser despertada por um beijo de amor verdadeiro. Em decorrência das versões anteriores, é provável que o/ a expectador/ a aguarde que Aurora seja despertada com um beijo de um príncipe, que nas outras versões mal a conhece. O tal príncipe chega e a beija, contudo nada acontece. No entanto, a princesa desperta com um beijo de Malévola, que a conhecia desde seu nascimento, e que, no decorrer dos anos, nutriu um amor incondicional, que não deseja nada em troca, isto é, um amor verdadeiro.

Essa versão traz a valorização do feminino como uma pessoa que pode ser forte, corajosa, independente do homem para viver, amar e ser feliz. Na verdade, o papel masculino nessa história, pela primeira vez, é secundário e de vilão, no caso de Stefan. Essa versão traz uma nova interpretação para a espera, para o amor, para a feminilidade,

etc, algo próprio das reflexões e reivindicações dos lugares de fala e protagonismos da atualidade.

Diante da exposição de breves resumos sobre algumas versões mais conhecidas de *A Bela Adormecida*, assim como a nossa crítica em relação a cada um desses contos, podemos voltar às classificações contidas no texto da autora Nitrini, sobre a Literatura Comparada.

De acordo com o conceito de Cioranescu a versão de Perrault pode ser considerada como imitação da narrativa de Basile porque conta, até certo ponto (tema), a mesma história, modificando poucos elementos da versão tida como original. A influência é nítida na versão dos irmãos Grimm's que, considerando a ideia de infância e de criança, realiza adaptações substanciais ao texto.

Nitrini, a partir das considerações de Cioranescu, discorre que:

a imitação refere-se a detalhes materiais como traços de composição, a episódios, a procedimentos, ou tropos bem determinados, enquanto a influência denuncia a presença de uma transmissão menos material, mais difícil de se apontar, “cujo resultado é uma modificação da *forma mentis* e da visão artística e ideológica do receptor” (CIONARESCU, 1964, p. 92). A imitação é um contato localizado e circunscrito, enquanto a influência é uma aquisição fundamental que modifica a própria personalidade artística do escritor. (NITRINI, 1997, p. 127).

E *Malévola*? Em relação à originalidade de uma obra, segundo o conceito de Anna Balakian, a obra de Giambattista Basile pode ser considerada como original em relação à origem (escrita) e à novidade. O filme *Malévola*, a partir do roteiro escrito por Linda Woolverton, também tem a possibilidade de ser original considerando a novidade de tema, de narrativa, de ideologias...

Destaca-se que, mesmo sendo Basile o primeiro escritor a publicar a obra de *Sol, Lua e Tália*, popularmente conhecida como *A Bela Adormecida*, não é considerada como original ligada à origem, tendo em vista que a história é proveniente da tradição oral. Basile foi aquele que escreveu a história que já era contada pelas pessoas inseridas em determinada época e cultura.

Como já apontamos, a literatura, entre outros meios visuais, é muito importante não só por causa da instrução e do encantamento mas pelas (re)significações que pode

propiciar a todas as pessoas envolvidas no processo. A escola, enquanto local público, deve apresentar ideias plurais que podem se aproximar ou se distanciar dos debates privados, realizados nas outras instituições nas quais cada um/ a transita.

Assim, a partir das relações estabelecidas entre a literatura e a constituição de identidades os estereótipos devem ser evitados. As princesas não precisam ser exclusivamente loiras, brancas, frágeis, passivas, dependentes, a procura de um príncipe encantado... As personagens validadas socialmente não precisam ser exclusivamente princesas e jovens. As mulheres e os homens na literatura (infantil) não precisam estar fixos em papéis sociais, que acentuam desigualdades de classe, de etnia, de gênero, de região, de crença, entre outras. As personagens não precisam ser planas, ou seja apenas boas ou más, generosas ou mesquinhas, etc, necessitam apresentar complexidades. A pluralidade de formas de ser e de estar na sociedade (cor, gênero, deficiência, geração, regionalidade, etc) precisa ser representada em todos os tipos de narrativas.

Se há certa hegemonia dos modelos únicos do que é belo e importante realizados por instituições (mídias, corporações, família, igreja, etc) é dever do Estado e da escola possibilitar a multiplicidade de ideias e de conceitos no cotidiano da/ o estudante de forma a respeitar os direitos (humanos) de todas/os e possibilitar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988).

Busca por representatividade: (des)construção de narrativas

Considerando a análise dos contos de fadas percebe-se que com o passar do tempo, as histórias são (re)contadas por diversos autores e autoras sofrendo alterações em sua composição. Na grande maioria das vezes, as princesas retratadas nos contos de fadas, são brancas e loiras. Tal fato pode se dar por conta da origem desses contos, muitas vezes europeus, onde boa parte da população é branca.

Como citado anteriormente, Chimamanda (2009) faz um questionamento acerca dessa representação de princesas. Vivendo na Nigéria, nada do que era retratado nas histórias lidas por ela refletia sua realidade. Muito se passou desde a escrita dos

considerados clássicos da literatura infantil, logo cabe refletir porque ainda (re)produzimos nas escolas estereótipos criados a partir da leitura e interpretação desses clássicos. Como e por que as crianças do século XXI se deparam majoritariamente com as mesmas narrativas de séculos atrás? Você conhece alguma menina que não saiba alguma história dessa princesa “clássica”? Quantas garotas você já viu ou ouviu dizer que gostaria de ser princesa? O que isso quer dizer em um mundo em que os regimes de governo são normalmente republicanos ou parlamentares? Por que as representações dessas princesas são tão fortes nesse choque de realidades entre os distintos tempos e espaços?

Ainda que sejam essas referências, passadas de geração em geração, e reapresentadas por diferentes instituições no âmbito privado, outras tantas estão garantidas nos documentos oficiais brasileiros. Genérica ou especificamente a Constituição Federal (CF/ 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/ 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/ 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014), Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ 2017) entre outros documentos normativos oficiais brasileiros consideram como aprendizagem essencial uma educação que valorize o respeito à diversidade e que contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

A leitura auxilia as crianças na interpretação de mundo e os dilemas propostos pelas histórias ajudam em sua formação subjetiva, portanto é essencial que os acervos literários sejam compostos por distintas vozes com as mais variadas histórias para que não (re)produzam preconceitos.

No artigo *Era uma vez uma princesa e um príncipe* a autora aponta como as representações estabelecidas por crianças sul-mato-grossenses entre 10 – 12 anos estão ligadas a ideais socialmente hegemônicos de masculinidade (coragem, elegância, romantismo) e de feminilidade (beleza, docilidade e meiguice) a partir do que é disposto pelas narrativas.

Assim como ocorre com as princesas, todos os príncipes são brancos. Somente um menino desenhou um príncipe negro e assim o descreveu: “Artur, ele é feio pra caramba é negro, vagabundo” (menino, 10 anos, 5º B). No texto do menino, é possível observar como se estabelece a norma; tudo o que foge dela é considerado inadequado, feio, desprezível. [...] No texto do menino, fica

evidente que a norma da branquidade exclui seres de outras identidades étnicas, como o negro, considerado feio e vagabundo. (FILHA, 2011, p. 600)

Kiusam de Oliveira ao publicar o livro *Omo-Oba: Histórias de Princesas* traz representatividade às mulheres negras e rompe com o estereótipo de princesa conhecido até então. Kiusam remete-se a mitologia de tradição Ketu para apresentá-las africanas, dialogando assim com uma desconstrução do que é ser aquele tipo de princesa^{*8}.

Nitrini, ao tratar da criação literária apresenta o conceito de influência defendido por Paul Valéry, poeta francês que renova o conceito clássico de influência posto por Cionarescu. Para Valéry existem quatro categorias de influência, mas para pensar a relação entre os contos de fadas clássicos e os contos africanos apresentados por Kiusam iremos nos debruçar sob a ideia de *influência recebida*, “[...] que ocupa o centro dos estudos comparatistas e que ele [Valéry] chamou de ‘modificação progressiva de um espírito pela obra de um outro’ [...] Para ele, o estudo de influências é a pesquisa de semelhanças escondidas, de parentescos secretos entre duas visões de mundo” (NITRINI, 1997, p. 133, grifo da autora).

É nítido que Kiusam possui conhecimento de variadas fontes, tanto da cultura africana quanto dos contos popularmente caracterizados como tradicionais. As escolhas realizadas em *Omo-Oba* ressaltam a necessidade de representatividade do corpo negro, para que crianças e adultos possam se reconhecer de forma positiva na literatura e na sociedade. Ao descrever as princesas ressaltando conexões com a natureza, força, independência, etc Kiusam propõe outras imagens de princesas, de mulher, de feminilidade, de raça... Nesse sentido, as princesas orixás possibilitam reflexões sobre as relações de poder de etnia, de gênero, de classe, de geração, de região, de crença, entre outras.

De acordo com Valéry, “[...] a influência mais estimulante é a que leva o escritor a rejeitar uma influência. O escritor se libera de uma influência por outra.” (apud NITRINI, 1997, p. 134). Kiusam, por sua vez, rejeita a influência dos clássicos tradicionais, quanto a sua estrutura e representação da figura da mulher, e toma para si a influência da cultura africana, retratando as orixás como princesas. Deste modo, sua produção se torna

^{* 8} Cabe ressaltar que, uma obra apresentando os príncipes africanos também está sendo produzida pela autora.

original, ela nutre-se de duas fontes distintas, assimila aquilo que se mostra útil e produz uma nova obra.

As histórias de Kiusam transitam na intertextualidade. Ao tratar do tema Nitrini (1997) traz à baila a teoria do dialogismo de Bakhtin (1970) que, contrariando as ideias de logocentrismo da lógica formal aristotélica, aponta que o centro regulador do dialogismo não é fixo, imutável ou congelado num ponto, ele é móvel, transitório, situando-se entre as nuances históricas, geográficas, culturais e sociais. Para Bakhtin, a unidade mínima da estrutura literária – a palavra literária – está disposta no diálogo entre o/ a escritor/ a, os textos exteriores à narrativa (anteriores ou contemporâneos) e o/a destinatário/a.

Bakhtin aponta que um eixo estruturante do estatuto da palavra está entre o texto e o corpus literário anterior ou sincrônico. Ao posicionar-se politicamente sobre as escolhas literárias, seja ao escrever, publicar, distribuir ou ler há intencionalidade na intertextualidade com a história e com a sociedade. Assim, quais contos poderiam recuperar, na atualidade, as histórias únicas contadas e relacionar com os projetos de identidade que estão sendo mobilizados?

Entre o outro eixo estruturante proposto por Bakhtin estão as relações estabelecidas entre o texto e a/ o destinatária/ o. Retomando Chimamanda e Giroux quais histórias devem ser incentivadas e valorizadas no âmbito público da escola? Aquelas sobre outros povos que não os locais? Aquelas monológicas que fixam papéis, posições políticas, culturais e sociais?

A procura de interlocutores

Por muito tempo foram transmitidos de forma oral, escrita ou imagética os contos de fada, como o da *A Bela Adormecida*, baseados nas histórias de Perrault e dos irmãos Grimm. Souza (2013) aponta os cortes, suavizações e metaforizações nas relações diacrônicas dos textos. Malévola, a última narrativa da sequência indica outros caminhos. Contudo, “[...] a visão de celulóide que a Disney tem da cultura infantil priva o passado, o presente e o futuro de suas variadas narrativas e suas múltiplas possibilidades” (GIROUX,

2001, p. 73) ao torná-las histórias únicas. Portanto, o que se deve indagar é: que representações devem ser mobilizadas para dar conta da diversidade identitária num mundo globalizado? São as disputas dos lugares contestados em que a e na Literatura se podem tomar posições e ousar enfrentamentos.

Durante as últimas décadas, no Brasil, os debates sobre identidades têm se acentuado resultando, entre outros documentos, nas Leis 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008 que versam sobre a obrigatoriedade na Educação Básica de outros estudos e reflexões sobre os indígenas nativos do território antes da chegada dos portugueses e das matrizes africanas que, também de modo forçado, compuseram a História do Brasil. Nesse sentido, as narrativas desses povos se tornam importantes fontes para se (re)pensar a identidade nacional.

São muitas as histórias que valorizam as múltiplas identidades brasileiras e estrangeiras disponíveis em português. Algumas fazem parte de programas de incentivo à leitura nas questões étnico-raciais, de gênero, entre outros. Entre eles estão: A Cor da Cultura, Leituraço - Alagoinhas, Leituraço - São Paulo^{*9}. É imprescindível que as diversas instituições garantam materialmente, nas escolas e fora dela, uma literatura que busque desafiar as hierarquias que produzem desigualdades.

É na sala de aula, nas relações concretas com os estudantes, que questionamentos devem ser problematizados e novas possibilidades possam ser desveladas. Cabe a cada professora e professor a tomada de posição sobre as escolhas realizadas para mobilizar os debates.

Convidamos-lhes ao diálogo.

^{* 9} O site da prefeitura da cidade de São Paulo aponta que o projeto Leituraço, lançado em 2014, “[...] consiste na difusão, estímulo à leitura e estudo da produção literária africana e afro-brasileira”. Com o passar dos anos foram incorporadas outras referências ao programa, tais como questões indígenas, da América do Sul, imigração. O programa foi cancelado em 2018.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. **TED Talk**, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 31 jul. 2019.

GIROUX, Henry. A Disneyização da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). In: **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: 2001, p. 49- 81.

NITRINI, Sandra. “Conceitos Fundamentais” In: **Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica** - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. p. 125-182.

PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault**. São Paulo: Editora Itatiaia, 1985.

SOUZA, Bruna C. B. **De Basile a Disney: uma comparação entre Sol, Lua e Tália e a Bela Adormecida**. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/62360>. Acesso em: 31 jul. 2019.

VOLOBUEF, Karin (trad.). A tradução foi feita a partir da edição em italiano preparada por Benedetto Croce (Bari: Gius. Laterza & Figli, 1925, vol. II. p. 297-303). Não publicado.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(2): 336, maio – agosto/ 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200019>. Acesso em: 31 jul. 2019.

**MASCULINIDADE EM CONFLITO E HOMOFOBIA: UMA LEITURA DE *UM LUGAR AO SOL*,
DE ERICO VERISSIMO.**

Osmar Pereira Oliva^{1*}

Heidy Cristina Boaventura Siqueira^{2*}

RESUMO: O texto literário é fruto do imaginário. Mas este, por sua vez, é uma amálgama de memórias e experiências pessoais e coletivas, que são transportadas àquele em decorrência da vivência sociocultural do seu enunciante, ainda que de forma inconsciente. Deste modo, a obra poderia ser interpretada como representação mimética e artística da sociedade e da sua cultura. Erico Verissimo, escritor gaúcho, reconheceu que seu projeto literário era desnudar a engrenagem social, trazendo à luz sua hipocrisia e denunciando todo tipo de violência contra o ser humano que ela oculta. Acredita-se que *Um lugar ao sol*, publicado por Verissimo em 1936, através das vozes polifônicas dos seus personagens, oculta uma estrutura narrativa complexa, que passa despercebida por leitores incautos. No referido romance, o personagem Amaro Terra demonstra aversão gratuita à Temístocles, filho de sua amásia (de quem se tornou escravo sexual), pelo simples fato do jovem ter comportamento homossexual. Deste modo, em consonância com a teoria da filósofa francesa Elisabeth Bandinter, para a qual, ver um homem efeminado desperta enorme angústia em muitos homens, pois desencadeia neles uma tomada de consciência de suas próprias características femininas, como a passividade, que consideram um sinal de fraqueza; este trabalho pretende discutir os personagens Amaro Terra e Temístocles como uma metáfora de uma sociedade homofóbica, que se utiliza da agressividade contra os homossexuais como estratégia para evitar o reconhecimento de uma parte inaceitável de si. Não obstante a obra esteja contextualizada na década de 1930, época em que a homossexualidade era entendida como uma “inversão congênita” durante o nascimento ou desenvolvimento do indivíduo, a mesma permite uma análise da atual sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: homofobia; crise da masculinidade; Erico Verissimo, *Um lugar ao sol*.

O texto literário é fruto do imaginário. Mas este, por sua vez, é uma amálgama de memórias e experiências pessoais e coletivas, que são transportadas àquele em decorrência da vivência sociocultural do seu enunciante, ainda que de forma inconsciente. Deste modo, a obra poderia ser interpretada como representação mimética e artística da sociedade e da sua cultura.

*¹ Graduado em Letras Português/Francês (1993); Pós-Graduado *lato sensu* em Língua Portuguesa e Linguística (1995) e em Filosofia, pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES; Mestre em Literatura Brasileira (1999) e Doutor em Literatura Comparada (2002), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Pós-doutor em Literatura Brasileira (2007), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. <osmar.oliva@unimontes.br>.

*² Graduada em Direito (2007); Pós-Graduada *lato sensu* em Direito Processual (2009); Pós-Graduada *stricto sensu* - Mestrado em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Advogada. Servidora Pública Efetiva do Município de Montes Claros/MG. <heidycristina@adv.oabmg.org.br>.

Benjamin Abdala Júnior reforça que as significações são transportadas ao texto em decorrência da vivência sociocultural do seu emissor:

A codificação literária, ao tornar o sujeito da enunciação uma espécie de “radar” sociocultural, leva-o a trabalhar uma matéria que vai muito além de sua consciência. Caso ele seja um escritor consciente de seu ofício – como acontece com frequência entre os escritores de ênfase social –, ele conhecerá a relatividade de suas “estratégias” discursivas e também as potencialidades das estruturas textuais como elementos geradores de significação. (ABDALA JÚNIOR, 2007, p. 65).

Assim, a memória, nem sempre evocada voluntariamente, nem sempre explicitada, às vezes individual, outras, coletiva, forjada no imaginário do autor, promove o que é visto como invenção, carregada de extratos pessoais, sociais e culturais, e, por isso, muitas vezes, inquietante, subversiva e denunciadora.

Erico Verissimo, escritor gaúcho que iniciou a sua produção literária na década de 1930, época em que, segundo Luís Bueno, a literatura sobressaiu pela consciência de sua função histórica frente às importantes transformações econômicas, sociais e políticas vivenciadas pela sociedade brasileira naquele contexto, reconheceu que seu projeto literário era desnudar a engrenagem social, trazendo à luz sua hipocrisia e denunciando todo tipo de violência contra o ser humano que ela oculta (BUENO, 2006, p. 17).

Verissimo, embora sem adesão a partido político definido, era, confessadamente, adepto da literatura engajada:

Cada escritor, cada artista está, queira ou não, inserido no seu “tempo” e no seu “espaço”. Eis por que me parece impossível escrever-se um romance de nossos dias que não reflita os problemas de natureza econômica, política, social e existencial que nos perturbam. Claro, no caso dos alienados mentais a situação é diferente... (VERISSIMO, In: BORDINI, 1990, p. 68).

Com o seu primeiro romance, *Clarissa* (publicado em 1933), Verissimo inaugura a saga da família Albuquerque, que se estenderá por outros três livros *Música ao longe* (1934), *Um lugar ao sol* (1936), e *Saga* (1940), e lhe custarão quase dez anos de dedicação. A leitura conjunta desses livros revela as múltiplas histórias das várias personagens que vão se constituindo aos poucos através de cortes entre um romance e outro.

Segundo Beatriz Badim de Campos, em seu livro *Caminhos cruzados e Um lugar ao sol: o projeto literário de Erico Verissimo*, as personagens da saga da família

Albuquerque “só têm seus discursos construídos quando dialogicamente combinadas com os de outras e na fissura narrativa entre romances” (CAMPOS, 2017, p. 50).

Ainda que os primeiros traços sejam revelados por meio do romance *Clarissa*, e o leitor consiga formular uma ideia da complexa personalidade de Amaro Terra quando da leitura de toda a saga, utilizar-se-á das características particulares do referido personagem recortadas do livro *Um lugar ao sol*. A este trabalho interessa de forma especial, a maneira como Amaro Terra lida com suas fragilidades masculinas e como reage em relação ao comportamento do outro personagem do romance Temístocles.

Um lugar ao sol tem como cenário Porto Alegre. Verissimo utiliza-se da técnica do “contraponto”, sob a influência de Aldous Huxley, do qual fez a tradução do livro com título homônimo em 1933, e escreve o romance com a sobreposição dos protagonistas e fatos narrados sem concentração num único centro narrativo. Na narrativa, feita em terceira pessoa, várias histórias se intercalam.

Quanto à escolha da técnica do contraponto, Maria da Glória Bordini afirma que ela não foi feita com intenções imitativas e sim por uma questão estrutural relacionada ao projeto literário confesso de Verissimo de revelar a engrenagem social, bem como seu plano de democratização da literatura que desenvolvia frente à Editora Globo, na qual trabalhava à época:

Verissimo recorre a ele (o contraponto) por uma necessidade estrutural e não por intento imitativo. É apenas através desse artifício que poderia atingir a legibilidade responsável pelo êxito junto às massas sem prejudicar o sentido coletivo do entretencimento de tantos destinos numa só tela: a da cidade em que todos se juntam e paradoxalmente se isolam. Poderia, ao invés do contraponto, ter empregado a técnica do mosaico, mas perderia a dimensão temporal, a continuidade das vidas simultâneas e as possibilidades de ironia criadas pelos momentos coincidentes de existência individuais. Poderia ter se valido da justaposição por metonímia, como faz Virginia Woolf em *O quarto de Jacob*, mas isso impediria a leitura não sofisticada e é certo que Verissimo se propunha à democratização da literatura, como bem comprova sua atuação à frente da Editora Globo nas décadas de 30 e 40. O que importa é que, manejando destramente técnicas narrativas pouco conhecidas no Brasil daquela época, soube criar, para qualquer leitor, uma bela metáfora da sociedade urbana, aplicável não só a Porto Alegre de então, mas à ideia de cidade que ainda prevalece junto ao público: um lugar onde a ação pessoal de nada vale, porque a metrópole, ao mesmo tempo que os promove, torna anônimos todos os presumíveis heróis e nivela todos os dramas individuais, banalizando o livre arbítrio e reduzindo-os à paródia de si mesmo, contra a massa de interesses em choque, manipulados por forças que parecem situar-se para além do entendimento comum. (BORDINI, 1985, p. 32-33).

A técnica utilizada em *Um lugar ao sol* além de evidenciar os diferentes núcleos sociais, destacando o contraste entre riqueza e pobreza, caracteriza a vida social como reificada.

A um leitor incauto podem passar despercebidas algumas reflexões importantes que ocorrem na narrativa, visto que uma leitura superficial pode ater-se apenas ao aspecto evidente das dificuldades financeiras enfrentadas pela maioria das personagens e que são a causa de análise que permeiam o romance, mas que não encerram todas as discussões.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin, em seu livro *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, destaca o leitor atento como fundamental para a compreensão e construção do discurso. Para o referido autor, somente por meio de uma leitura ativa, o leitor torna-se capaz de fornecer respostas e trazer algo de novo para o discurso. E acrescenta:

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se construir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é o discurso vivo. Todas as formas retóricas e monológicas, por sua construção composicional, estão ajustadas no ouvinte e na sua resposta. (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Necessário se faz contextualizar o momento histórico em que o romance *Um lugar ao sol* foi concebido e publicado. Segundo Sergio Miceli, em seu livro *Intelectuais à brasileira*, a sociedade brasileira passava por um momento conturbado de mudanças significativas:

As décadas de 1920, 1930 e 1940 assinalam transformações decisivas nos planos econômicos (crise do setor agrícola voltado para a exportação, aceleração dos processos de industrialização e urbanização, crescente intervenção do Estado em setores-chaves da economia etc.), social (consolidação da classe operária e da fração de empresários industriais, expansão das profissões de nível superior, de técnicos especializados e de pessoal administrativo nos setores público e privado etc.), político (revoltas militares, declínio político da oligarquia agrária, abertura de novas organizações partidárias, expansão dos aparelhos do Estado etc.) e cultural (criação de novos cursos superiores, expansão da rede de instituições culturais públicas, surto editorial etc.). (MICELI, 2001, p. 77).

Veríssimo, sensível às transformações sociais e ciente da capacidade transformadora da literatura, transmutou o contexto histórico em discurso, que somente se revela ao leitor se este trouxer o seu olhar atento, que não se limita a uma análise perfunctória do texto.

Sobre esta questão, Bakhtin afirma que: “O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante de um diálogo social” (BAKHTIN, 1998, p. 86).

A denúncia social em *Um lugar ao sol* é feita pela multiplicidade de vozes. Apesar de narrada em terceira pessoa pelo narrador onisciente, é por intermédio das vozes das personagens que o leitor pode observar as diferenças de pensamentos, ações e linguagem (expressões) utilizadas. Vozes sociais como as dos desempregados que travam uma luta diária pelo sustento do corpo e suporte da alma dentro da baixa autoestima a que são subjugados; dos considerados fortes intelectualmente, mas que têm pavor da vida, a ponto de querer ceifar a sua própria; daqueles que criados nas altas classes sociais preferem criar um mundo paralelo de ilusão a ter que lidar com a miséria humana; dos destinatários da violência do aparelho estatal por lutarem pela consolidação de direitos sociais; daqueles que enfrentam a ira do grupo político dominante quando decidem enfrentar a ordem social posta, dentre outros, se deixam entrever nas diferentes manifestações verbais de personagens como Vasco Bruno, Dr. Penaforte, Oskar, Noel Madeira, Gervásio Veiga, João de Deus Albuquerque, Xexé.

A primeira aparição do personagem Amaro Terra é no romance *Clarissa*. Caracterizado como um homem de quarenta anos, obscuro e fechado, passa os dias dividido entre o trabalho de bancário, para o qual parece não ter aptidão, e trancado em seu quarto, onde, em silêncio, lê seus poetas e toca piano, sem diálogos diretos ou olhares detentos com qualquer um dos outros moradores da pensão em que vive, exceto para Clarissa, uma adolescente de quatorze anos. Amaro é prisioneiro de si mesmo, do seu passado, dos projetos inacabados, dos medos nunca vencidos.

Para Amaro, a sua existência é inútil, passageira, uma sequência de atos rotineiros sem importância. Apenas quando contemplava Clarissa, a “clara”, a “luminosa”, Amaro, o “amargo”, sente-se reviver.

O personagem reaparece em *Um Lugar ao Sol*. Agora já desempregado, redescobre-se apaixonado por Clarissa ao reencontrá-la na Pensão de D. Zina, mas lhe falta coragem para declarar o seu amor.

Demonstra-se um homem com dificuldades de lidar com o sexo, o qual julga sujo em razão dos ensinamentos que teve de sua tia carola Manoela. Sem dinheiro, Amaro passa a morar na simples pensão de Docelina de quem se torna escravo sexual apesar da repulsa inicial, em troca de refeições completas, cama quente, pijamas novos e um piano.

Já o personagem Temístocles aparece somente em *Um Lugar ao Sol*. Filho de Docelina, amante de Amaro Terra, é caracterizado com traços femininos acentuados.

O narrador onisciente de *Um Lugar ao Sol* registra a repulsa de Amaro em relação a Temístocles:

[...]. No corredor encontrou o filho de Doce. [...]. Sentiu um calafrio. O rapaz era como uma cobra. Caminhava gíngando, rebolando as ancas femininas. E o pior era quando cantava com voz contralto. E que nome! Temístocles. A mãe lhe tinha um grande amor. Os carinhos... Temístocles pra cá. Temístocles pra lá. Toma este leitinho, menino, que estás muito pálido. Cuidado com os resfriados, Temístocles. [...]. E o filho usava o perfume da mãe. E depois havia mais aquele velho cínico que tossia toda a noite. Que abria às onze horas a porta do seu quarto para o mulatinho. Que lhe dava presentes, gravatas, pregadores. Que gostava de discutir política. Que acompanhava todas as procissões. Se eu arranjar um emprego – pensava Amaro – vou embora desta casa. (VERISSIMO, 1995, p. 290-291).

O comportamento do personagem Amaro acima narrado pode ser analisado sob a perspectiva do denominado *men's studies*. Segundo a filósofa Elisabeth Badinter, em seu livro *XY: sobre a identidade masculina*, com o avanço do feminismo na década de 1960 e o questionamento dos papéis reservados aos homens e mulheres na sociedade, houve um abalo da ideia universal de superioridade do primeiro em relação à segunda. O esvaziamento da ideia de supremacia masculina acarretou uma crise na masculinidade e o surgimento, especialmente na Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, e em menor grau, nos países nórdicos, dos *men's studies* (BADINTER, 1993, p. 6-7).

Para Badinter, “a posse de cromossomo Y ou de órgãos sexuais masculinos não basta para definir o macho humano”. Para a referida autora, o “tornar-se masculino” envolve fatores psicológicos, sociais e culturais. Dessa forma, não existe um modelo masculino universal (válido para todos os tempos e lugares), diferindo segundo a classe

social, a raça e a idade (BADINTER, 1993, p. 27-28). Afirmar a referida filósofa que, masculinidade deve ser sempre pensada no plural (BADINTER, 1993, p. 5), sendo constantemente reconstruída e estando em constante transformação através da história (BADINTER, 1993, p. 29).

Neste diapasão, cabe ressaltar ainda a obra de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2018) que, ao analisar a sociedade Cabila, teorizou sobre a dominação masculina, argumentando que esta fixa-se nos modos de pensar, comportar, sentir, falar etc., fazendo com que a reprodução da ordem social seja mantida e legitimada, de forma “natural”.

Para Sócrates Alvares Nolasco, em *O mito da masculinidade*, a partir do nascimento, com a observação e diferenciação dos genitais, a sociedade já impõe expectativas de comportamentos distintos para homens e mulheres, que “desenham os contornos das subjetividades dos indivíduos”. Homens e mulheres sofrem forte controle pedagógico durante a vida, seja da família, da escola ou das relações sociais. Qualquer desvio, segundo Nolasco, é classificado como problema de ordem médica, psíquica ou moral (NOLASCO, 1993, p. 41-42).

Raramente ouve-se a ordem “seja mulher”, enquanto tal exortação é dirigida aos meninos, adolescentes e adultos do sexo masculino na maioria das sociedades. Com o intuito de engendrar um homem viril, corajoso, esperto, conquistador, e imune a fragilidades e inseguranças, com frequência, admoesta-se o sexo masculino: “Isto é brinquedo de menina!” “Homem não chora!” “Homens não vestem rosa!” “Menino não abraça nem beija outro menino, só os maricas!” “Você transou com ela? Não? É um bobo!” “Você é um medroso, parece mulher!”

Desse modo, os meninos crescem acreditando que serão aceitos em razão do que conquistarem (neste caso, a mulher é vista como objeto) e não pelo que realmente são. Nolasco afirma:

Os meninos crescem estimulados a contar vantagens e méritos [...]. O fio condutor para o sucesso é a preparação para o trabalho e para a iniciação sexual. Os meninos crescem orientados para assumir comportamentos voltados a performances intimistas, devendo para isso ser silenciosos e discretos quando falam sobre suas dificuldades, mas contundentes e expressivos quando falam dos méritos obtidos em conquistas amorosas e profissionais, mesmo que estes méritos sejam narrativas produzidas por suas fantasias. (NOLASCO, 1993, p. 43).

Alimentados pelas fantasias de onipotência e senhorilidade, corroborado pelo poder social que lhes é conferido, os homens passam a incorporar a agressão às suas identidades, o que, sobreposto, à virilidade, segundo Nolasco, produz os “machões” (NOLASCO, 1993, p. 76).

Ainda que se saiba que a sexualidade não determina o gênero, a maioria das sociedades patriarcais identifica masculinidade e heterossexualidade. Segundo Badinter, a masculinidade heterossexual tem um conceito formado mais por exclusões do que por inclusões. Desse modo, “ser homem significa não ser feminino; não ser homossexual; não ser dócil, dependente ou submisso; não ser efeminado na aparência física ou nos gestos; não ter relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; não ser impotente com as mulheres” (BADINTER, 1993, p. 117).

Destarte, para Badinter, a homofobia é parte integrante da masculinidade heterossexual e desempenha o papel psicológico de reforçar as características de quem está dentro do padrão da heterossexualidade, além de se constituir como um mecanismo de defesa psíquica para evitar o reconhecimento de características próprias que se seja incapaz de aceitar:

Ver um homem efeminado desperta enorme angústia em muitos homens, pois desencadeia neles uma tomada de consciência de suas próprias características femininas, como a passividade e a sensibilidade, que eles consideram um sinal de fraqueza. [...]. Dirigir a própria agressividade contra os homossexuais é um modo de exteriorizar o conflito e torná-lo suportável. (BADINTER, 1993, p. 119).

A filósofa francesa admite ainda a função social da homofobia dentro da masculinidade heteronormativa: aumento de confiança em si mesmo e aprovação social quando um hétero exprime seus preconceitos contra um homossexual.

Assim, a pressão excessiva (pessoal e social) para o êxito masculino tanto no trabalho como na vida sexual, pode conduzir ao ódio a si mesmo recalcado e projetado no exterior, objetivado na pessoa de outro homem, que, em tese, recusa a própria virilidade. O ódio direcionado a um homossexual, portanto, funcionaria como um revelador daquilo que está próximo e que não se gostaria de ser (BADINTER, 1993, p. 127).

Partindo do pressuposto que desempenho sexual e êxito profissional são constitutivos da representação de “ser homem” (NOLASCO, 1993, p. 67), pode-se afirmar que Amaro vive em total conflito com sua masculinidade.

Segundo Nolasco, “o imaginário masculino está permeado por marcas de força, poder e dominação, tanto do outro quanto de si. No âmbito sexual não é diferente, os homens limitam seu prazer a dominar e subjugar, reproduzir no âmbito privado o que se passa na esfera pública” (NOLASCO, 1993, p. 71).

Analisando-se as características do personagem Amaro Terra, percebe-se, todavia, que ele, o homem, é o dominado pelo sexo feminino, no caso, Docelina. Amaro não subjuga, é subjugado:

O braço gordo e quente da mulata envolveu-lhe o pescoço. Quis erguer-se mas sentiu-se puxado com violência. Caiu de costas na cama. E por cima dele tombou o corpanzil de Doce – cálido, mole, derramado. Os lábios dela procuravam os seus. Amaro, desesperado, sacudia a cabeça dum lado para outro, fugindo. Fez um esforço violento para se libertar. Inútil. Docelina era pesada e forte. Seus braços carnudos o pregavam implacavelmente à cama. (VERISSIMO, 1995, p. 296).

Durante toda a narrativa fica perceptível que Docelina é quem tem iniciativa da conquista e que detém o poder nas relações sexuais. Dentro do padrão de masculinidade patriarcal, e diante da inércia e falta de virilidade de Amaro, é Docelina quem exerce o papel destinado ao homem na relação.

Criado por uma tia carola, Manuela, e sob a vigilância incansável e opinião imutável sobre sexualidade desta, Amaro cresce associando sexo a pecado, o que lhe acarreta graves problemas de ordem psicológica e sexual, como salienta o narrador de *Um lugar ao sol*:

As mulheres não apareciam com muita frequência em sua vida. A sua atividade sexual era baixa. Quando se via compelido a entrar no quarto duma prostituta, saía de lá com a sensação de haver cometido uma traição, um pecado. Não era religioso, mas tinha prejuízos com relação ao sexo. Procurava vencê-los, lendo livros que exaltavam o animalismo (Lawrence o enchera de alegria e horror) olhando a natureza, procurando examinar a vida com mais serenidade. Mas era inútil. A culpa toda fora de tia Manuela. Era a irmã mais velha do seu pai. Uma solteirona religiosa, seca, intolerante e inflexível como um profeta. [...]. Odiava o mundo. Odiava o sexo. E o sexo para ela eram principalmente os homens. (VERISSIMO, 1995, p. 96).

O fiasco na esfera sexual também se estende à profissional. Desempregado, Amaro torna-se escravo sexual de Docelina em troca de um piano, “uma cama quente, pijamas de lã, bifes suculentos, pão farto com manteiga” (VERISSIMO, 1995, p. 404). Prisoneiro de si mesmo, do seu passado, dos projetos inacabados, dos medos nunca

vencidos, o personagem considera-se um fracassado. O narrador onisciente revela a frustração de Amaro:

Era suja mas boa a gaiola que Doce lhe armara. [...]. Se ao menos ele fosse colorido e cantador como o canário belga! Se ao menos pudesse aproveitar aquela miséria moral para compor um grande poema sinfônico que mais tarde lhe desse nome... Mas qual! Ele ouvia uma harmonia interior maravilhosa. Quando ia dar-lhe forma gráfica, ela fugia. Era inútil. (VERISSIMO, 1995, p. 404).

Embora reconheça o seu insucesso enquanto “homem”, Amaro teme o julgamento social: “Havia vizinhos quase íntimos. [...]. Quando os cumprimentava, Amaro corava de leve. Eles sabiam. Quase todo mundo sabia”. (VERISSIMO, 1995, p. 333).

Entretanto, toda a sua repulsa é direcionada, dentro da narrativa, apenas a Temístocles e ao seu amante, que não é nominado no romance: “O mais horrível era que via no sorriso do empregado público aposentado e nos olhares do mulatinho Temístocles uma maneira sutil de dizer: *Seu pirata, nós sabemos de tudo*” (VERISSIMO, 1995, p. 332).

A repulsão de Amaro a Temístocles, caracterizada como homofobia, pode ser justificada, portanto, na teoria de Badinter. O segundo personagem, totalmente despido das pressões sociais de sustentar uma masculinidade heteronormativa, desperta no primeiro uma enorme inquietação, uma vez que desencadeia nele a tomada de consciência de suas próprias características femininas. No caso de Amaro: a passividade em todos os aspectos de sua vida (emocional, profissional, sexual).

Até o nome do filho de Docelina causa antipatia em Amaro, porque sendo este um personagem amante da leitura, sabe que Temístocles foi um político e general grego que viveu entre os anos de 528 a.C. e 462 a.C. Ambicioso, decidido, dotado de capacidade e de uma excelente oratória, alcançou os patamares mais elevados da política Ateniense. Mesmo tendo derrotado a frota naval do Rei Xerxes na batalha de Salamina, foi acusado de traição e condenado ao ostracismo. Quando precisou escolher entre dois pretendentes à mão de sua filha, optou pelo mais virtuoso, declarando que: “Prefiro um homem sem dinheiro a dinheiro sem homem”.

O homônimo grego também suscita em Amaro questionamentos sobre a sua masculinidade. De forma oposta ao general Temístocles, Amaro demonstra-se imóvel diante da vida e das dificuldades que ela lhe impõe. Sob o olhar do herói grego, possivelmente demonstraria toda a sua inutilidade, uma vez que não obteve sucesso profissional e, portanto, não acumulou posses, nem tão pouco tenha virtudes a destacar,

já que, desempregado, vive financeiramente e sexualmente dependente do sexo feminino.

Não obstante Um lugar ao sol esteja contextualizada na década de 1930, época em que a homossexualidade era entendida como uma “inversão congênita” durante o nascimento ou desenvolvimento do indivíduo, ela permite uma análise da atual sociedade brasileira.^{3*}

Já no século XXI, sob a sociedade brasileira ainda impera um modelo de masculinidade heteronormativa com traços patriarcais, que exclui as diferentes dinâmicas subjetivas, “fazendo crer ao indivíduo que um homem se faz sob sucessivos absolutos: nunca chora; tem que ser o melhor; competir sempre; ser forte; jamais se envolver afetivamente e nunca renunciar” (NOLASCO, 1993, p. 40).

Embora não caiba à ciência do Direito o estudo do comportamento e da *psiqué*, a ela compete regulamentar a ação social humana, objetivando a paz. O preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), esclarece que o Estado Democrático por ela instituído, destina-se a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Já o artigo 3º, inciso IV, da carta magna, consagra como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre outros, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para regulamentar o comando constitucional, a Lei nº. 9.459/1997 criminaliza o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Não obstante, a expressa proibição constitucional de preconceito em razão de sexo, que toca diretamente a discriminação por orientação sexual ou identidade sexual, inexistiu no Brasil legislação que criminalize as diversas formas de homofobia.

Se não compete ao Direito a ingerência sobre os padrões subjetivos de masculinidade e feminilidade adotados pela sociedade, a ele cabe resguardar que homens e mulheres sejam tratados de maneira igualitária, sem qualquer forma de

*³ A homossexualidade passou a ser vista como patologia por volta do fim do século XX. Em 1886, o psiquiatra alemão Richard von Krafft-Ebing definiu-a como “inversão congênita” (SIMIÃO, 2015). Apenas em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID).

discriminação, de maneira especial por sua orientação ou identidade sexual, a qual se destaca em razão do objeto deste trabalho.

Não punir a discriminação pela orientação sexual, como se faz com a discriminação religiosa e racial, é hierarquizar, de forma inconcebível dentro do ordenamento jurídico, as violações de direitos fundamentais.

Ressalta-se que a discriminação pela identidade ou orientação sexual não se resume a atitudes preconceituosas que resultam, tão somente, em danos psicológicos; mas sim, em condutas que impedem ou limitam a participação do indivíduo destinatário da violência, na vida social.

Percebe-se que o modelo de masculinidade heteronormativa impera sobre o Congresso Nacional que, temendo a responsabilização por parte dos seus eleitores por suas ações, prefere quedar-se inerte, omitindo-se quanto ao reconhecimento da comunidade LGBTI+ (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transsexuais e intersexuais) ao direito de proteção contra a violência, assédio, descriminalização, exclusão, estigmatização, preconceito, ou seja, direito ao reconhecimento jurídico.

Em plenário, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, de relatoria do ministro Celso de Mello, e o Mandado de Injunção (MI) 4733, relatado pelo ministro Edson Fachin, e entendeu, em sua maioria, que houve omissão inconstitucional do Congresso Nacional por não editar lei que criminalize atos de homofobia e de transfobia; e decidiu aplicar, até que o Congresso Nacional venha a legislar a respeito, a Lei nº 7.716/89 a fim de estender a tipificação prevista para os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional à discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero.

Desse modo, segundo o STF, até que sobrevenha lei do Congresso Nacional destinada a implementar a criminalização dos dispositivos definidos nos incisos XLI e XLII do artigo 5º da CRFB/1988, “as condutas homofóbicas e transfóbicas, reais ou supostas, que envolvem aversão odiosa à orientação sexual ou à identidade de gênero de alguém, por traduzirem expressões de racismo, compreendido este em sua dimensão social”, conformam-se aos preceitos de incriminação definidos na Lei nº. 7.716/1989. As referidas condutas constituirão, também, circunstância qualificante na hipótese de homicídio doloso, por configurar motivo torpe, nos termos do Código Penal, artigo 121, §2º, I, “*in fine*”.

Ao afirmar que as condutas homofóbicas e transfóbicas subsume-se ao tipo penal do racismo, o STF compreende este último em sua dimensão social:

O conceito de racismo, compreendido em sua dimensão social, projeta-se para além de aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos, pois resulta, enquanto manifestação de poder, de uma construção de índole histórico-cultural motivada pelo objetivo de justificar a desigualdade e destinada ao controle ideológico, à dominação política, à subjugação social e à negação da alteridade, da dignidade e da humanidade daqueles que, por integrarem grupo vulnerável (LGBTI+) e por não pertencerem ao estamento que detém posição de hegemonia em uma dada estrutura social, são considerados estranhos e diferentes, degradados à condição de marginais do ordenamento jurídico, expostos, em consequência de odiosa inferiorização e de perversa estigmatização, a uma injusta e lesiva situação de exclusão do sistema geral de proteção do direito. (STF. Tese Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão - ADO 26. Relatoria Ministro Celso de Mello).

Na referida Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão, a Corte Superior aclarou ainda que a repressão penal à prática da homotransfobia não restringe ou limita o exercício da liberdade religiosa, “desde que tais manifestações não configurem discurso de ódio”.

Assim, ainda que haja traços do patriarcado na sociedade brasileira, e esta esteja norteadada pela heteronormatividade, não se pode permitir que, sob a égide do Estado Democrático, o Direito seja utilizado para impingir padrões de masculinidade e feminilidade absolutos, descriminalizando e colocando à margem, quem deles destoa.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernadini, et al. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BORDINI, Maria da Glória. Caminhos cruzados e a crítica. In: **Travessia**, n. 11, jul./dez. 1985, p. 22-35. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17550/16124>>. Acesso em 21/03/2019, às 15h50.

_____. (Org). **Erico Verissimo: o escritor no tempo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 6. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Edusp; Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

CAMPOS, Beatriz Badim de. **Caminhos cruzados e Um lugar ao sol: o projeto literário de Erico Verissimo**. São Paulo: EDUC, 2017.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SIMIÃO, Anna Rita Maciel. **Sexualidade e perversão na psiquiatria de Krafft-Ebing**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/396/1/annaritamacielsimiao.pdf>>. Acesso em 25/06/2019, às 20h46.

VERISSIMO, Erico. **Clarissa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Um lugar ao sol**. São Paulo: Globo, 1995.

SÍTIO ELETRÔNICO

<http://portal.stf.jus.br/>, acessado em 29/07/2019, às 18h08.

O DIÁRIO DE ANNE FRANK, DO LIVRO AO DESENHO ANIMADO: UMA REFLEXÃO SOBRE O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira ^{1*}

RESUMO: O diário de Anne Frank foi escrito entre os anos de 1942 e 1944, é uma narrativa de testemunho pertencente ao gênero autobiográfico. A literatura de testemunho procura narrar os acontecimentos vividos por quem passou por uma situação de trauma ou a testemunhou (KRASOTA, 2014). É um tipo de narrativa que envolve a indignação, a piedade, a revolta e procura levar o indivíduo à reflexão (LEJEUNE, 1980). O diário é uma obra classificada como infanto-juvenil, este tipo de literatura estabelece uma convivência “produtiva” entre várias linguagens, sejam verbais ou não verbais (SACRAMENTO e RODRIGUES, 2011). Na transposição do livro para o desenho animado existem outras semioses – linguagens – envolvidas, acrescentando outros recursos e modos de leitura, podendo relacionar imagens, escrita, layout, gestos, fala, imagem em movimento e trilha sonora (COSTA, 2015). Os objetivos deste trabalho foram refletir sobre a importância da narrativa de testemunho no gênero autobiográfico; evidenciar a importância da obra o diário de Anne Frank na literatura; realçar o valor da literatura infanto-juvenil no mundo da leitura; assinalar quais recursos multimodais são utilizados na adaptação para o gênero desenho animado. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseada nas consultas a artigos científicos, dissertações e teses disponíveis na internet. Como resultados, percebemos que: a literatura de testemunho no gênero autobiográfico serve para dar voz às vítimas e como instrumento de denúncia sobre os acontecimentos ocorridos a fim de que não se repitam no futuro; a leitura de o diário de Anne Frank é fundamental para que os jovens reflitam sobre temas que abordam: liberdade, preconceito, ódio e outros sentimentos que possam habitar a alma humana; a literatura infanto-juvenil é uma janela no processo de formação de leitores; vários recursos multimodais foram utilizados na adaptação do livro para o desenho animado, como: imagens em movimento, trilha sonora, diálogos e texto escrito.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa de testemunho; gênero autobiográfico; Anne Frank; multimodalidade; formação de leitores.

* ¹ Professora da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Doutoranda em Ciências da Educação pela UNIDA.

Introdução

O diário de Anne Frank é um livro de grande sucesso mundial tendo sido traduzido para mais de 70 idiomas. Esta obra retrata tanto os conflitos de uma jovem pré-adolescentes com relação aos seus sentimentos, seus questionamentos com relação à família, quanto seus medos e receios de ser descoberta no anexo secreto pelos nazistas. Por serem de origem judaica, Anne Frank, sua família e 4 outras pessoas necessitaram se esconder, em um anexo, durante mais de 1 ano devido à perseguição do regime nazista na Holanda, durante a Segunda Guerra Mundial.

Seu diário também aborda este fato histórico, assim como também os horrores que acontecem durante este período. A narrativa de testemunho pertence ao gênero autobiográfico e serve como uma forma de expor e relatar terríveis acontecimentos que aconteceram em épocas de conflitos. É um texto visto como sendo a voz das vítimas, que de alguma forma, vivenciaram terríveis experiências e puderam contá-las a partir de sua perspectiva.

São narrativas muito importantes, uma vez que servem tanto como textos literários como documentos históricos, que servem para conscientizar as futuras gerações a fim de que fatos semelhantes não possam acontecer novamente.

O diário de Anne Frank é considerado uma obra infanto-juvenil e serve como uma janela para a formação de leitores, assim como também suas adaptações para outras linguagens (semioses). No desenho animado, por exemplo, podemos também ter a ideia da obra original, porém apresentada com outros recursos multimodais, como cores, música, texto escrito, movimento e outros aspectos que podem cativar mais leitores, estimulando-os a, posteriormente, também lerem o livro impresso.

Estas adaptações só são possíveis devido ao avanço tecnológico que vem acontecendo ultimamente. É importante salientar que para cada texto, verbal ou visual, as leituras são diferenciadas, necessitando que o leitor esteja preparado para associar as várias linguagens presentes, que podem ou não colaborar para a transmissão da mensagem original.

1. O livro – O diário de Anne Frank

O diário de Anne Frank foi escrito entre os anos de 1942 e 1944, nele podemos encontrar um relato do tempo em que a família Frank e mais quatro pessoas permaneceram escondidos, durante dois anos e um mês, em um anexo secreto situado no edifício onde seu pai trabalhava na cidade de Amsterdam. Esta foi uma das tentativas de fugir da perseguição nazista que existia durante a Segunda Guerra Mundial.

Anne ganhou este caderno, que posteriormente se tornaria seu melhor amigo e confidente (seu diário), como presente de seu pai, no dia de seu aniversário ao completar 13 anos de idade, antes de necessitarem se esconder da perseguição nazista.

No dia do seu décimo terceiro aniversário, em 1942, Anne recebe um caderno que havia escolhido dias antes numa montra de uma livraria com o pai. Este caderno com capa xadrez veio a tornar-se o seu diário pessoal e foi o primeiro de muitos cadernos que Anne escreveu e no qual se baseou a sua obra póstuma e mundialmente conhecida – o Diário de Anne Frank. (LEE, 1999, apud SANTOS, 2012, p.7).

Na verdade, não houve apenas um diário, com continuação entre si, e à medida que foram sendo preenchidos (escritos), foram sendo utilizados outros cadernos e folhas endereçadas a sua amiga imaginária Kitty.

Após a guerra, o diário é entregue por Miep Gies (uma amiga que os ajudou durante todo o período que estiveram escondidos) ao pai de Anne, Otto Frank, único sobrevivente da família.

No dia 4 de Agosto de 1944, dia em que as oito pessoas escondidas no Anexo Secreto foram presas, Miep Gies e Bep Voskuijl encontraram os diários de Anne espalhados pelo chão, após a captura. Miep colocou-os numa gaveta de uma secretária para os guardar em segurança. Depois da guerra, quando se tornou claro que Anne tinha falecido, deu os diários, sem os ler, ao pai de Anne. (SANTOS, 2012, p.23)

Otto, então, busca quem tenha interesse em publicar o diário de sua filha, contendo algumas alterações. Sem sucesso, ele envia um manuscrito do diário a um historiador holandês, que junto a sua mulher, também procura editoras que pudessem publicar o diário, porém todos os esforços foram inúteis.

O historiador, desta forma, decide escrever um pequeno artigo sobre o diário para um jornal holandês, que é publicado em 3 de abril de 1946, na primeira página. Com isto, várias editoras ficaram interessadas em publicá-lo.

O diário tem sua primeira publicação em 1947. Depois disto, foram publicadas várias outras versões a partir do diário original. Depois de passar por uma minuciosa investigação para provar sua autenticidade, em 2001, foi publicada a versão definitiva, atualmente o diário de Anne Frank está traduzido em mais de 70 línguas.

O diário aborda vários temas, além dos anseios juvenis de Anne e o medo de ser descoberta no anexo. “O diário tornou-se famoso principalmente pelo fato de não se tratar apenas de relatos diários, mas também por confrontar a situação drástica vivida pelos judeus com os conflitos cotidianos da jovem que ansiava por liberdade em meio a uma prisão doméstica.” (SOUZA, 2008, p.9)

2. A narrativa de testemunho do gênero autobiográfico

A narrativa de testemunho ganhou maior destaque após a Segunda Guerra Mundial, uma vez que várias pessoas começaram a narrar em pequenos cadernos/diários os horrores vivenciados pelos judeus durante este período. Lejeune (2002, p.41) explica que “a autobiografia inscreve-se tanto no campo do conhecimento histórico [...] como na área da criação artística.”

A autobiografia tem como objetivo revelar o “eu” do indivíduo que escreve, dar seu testemunho de sua vida, “seu próprio ‘eu’ e sua identidade”, Querido (2012, apud KRASOTA, 2012, p.22).

É uma narrativa caracterizada pelas vozes daqueles que passaram por situações traumáticas, perseguições e sofrimentos. Neste gênero o leitor acompanha toda a trajetória dos acontecimentos, criando um processo de identificação com as vítimas. O diário torna-se praticamente um registro policial ou um livro de ocorrências.

A literatura de testemunho busca narrar os acontecimentos vividos por quem passou por uma situação de trauma ou a testemunhou, já que a pessoa que vive o trauma, muitas vezes, sai dele emudecida, incapaz de expressar e transmitir com palavras a experiência do horror que testemunhara [...] Dessa forma, o testemunho é a necessidade dos oprimidos de relatar o que se passa (ou passou), de ter voz, de denunciar e fazer com que a tragédia não seja esquecida, para que não se repita [...] o leitor acompanha toda a trajetória de vida da

testemunha, conhecendo seu cotidiano e tudo o que o autor lhe apresenta. (KRASOTA, 2014, p.18)

As pessoas que não passaram pelas mesmas situações, porém, ao tomarem conhecimento de tais atos, podem perceber a gravidade da situação caso estes horrores se repitam, uma vez que estes relatos também são documentos históricos valiosos “no processo de reconstrução da memória do Holocausto e das demais barbáries” (SANTANA JÚNIOR, 2012, p. 2) e que nos informam sobre tais atrocidades.

Com o tempo, é comum que as memórias sejam esquecidas, porém ao escrevê-las em um diário, somos capazes de reviver eventos passados, sendo também uma forma de compartilhar experiências vividas, Coser (1992) e Halbwachs (1992).

O medo, as aflições, as privações, o modo de vida no qual tiveram que se adaptar, os conflitos, o amadurecimento, os questionamentos, o desejo pela liberdade, o medo de serem descobertos e vários outros aspectos que rodeiam a vida de uma pessoa em situações semelhantes acabam por serem relatados nas linhas do diário de Anne Frank. Souza (2008, p.9) explica que

o diário tornou-se famoso principalmente pelo fato de não se tratar apenas de relatos diários, mas também por confrontar a situação drástica vivida pelos judeus com os conflitos cotidianos da jovem que ansiava por liberdade em meio a uma prisão doméstica.

Esta vontade de se expressar e manifestar seus sentimentos diante dos fatos, faz com que o relato transforme-se em testemunho. Nos textos, também é possível perceber um certo otimismo por parte de Anne, um ar de esperança por uma vida melhor após o fim da guerra. O que não vem a se concretizar.

Após sua primeira publicação o diário de Anne Frank “tornou-se um clássico da literatura, tido como um valioso documento histórico e literário, sendo um dos mais lidos e conhecidos testemunhos dos crimes nazistas” Krasota (2014, p.17).

Alguns teóricos questionam a relevância do diário na literatura, outros, como Souza (2012) explicam sobre o valor inestimável deste gênero textual para a história, uma vez que aborda e conta relatos sobre o mesmo fato com uma outra perspectiva, girando “a lente do observador da história” (p.172).

3. A adaptação do livro para o desenho animado e a literatura infanto-juvenil

O diário de Anne Frank é por si só um texto multimodal, uma vez que apresenta várias semioses, isto é, outras linguagens, o texto se apresenta a partir não só do texto escrito, com estilos diferentes de letras, mas também por fotos. Segundo Dionísio (2011 apud KARWOSKI, GAYDECZKA, BRITO, 2011, p.139) “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavra e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

A adaptação para o desenho animado enriqueceu a obra uma vez que acrescentou outras linguagens, como a sonora, a legenda, a imagem em movimento, as cores, o cenário e o desenho. De acordo com Baptista (2015, p.12)

o conceito de multimodalidade surgiu da busca por uma base teórica para o estudo das práticas semióticas contemporâneas e tem como pressuposto a ideia de que os diferentes elementos semióticos usados nas interações sociais funcionam em conjunto, sendo seus significados completamente inter-relacionados.

Estas inovações e adaptações são decorrentes do avanço tecnológico que acabou nos colocando em um ambiente imagético, visual e dinâmico. Devido a esta modificação, necessitamos aprimorar nossa leitura, não podemos mais nos referir a letramento, mas sim a letramentos, uma vez que nos deparamos com várias formas de leitura.

Na visão de Kress e Van Leeuwen (2006 apud BAPTISTA, 2015, 26)

o acelerado desenvolvimento das tecnologias multimídias vem provocando efetivas mudanças nas formas de representação e produção de significados. Prova disso é a forma como imagem, som e movimento se tornaram prática fecunda em sala de aula. Essas transformações estão produzindo efeitos nas formas e características dos textos, que estão se tornando cada vez mais multimodais, ou seja, textos nos quais coexistem diferentes modos semióticos, tais como o verbal (oral e escrito), o visual, o sonoro, o gestual.

Não lemos um texto escrito da mesma maneira que lemos um vídeo ou uma imagem, é necessário reelaborar nossas leituras para compreendermos as diversas

formas que o texto se apresenta hoje. Concordamos com Dionísio (2011, apud KARWOSKI, GAYDECZKA, BRITO, 2011, p.139) quando explica que

na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida em ambos.

É possível perceber que no processo de adaptação do livro O diário de Anne Frank, com os recursos utilizados para a elaboração do desenho animado, teremos leituras diferentes, decorrentes justamente das formas de linguagens utilizadas neste processo. Quem leu o diário publicado e também assistiu ao desenho pode traçar várias diferenças na abordagem da história, porém, ambas passam a mesma mensagem: a busca pela sobrevivência diante da perseguição dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial e o testemunho das atrocidades cometidas.

Podemos até nos perguntarmos se o gênero desenho animado busca abarcar outro público leitor. Instigando-os a ler a obra publicada, ou mesmo, se o desenho animado procura cativar as pessoas ao mesmo tempo que as esclarece sobre os fatos monstruosos ocorridos no período da guerra. Tornando-se uma porta para leituras e pesquisas mais aprofundadas, posteriormente. O fato é que tanto as imagens, quanto os desenhos animados prendem mais a atenção das pessoas, tornando a leitura algo mais cativante e atrativa.

Baptista (2015, p.52) expõe que

com o advento dos recursos tecnológicos, ocorreram muitas mudanças no âmbito da comunicação social. As novas formas de transmitir mensagens, verbais ou não verbais, alteraram noções de signo, de texto, de discurso, promovendo a elaboração de novas linguagens gráficas por meio da multimodalidade, estabelecendo mudanças, também, nos hábitos de leitura.

Independente da verdadeira intenção que ocorrem nas adaptações de obras, O diário de Anne Frank faz parte da literatura infanto-juvenil. Esta, na perspectiva de Sacramento e Rodrigues (2011, p.133) “estabelece uma convivência ‘produtiva’ entre

várias linguagens, sejam verbais ou não verbais. Isso é facilmente constatado quando reconhecemos o peso especial que, mesmo no livro convencional, as imagens, as ilustrações possuem”.

É fundamental refletirmos sobre o papel desta literatura e sua importância no processo de formação de leitores. Na escola, o professor tem um papel primordial na promoção da leitura de seus alunos. Na perspectiva de Sacramento e Rodrigues (2011) este processo de formação inicia-se com a leitura de obras infanto-juvenis por crianças e jovens. E complementam afirmando que a literatura infanto-juvenil “tem a importante função de servir como uma espécie de chave inicial para o mundo da leitura que cria outros mundos possíveis”. (2011, p.93)

Considerações Finais

A literatura de testemunho no gênero autobiográfico serve para dar voz às vítimas e como instrumento de denúncia sobre os acontecimentos ocorridos a fim de que não se repitam no futuro.

A leitura de o diário de Anne Frank é fundamental para que os jovens reflitam sobre temas que abordam: liberdade, preconceito, ódio e outros sentimentos que possam habitar a alma humana. E esperando que fatos semelhantes, que aconteceram em épocas de guerras, conflitos e genocídios jamais voltem a acontecer.

A literatura infanto-juvenil é uma janela no processo de formação de leitores, uma vez que expõe o leitor desde cedo ao universo literário.

E vários recursos multimodais foram utilizados na adaptação do livro para o desenho animado, como: imagens em movimento, trilha sonora, diálogos e texto escrito. Acreditamos que a leitura de outras semioses também possa contribuir para que novos leitores apreciem a obra abordada e, posteriormente, saibam buscar o texto original e maiores informações sobre os fatos que são relatados ao longo do livro. Tornando-se pessoas reflexivas e críticas diante dos acontecimentos do mundo.

Referências

BAPTISTA, Gabriele de S. **Multimodalidade, visualidade e tradução**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25334/25334.PDF>>. Acesso em: 17 de maio de 2018.

COSER, Lewis. Introduction. In: HALBWACHS, Maurice. **On collective memory**. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 1-34.

COSTA, Rafael Rodrigues da. **Multimodalidade na era da transmídia: um estudo do regime semiótico de emissões televisivas postadas no site youtube**. Cadernos de Linguagem e Sociedade. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/10538>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

HALBWACHS, Maurice. **On collective memory**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.) MARCUSCHI, Luiz A. [et al.]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª edição, São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

KRASOTA, Ingryd M. Silva. **O diário de Anne Frank: a narrativa de testemunho no gênero autobiográfico**. Universidade Católica de Brasília. Trabalho de conclusão de curso, Brasília, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br/jspui/handle/123456789/8558>>. Acesso em: 17 de maio de 2018.

LEJEUNE, Philippe. **Je est um autre**. Paris: Editions du Seuil, 1980.

_____. **Definir autobiografia**. In: MORÃO, Paula (Org.). **Autobiografia. Auto-Representação**. Lisboa: Colibri, 2002.

QUERIDO, Alessandra M. **Autobiografia e autorretrato: cores e dores de Carolina Maria de Jesus e de Frida Kahlo**. Revista Estudos Feministas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, set. 2012.

SACRAMENTO, Maria P do.; RODRIGUES, Inara de O. **Literatura infanto-juvenil: pedagogia**. Módulo 5, volume 1, EAD. Ilhéus, BA, 2011.

SANTANA JÚNIOR, Fernando O. **Estética da fratura e ética da memória: intraduzibilidade e representação testemunhal da Shoah na poética de Logocausto**, de Leandro Sarmatz. Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 6, n. 10, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/1861>>. Acesso em: 24 out. 2014

SANTOS, Marta M. dos. **Um olhar sobre o diário de Anne Frank**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Aplicada, ISPA – Instituto Universitário – Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2607/1/14668.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2018.

SOUSA, Germana H. P. de. **Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira lata**. Vinhedo: Horizonte, 2012.

SOUZA, Monique F. P. de. **O ideal de liberdade em O diário de Anne Frank**. Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais. Brasília, 2008.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES DE ARTICULAÇÃO E OS PROCESSOS FONOLÓGICOS ^{1*}

Priscila Ogliari, Robert Reiziger de Melo Rodrigues ^{2*}, Kleber Eckert ^{3*}

Resumo: O presente artigo vislumbra evidenciar as principais dificuldades encontradas pelas crianças durante o processo de aquisição da fala na Educação Infantil, observando os processos fonológicos realizados por elas e os possíveis motivos que as levam a realizá-los. Construímos um aporte teórico baseado nos estudos de Callou e Leitte (2003), Roberto (2016), Othero (2005), Stampe (1973), Miranda (2006), Oliveira e Lamprecht (2004) e Monaretto (2014). Para investigar essas questões, foram observadas duas aulas ministradas no Centro de Convivência Infantil de Bento Gonçalves para crianças de três até cinco anos de idade. Através dessa observação, foi feita a análise da fala e do modo como as crianças se expressavam, analisando os principais processos fonológicos, como trocas de segmentos dentro do vocábulo, acréscimos e supressões de fones ou sílabas, e substituições como palatalizações e assimilações. Através da pesquisa, evidenciamos que os processos fonológicos estão presentes em todas as idades observadas, ocorrendo quando há dificuldade na pronúncia de algum vocábulo a fim de eliminar essa dificuldade.

Palavras-chave: Processos fonológicos; aquisição da linguagem; oralidade.

Introdução

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, válida em território nacional, diz que toda e qualquer criança com idade a partir de quatro anos deve estar matriculada na Educação Infantil. Nos anos iniciais, o principal tema abordado no processo de aprendizagem é a alfabetização, compreendendo processos de leitura, escrita e conhecimento de mundo.

Acredita-se que, com o pleno desenvolvimento psicológico, a alfabetização esteja completa até o oitavo ano de vida. Entretanto, é notório que, durante a fala, as crianças emitem sons trocados ao encontrarem dificuldades na articulação de alguns fones, o que pode ecoar no processo de alfabetização. A partir desse pressuposto, o presente artigo vislumbra evidenciar as principais dificuldades encontradas pelas crianças para produzir

* ¹ Artigo produzido como requisito parcial para a aprovação nas disciplinas de Estudos do Texto II – Produção acadêmica e Fonética e Fonologia, do curso de Letras, IFRS – Campus Bento Gonçalves.

* ² Alunos das disciplinas Estudos do Texto II – Produção Acadêmica e Fonética e Fonologia, do curso de Letras, IFRS – Campus Bento Gonçalves, semestre 2018/2.

* ³ Professor da disciplina de Fonética e Fonologia, do curso de Letras, IFRS – Campus Bento Gonçalves, semestre 2018/2. Orientador do trabalho de pesquisa.

os sons da fala durante a Educação Infantil, isto é, antes de iniciarem a alfabetização no Ensino Fundamental.

Construímos um aporte teórico baseado nos estudos de Callou e Leitte (2003), Roberto (2016), Othero (2005), Stampe (1973), Miranda (2006), Oliveira e Lamprecht (2004) e Monaretto (2014). Para investigar essas questões, foram observadas duas aulas ministradas no Centro de Convivência Infantil de Bento Gonçalves, para turmas de Educação Infantil, com crianças de três até cinco anos de idade. Através dessa observação, foi feita análise da fala e do modo como as crianças se expressavam, analisando os principais processos fonológicos, como trocas de segmentos dentro do vocábulo, acréscimos e supressões de letras ou sílabas, e substituições como palatalizações e assimilações. Procuramos, sobretudo, entender o motivo pelo qual tais trocas ocorrem, através do ponto de vista da fonética e da fonologia.

Fundamentação teórica

O Brasil é um país de tamanho continental situado na América do Sul e que abrange mais de 209 milhões de habitantes, distribuídos entre vinte e seis estados e o Distrito Federal. Colonizado predominantemente por portugueses, passou também pela imigração de diversos outros países, entre eles Alemanha e Itália. Partindo desse pressuposto, conferimos ser inegável a existência de diversas formas linguísticas no país e que se modificam constantemente com o passar do tempo e com o surgimento de novos falantes. Nessa perspectiva evolucionista da língua falada, Callou e Leitte (2003. p. 45) afirmam que não há uma unidade de pronúncia do Português brasileiro, e que, quanto mais uma língua se desenvolve, mais o sistema fonológico se afasta do ortográfico. Segundo as autoras,

As pesquisas empreendidas nos últimos anos mostram que não há uma unidade de pronúncia no Brasil e que o nível fonético é aquele que reflete mais imediatamente as diferenças regionais e sociais. [...] Mudanças fonéticas e fonológicas estão sempre em curso e um sistema ortográfico não poderá nunca acompanhá-las. A ortografia não acompanhou, por exemplo, as mudanças do [l] velarizado de final de sílaba em [w] nem tampouco a monotongação do ditongo [ow] em [o] ocorridas em grande parte do Brasil.

Possuímos, portanto, imensa variedade linguística decorrente da imigração e posterior miscigenação a que fomos expostos, resultando em características dialetais únicas pertencentes a cada região, de acordo com a respectiva cultura de cada povo. Tais variações acabam influenciando o processo de aprendizagem no que tange a questões referentes à aquisição dos fones da língua, como é o exemplo dos róticos, e à alfabetização, como a escrita, por exemplo. A criança em fase inicial de alfabetização tende a fazer relações entre grafema-fonema, ou seja, escrever da forma que fala ou ouve, gerando desvios básicos de escrita.

Embora muitos desvios de escrita decorram de diferenças entre fala-escrita, segundo Callou e Leitte (2003, p. 45), seria impossível haver, num país de tão diferentes culturas, como é o caso do Brasil, uma relação fixa entre grafema-fonema, na perspectiva de que escrevêssemos da forma exata como as palavras são pronunciadas. Qual cultura seria o padrão ideal? Que variante tomaríamos como base? E quando as mudanças fonéticas acontecessem, mudaríamos o sistema ortográfico para acompanhar? Possuímos muitas diferenças regionais e socioculturais, fatores que tornariam um sistema integrado único para fala-escrita tão ou mais complexo que o sistema ortográfico adotado hoje.

No processo de aquisição dos fones da língua, também observamos a influência da variação dialetal. O modo como cada região se expressa através da fala influencia o modo como a criança desenvolve a sua perspectiva para oralizar e, posteriormente, escrever. Uma criança exposta a dialetos alemães, por exemplo, tende a pronunciar a vibrante simples [r] no lugar da fricativa posterior [x] e, por consequência, pode confundir os fonemas em certos vocábulos, como “caro” e “carro”. Na região sul do país, em Bento Gonçalves, onde se realizou a pesquisa, temos em extrema evidência a forma como os róticos são oralizados, ou seja, as formas de pronunciar o R. Segundo Monaretto, “os sons de R no português brasileiro associam-se a dois papéis sociolinguísticos principais: o de identificar regiões ou culturas e o de estabelecer padrões de uso da língua falada, como forma de prestígio cultural e social.” (2014, p.121).

Dessa forma, associamos as diversas manifestações da oralização de R em nossa cidade às culturas colonizadoras que aqui estiveram presentes, a italiana e a alemã. Assim sendo, é comum a pronúncia da vibrante múltipla [r] e da vibrante simples [r] no lugar da fricativa posterior [x], em posição pré-vocálica, como em “rato” ou intervocálica, como em “carro”. A troca de [x] por [r], em posição intervocálica, é a que se mostra mais

importante, pois os dois segmentos representam uma distinção fonológica. Conforme constata Monaretto, tais variações são efeitos do local em que a língua se encontra no momento da oralização:

As articulações de R no português podem ser feitas pelo contato ou aproximações da língua com zonas do trato vocal, produzindo-se vibrações ou fricções. [...] Por conter muitas realizações, o R é denominado rótico ou vibrante na fonética e na fonologia. (2014, p. 121)

Além das variações dialetais, existe a dificuldade na articulação para produzir certos sons, de modo que, segundo Othero (2005, p.1), as crianças tendem a tentar reproduzir as palavras da forma como escutam os adultos pronunciarem, mas ao encontrar alguma dificuldade adaptam as palavras de forma que fiquem o mais próximo possível da fala adulta.

Ou seja, as suas produções iniciais não são perfeitas, cópias fiéis da fala adulta, tampouco são desordenadas e caóticas; são antes tentativas de produções próximas à fala adulta. Essas tentativas contêm “erros” e desvios de pronúncia que podem mostrar muitas coisas: que estratégias a criança está utilizando para produzir determinados tipos de sons, qual a dificuldade que a criança está enfrentando para produzir outros tipos e, muitas vezes, podem inclusive mostrar o nível de consciência fonológica da criança, por exemplo.

No que diz respeito à aquisição dos róticos, a dificuldade de articulação também aparece como um fator, pois, segundo Oliveira e Lamprecht (2004, p. 1), “a literatura tem sido unânime em apontar as líquidas, em especial a líquida não-lateral, como as consoantes cujo domínio é complexo e tardio em diferentes sistemas linguísticos”. De acordo com Miranda (1996), a vibrante simples [r] só se estabiliza no sistema das crianças por volta dos três anos e oito meses, enquanto a fricativa posterior [x] a partir dos dois anos e seis meses. É interessante notar que, segundo Oliveira e Lamprecht (2004, p. 3), essa diferença cronológica na aquisição das róticas é uma evidência de que “as crianças tratam as róticas como dois fonemas distintos”. Quanto mais jovem a criança, maior tende a ser a dificuldade para pronunciar os róticos, em especial o [r], e maior a ocorrência de processos fonológicos.

Stampe (1973, p. 6) justifica a troca sistemática de um som por outro por vários fatores, mas, principalmente, em função de características físicas da fala. Segundo ele, “apesar de a substituição fonológica ser uma operação mental, ela é claramente

motivada pelo caráter físico da fala – suas propriedades neurofisiológicas, morfológicas, mecânicas, temporais e acústicas”.

Perceber quais são as dificuldades que a criança apresenta se mostra importante aos profissionais que atendem esse público, pois permite identificar os padrões de desvio a fim de reconhecer se há alguma disfunção na fala da criança e se há a necessidade de um acompanhamento fonoaudiológico. Conhecer os processos fonológicos, bem como a faixa etária em que se manifestam, torna possível essa intervenção, caso se mostre necessária.

Através das perspectivas de variações dialetais e dificuldades na aquisição fonológica, este trabalho vislumbra evidenciar os principais processos fonológicos presentes na aquisição da linguagem, tanto no que diz respeito aos róticos quanto a outros processos de facilitação na realização dos fones da língua. Conforme Roberto (2016, p.117),

Processos fonéticos e fonológicos são fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e fones.[...] Os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, em que dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes. [...] Um processo fonológico atua na facilitação da realização de dado som ou grupo de sons, seja pela criança em fase de aquisição da linguagem, ou pelo adulto em sua fala cotidiana.

Os processos fonológicos abordados neste trabalho, segundo classificação de Roberto (2016), são o apagamento, a supressão, a transposição e a substituição; fatores que, segundo a autora, são evidências de facilitação da emissão de sons na língua falada. Seguiremos a classificação e conceituação de Roberto (2016) para a análise dos processos.

Análise e interpretação de dados

Em Bento Gonçalves, onde se realizou o presente estudo, há intensa influência da colonização de povos italianos. Traços dessa colonização se fazem presentes, por exemplo, na oralização da fricativa posterior [x], pronunciada como tepe [r] ou como vibrante múltipla [r].

Este trabalho pretende, além da observância das manifestações de róticos, analisar os processos fonológicos realizados por crianças em fase de aquisição da linguagem. Os primeiros processos analisados são os de supressão, processos que envolvem o apagamento de um segmento do vocábulo. Neste caso, observamos o apagamento de vogal em obrigado → [bi'gadu]; apagamento de sílaba em irmão → ['mão] e bicicleta → [bi'keta]; apagamento de consoante em morto → ['motu] (rótico em posição de coda), bicicleta → [bi'keta] (líquida em posição c2), levantar → [evã'ta] (líquida em início de sílaba), Julia → ['ʒuja] (líquida em início de sílaba), mano → ['mão], obrigado → [bi'gadu] e assado → [a'adu]; apagamento de semivogal em caixa → ['kaʃa], deixa → ['deʃa], outro → ['otru], janeiro → [ʒa'neru], feira → ['fera] e brigou → [bli'go].

Outro processo observado foi o de acréscimo, que consiste na adição de uma vogal no interior das palavras, atuando na regularização silábica, e no acréscimo de semivogais. O processo foi observado nas seguintes situações: ditongação em três → ['trejs], dez → ['dejs] e doze → ['dowzi]; prótese em levantar → [alevã'ta], laranja → [ala'rãʒa] e marrom → [ama'xõ]; e epêntese em adjetivo → [adʒiʒe'tʃivu].

O terceiro processo, o de transposição, consiste na alternância de segmentos dentro do vocábulo. Essa alternância também pode ser de acento. Evidenciamos esse processo em forma de metátese, como em máquina → ['manika], dormiu → [dlu'mju], caderno → [kar'denu], dentro → ['drêtu] e iogurte → [jor'gutʃi]. Não identificamos a ocorrência de troca de acento, pois os vocábulos nos quais esse processo se manifesta tendem a não ser de uso comum para crianças na idade das que foram observadas.

Por fim, observamos processos por substituição, que consistem na troca de um fonema ou traço distintivo por outro. Os processos de substituição são mais variados e observamos sua ocorrência nestes casos: substituição de líquida (rotacismo) em florzinha → [fro'zina] e casos específicos de lambdacismo em arame → [a'lâmi], arado → [a'ladu], aranha → [a'lãna], profe → ['plofi], brigou → [bli'go] e dormiu → [dlu'mju]; semivocalização de líquida em jura → ['ʒuja] e carro → ['kaju]; posteriorização em salsicha → [ʃaw'ʃiʃa]; palatalização em aluguel → [ag'gɛw]; e dessonorização em gatinho → [ka'tʃiɲu]; No último exemplo, a dessonorização acontece por um processo de assimilação do grau de vozeamento, a consoante oclusiva alveolodental [t] que é desvozeada age sobre o vozeamento da oclusiva velar vozeada [g] que passa a ser pronunciada como a oclusiva velar desvozeada [k].

Através dos exemplos onde ocorreram os casos de lambdacismo, é possível ilustrar bem o que é um processo fonológico. Nesses casos, o fone [r] é substituído por [l], que possui o mesmo lugar de articulação e grau de vozeamento, mas diferente modo de articulação, de maneira que o tepe é substituído pela lateral, que é desprovida da propriedade difícil.

Além da manifestação dos processos fonológicos citados, também observamos as realizações da consoante R. Através dessa análise, inferimos que crianças com influência da língua alemã faziam a troca da fricativa posterior [x] pela vibrante simples [r], como em roupa → [‘ropa] e morro → [‘moru]. Já as crianças com influência da língua italiana faziam a troca da fricativa posterior [x] pela vibrante múltipla [r], como em roupa → [‘ropa], carro → [‘karu], e, por vezes, também faziam a troca da fricativa posterior [x] pela vibrante simples [r], como em Rafaela → [rafa’ɛla]. Mas verificamos que a amostragem observada ainda é muito pequena para afirmações definitivas.

Algumas crianças não tinham nenhuma dificuldade na pronúncia dos róticos, como demonstraram os exemplos rato → [‘xatu], aranha → [a’rãɲa] e carro → [‘kaxu]. Uma delas usava a vibrante múltipla [r] no lugar da fricativa posterior [x] e da vibrante simples [r], como em rato → [‘ratu], carro → [‘karu], aranha → [a’rãɲa], principalmente quando essas palavras eram lidas, como forma de marcar a pronúncia do grafema lido. Uma delas invertia a fricativa posterior [x] e a vibrante simples [r], em alguns casos, como em carro → [‘karu] e arame → [a’xami].

De maneira geral, verificamos que a vibrante simples [r] sofre mais omissões e mais substituições do que a fricativa posterior [x], indo ao encontro a afirmação feita por Oliveira e Lamprecht (2004, p. 4). As crianças de três anos foram as que mais manifestaram esses processos, mas ambos os fones podem ser fator de dificuldade mesmo para as crianças de quatro e cinco anos, como no exemplo em que, mesmo já sendo capaz de pronunciar tanto o tepe quanto a fricativa posterior, uma das crianças ainda os confundiu, e por vezes trocou os sons, como em carro → [‘karu] e arame → [a’xami].

Na turma em questão, apenas uma criança de cinco anos já sabia ler. Evidenciamos, porém, que durante a leitura sua pronúncia não era a mesma da falada naturalmente, fazendo uso recorrente da vibrante múltipla [r] no lugar de [x], da lateral alveolar [ɬ] em final de sílaba, e do [s] quando na palavra teria som de [z], por exemplo. Vejamos os seguintes casos: refeições → [refej’sõjs], lembrar → [lẽ’brar], carregar →

[kare'gar], literalmente → [literaɫ'mête], esquisitas → [eski'sitas], loucura → [low'kura], excitantes → [ejsi'tātes]. Nesses exemplos podemos notar que, mesmo trocando [z] por [s] em “esquisitas”, a criança já tem noção dos diversos fones representados pelo grafema S, pois lê o S em “casa” com som de [z], bem como já tem noção dos diversos grafemas para representar o som de [s], quando lê o C em “excitantes” com som de [s].

De 20 alunos, apenas um conseguia pronunciar a lateral alveolar [ɫ], como na pronúncia de sal → ['saɫ]. Isso ocorre porque a língua falada alterou o [ɫ] velarizado em final de sílaba para [w], através do processo de vocalização, como forma de facilitar a pronúncia, conforme constatado por Callou e Leitte (2003. p. 45).

Percebemos, portanto, que os processos fonológicos estão presentes em todas as idades, embora ocorram com maior frequência em crianças mais jovens. As crianças menores ainda estão adquirindo os fonemas e fones da língua, e aprendendo a distingui-los, além de ainda estarem desenvolvendo seu aparelho fonador. Sendo assim é de suma importância considerar que os processos fonológicos só ocorrem como forma de facilitar a fala e viabilizar a comunicação.

Considerações finais

Após análise qualitativa, confirmamos a ocorrência de processos fonológicos quando há dificuldade na pronúncia de algum vocábulo, a fim de eliminar essa dificuldade e possibilitar a comunicação. Percebemos que a ocorrência é mais frequente na fala de crianças mais novas que, em geral, não notam diferença na sua fala para a dos outros quando realizam um processo fonológico. Pudemos observar também, através dos registros feitos da fala das crianças maiores, as de 5 anos, que os processos realizados por elas – que já concluíram o processo de aquisição da linguagem – são os mesmos que identificamos na fala de adultos, como o apagamento de semivogal, e tendem a se manter. Além disso, se confirmou que a exposição a uma segunda língua influencia na aquisição dos fones da língua materna, e que a leitura influencia na pronúncia das palavras.

Este estudo, por si só, rendeu os materiais necessários à análise que a pesquisa propunha; não obstante, consideramos que podem haver acréscimos e, inclusive, outros estudos acerca do tema, envolvendo diferentes metodologias com o intuito de confirmar os resultados encontrados ou mesmo de encontrar novos resultados. Entendemos que a

metodologia adotada está sujeita a ter seus resultados alterados uma vez que os alunos ou liam, ou repetiam as palavras, e ambos os processos podem influenciar na pronúncia dos vocábulos. Consideramos, assim, que esses estudos podem continuar a fim de identificar a ocorrência dos processos fonológicos em uma amostragem maior de sujeitos, ampliando quantitativamente a abrangência da pesquisa, além de aprimorar seus recursos metodológicos e, assim, refinar os resultados.

Referências

CALLOU, Dinah; LEITTE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 9 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MIRANDA, Ana Ruth. **A aquisição do "r": uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico**. Diss. (Mestrado em Letras). Porto Alegre - PUCRS, 1996.

MONARETTO, Valéria. Realizações de R. In: BISOL, Leda; BATTISTI, Elisa (org.). **O português falado no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

OLIVEIRA, Carolina Cardoso; LAMPRECHT, Regina Ritter. **As consoantes róticas no sistema de crianças brasileiras de 1 a 2 anos**. Florianópolis: Anais do 6º Encontro do Celsul, 2004.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL, v. 3, n. 5, 2005.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

OS PERFIS FEMININOS NA OBRA DE JOSÉ DE ALENCAR: UMA ANÁLISE A LUZ DA LITERATURA.Antonio Lourenço da Costa Neto ^{1*}**RESUMO**

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo principal o de fazer uma breve análise os perfis femininos em algumas obras de José de Alencar sob uma perspectiva literária. Para isso foi feito um apanhado geral sobre o tema através de pesquisa bibliográfica, tratando-se, pois de uma revisão bibliográfica sobre o tema. O que nos fez perceber que José de Alencar além de uma escrita bastante particularizada sobre suas personagens femininas, também tem o cuidado de dá a cada uma delas personalidade própria causando no leitor certa curiosidade e apreensão quanto ao desfecho de cada história.

PALAVRAS-CHAVE: Análise literária. Literatura Brasileira. Perfil feminino.

1. INTRODUÇÃO

As mulheres em José de Alencar sempre causaram curiosidade nos leitores adeptos de suas obras, o que faz com que sempre haja um motivo para se fazer uma análise literária do perfil dessas personagens. O trabalho em questão é uma pesquisa que trata conhecimento sobre algumas personagens de obras conhecidas e que ao longo dos anos causaram algum tipo de inquietude tanto por parte de universitários, professores e até alunos do Ensino Médio.

A justificativa para a escolha do tema se deu pela necessidade de como futuro operador da disciplina de Literatura, entender da melhor maneira possível à essência da escrita de José de Alencar quando se dedica a falar de mulheres. Isso ajudará na maneira como o tema poderá ser abordado em sala de aula dando aos alunos a oportunidade de trabalhar de forma mais profunda nas obras desse escritor tão peculiar.

O objetivo geral do trabalho será o de fazer uma análise literária sobre o perfil das mulheres nas obras de José de Alencar. Os objetivos específicos serão entender a relação entre a obra do autor e os perfis femininos e compreender de que forma a mulher vista na literatura nacional.

Em relação aos métodos auxiliares, será utilizado o Comparativo, sempre presente nas pesquisas. No que se refere às técnicas de pesquisa usadas serão: a

* ¹ alcn15@hotmail.com

bibliográfica; por meio de documentos e através da pesquisa de campo, além do uso das próprias obras da escritora. Para Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002. p.44).

Assim, tal trabalho, também vai se tratar de uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão. De maneira a não esgotar a temática, mas sim de estabelecer uma reflexão literária acerca da obra de José de Alencar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Contexto

José Martiniano de Alencar nasceu em 1829 em Fortaleza e se tornou um dos mais conhecidos escritores do Romantismo Brasileiro. Não só foi o iniciante do romance nacional como também um grande político defensor do fim da escravidão. Depois de se formar em Direito em 1950 estreou como folhetinista no Correio Mercantil, onde deu início a produção dos seus primeiros Romances: Cinco Minutos (1856), A Viuvinha (1857) e o Guarani (1857).

Também teve um momento dedicado a obras indígenas, escreveu: O Guarani (1857), Iracema (1865) e Ubirajara (1874), outras três grandes obras maestras. Além de sua carreira de escritor exerceu várias funções ao longo da sua vida como: chefe de secretária, deputado, ministro da justiça. Dom Casmurro é outra grande obra, bastante conhecida dentro das produções de José de Alencar.

De uma forma geral podemos classificar as obras de José de Alencar como Nacionalistas, já que todas possuem essa marca. A língua portuguesa sofre renovações em cada obra, resultado do processo de independência. Suas obras são divididas em espaços geográficos e evolução histórica. Trata-se de textos literários carregados de grande história que traz características da sociedade da época e dos acontecimentos que

iam ocorrendo na sociedade brasileira, próprio para a leitura como forma de fazer com que o aluno adquira um maior conhecimento da história do Brasil:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL,1998; p. 15).

Assim são as obras de José de Alencar, repletas de conhecimentos que nos permitem alguns questionamentos como nos casos nos perfis de mulheres traçados por ele. Faz-nos querer entender melhor esses perfis de acordo com a época em que se passa cada história.

Quando falamos em Romances, sempre lembramos que as obras literárias sempre serviram como meio para o homem expressar seus sentimentos e emoções dentro de personagens, não é diferente com as personagens femininas contidas nos Romances de José de Alencar. Tais figuras são dotadas de personalidade própria e chegam até a inspirar leitores.

Assim, podemos pensar aqui em algumas mulheres como: Aurélia do livro Senhora (1975); Ludmila do Romance Diva (1864) e Lúcia da obra Lucíola (1862). Essas não são as únicas personagens de José de Alencar, no entanto, é preciso escolher algumas delas para que possamos tentar esgotar o tema e fazer uma análise de forma mais concreta, deixando clara a possibilidade de citar outras personagens que também marcaram presença como Iracema, por exemplo.

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. (COUTINHO, 2006, p.09-10).

Como já mencionado o movimento literário romântico foi marcado pelo nacionalismo, por isso foi algo presente em todas suas obras. O Romantismo surgiu nas últimas décadas do século XVIII, junto a Burguesia moderna, época em que houve a necessidade de se buscar novas formas e estilos. Para Coutinho (2002) o Romantismo se trata de um movimento individual da época. Por isso é que o Romance foi uma das

principais fontes para se expressar toda essa vontade de mudança, independência e de nacionalidade.

Nessa mesma época, surgem também os novos leitores, crianças e mulheres. Por sua vez o Romantismo se divide em indianista, regional, urbano e histórico (CANDIDO, 1997). José de Alencar foca no realismo, nas relações pessoais e sociais como pode ser notado em *Senhora e Lucíola*.

Assim, no tópico que se segue teremos uma análise sob um ponto de vista de alguns autores sobre a escrita de José Alencar que nos dará uma ideia melhor de como elas mulheres foram criadas e à proporção que cada uma tomou dentro de suas respectivas obras.

2.2. Análise

a) Emília em Diva

Essa obra tem uma especial atenção por se tratar de um Romance escravocrata, há não só a história de uma mulher como também dos acontecimentos ocorrido na época que se referiam ao período de escravidão no Brasil. Emília é uma jovem rica, o personagem masculino por sua vez, se trata de Augusto Amaral, de origem crioula, médico que cura Mila de uma enfermidade que quase a levou a morte.

Nessa obra, há por parte da personagem feminina uma aversão a Augusto que não fica muito clara se é por sua origem mulata, ou por outros motivos como a rejeição pela vontade de curar-se. Tempos depois Mila surge com saúde, uma moça bonita e com os olhares voltados para ela, totalmente recuperada da enfermidade.

Ainda me lembro da cólera infantil de Emília, quando, a primeira vez que estive com ela, eu a perseguia de longe chamando-a:

– Minha noiva!

– Feio!... dizia-me então. (ALENCAR, 1864, p. 12).

A personagem Emília é dotada de força por se tratar de uma moça que lutou contra uma doença e depois contra seu próprio orgulho e talvez até contra um preconceito interno em relação a aquele que viria a ser seu par romântico na história. Tem-se aqui uma mulher que luta pelos seus direitos e espaço, Emília é uma personagem

ousada a seu tempo, a luta para vier seu amor também fez parte das conquistas a serem alcançadas pela moça, já que Augusto não se encaixava no perfil de pretendente ideal para ela, segundo os preceitos da sociedade da época.

b) Lúcia em *Lucíola*

Lucíola é uma obra que relata a vida de uma menina de 14 anos que precisa entregar-se a um homem por dinheiro após vê toda sua família ficar doente de febre amarela, devido a uma epidemia que correu em 1850. Sendo inicialmente a única maneira encontrada pela menina de manter a família e não morrer de fome. Não aceitando o corrido o pai a expulsa de casa, Maria da Gloria então é resgatada por Jesuína e continua a vender seu corpo como forma de sobreviver e continuar ajudando a família.

Após a morte de uma amiga, Maria assume a identidade da mesma, trocando seu nome para Lúcia. No decorrer da história ela encontra o amor de sua vida com Paulo, apesar de casar com ele e deixar a vida de prostituta, Lúcia continua recebendo críticas da sociedade pelo seu passado. A personagem tem um final trágico ao morrer por complicações de uma gravidez.

A morte de Lúcia é resultado da culpa que ela mesma sente pela vida que optou ter, a personagem acredita que somente com a morte poderá recuperar a pureza que teve aos 14 anos e todo e qualquer julgamento negativo sobre suas escolhas serão desfeitos. Isso é segundo Candido (2002) resultado de uma sociedade com costumes ultrapassados, que vivia em um processo de renegação de algumas realidades devido a pensamento tradicionais, começando pelo seu próprio pai.

c) Aurélia em *Senhora*

Aurélia também se trata de uma moça de origem pobre, vive com sua mãe em um bairro na cidade do Rio de Janeiro. Nessa obra, temos uma moça que se apaixona por Fernando Seixas idealizando um futuro casamento. No entanto o jovem é levado pela ambição de crescer aos olhos da sociedade e troca Aurélia por Adelaide Amaral por interesse ao seu dote.

Aurélia recebe uma grande herança e resolve se vingar de Fernando propondo-lhe matrimônio, mas sem dizer que se trata dela. Ele aceita e a partir de aí se inicia uma convivência conjugal baseada em um casamento de aparência, em que ambos se mostram felizes e satisfeitos perante a sociedade, mas que na verdade vivem em quartos separados em casa. De acordo com Candido (1997) “Em *Senhora*, a compra do ex-noivo

pela menina pobre e humilhada, agora grande dama milionária, é um truque habilidoso de romancista de salão e, psicologicamente, profundo recurso de análise.”.

Apesar de a história falar do casamento por interesse algo bastante comum na época, José de Alencar optou por um final feliz em que há o perdão de ambas as partes e os dois conseguem viver um casamento seguindo o verdadeiro amor que sentiam desde o início. É um Romance no estilo urbano, assim como em *Lucíola* retrata temas bastante comuns, a ambição do homem em crescer economicamente e aos olhos dos outros, acima de tudo tem-se a mulher vingativa que veio com o intuito de dá uma lição de moral na sociedade mais uma vez preconceituosa.

Aurélia viu o movimento. A saudação matinal do marido ia despertar suspeitas em D. Firmina.

Seixas adiantava-se. A moça ergueu-se estendendo-lhe a mão, e inclinando a cabeça sobre a espádua com uma ligeira inflexão, apresentou-lhe a face, para receber o casto beijo da esposa.

Aquela mão porém estava gelada e hirta, como se fora de jaspe. A face, pouco antes risonha e faceira, contraíra-se de repente em uma expressão indefinível de indignação e desprezo.

Fernando só reparou nessa mutação quando seus lábios roçavam a fria cútis, cuja pubescência eriçava-se como pelo áspero do feltro. Retraiu-se involuntariamente, embora naquela circunstância a carícia dessa mulher, de quem era marido, o humilhasse mais do que sua repulsa. (ALENCAR, 1986, p. 71).

Aqui é possível perceber um dos vários momentos em que Aurélia aproveita para humilhar seu esposo. Toda a obra, após o casamento pode ser visto relances desses momentos, de uma mulher que foi abandonada pelo seu amor, mas que agora viu no casamento de interesse a oportunidade de vingar-se.

As três mulheres aqui destacadas, bem como outras de José de Alencar, mesmo sob um olhar de Romantismo, tiveram que enfrentar momentos difíceis que, de algum modo às endureceram, mas que ao final puderam conquistar seu espaço e recuperar a doçura, ainda que com a morte como ocorreu em *Lucíola*.

3. CONCLUSÃO

Levando em consideração o perfil de autor que foi José de Alencar e as personagens criadas por ele, podemos notar que as mulheres aqui analisadas se tratam de figuras femininas dotadas de grande personalidade em um termo de delicadeza e força. São delicadas, frágeis mulheres na flor da idade entre seus 14 e 15 anos, mas que em algum momento da vida precisam ver-se fortes e maduras em suas decisões.

Temos então Mila jovem que luta por direito a igualdade, mas que ao mesmo tempo precisa vencer o próprio preconceito. Aurélia, moça pobre e encantadora, abandonada pelo seu amo, mas que teve a oportunidade de ergue-se mostrar a força que tem uma mulher quando alcança a independência financeira. E Lúcia, moça pobre que busca uma solução para a falta de dinheiro que põe em risco a saúde de sua família, mas que buscar recuperar sua virtude ao longo da vida tentando se encaixar aos moldes de uma sociedade preconceituosa.

A breve análise feita aos três perfis, nós faz chegar à conclusão de que essas três mulheres se tratam de personagens que ainda nos dias atuais podemos encontrar. A da mulher que de alguma forma tenta se encaixar na sociedade machista e usa sua força para alcançar êxito. As mulheres de José de Alencar continuam sendo um exemplo para de força do considerado sexo frágil, mas que na verdade pode lograr grandes feitos quando vai de desacordo como que reza a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José Martiniano. **Diva**. Perfil de mulher. Martin Claret. 1864. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-diva-jose-de-alencar-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acessado em: 19 de março de 2019.

_____. **Lucíola**. Perfil de mulher. 11 ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Senhora**. Perfil de Mulher. 14 ed. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1998.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

CANDIDO, Antônio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira: História e Antologia**. ed. 10. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, v. 02, 1997.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 31 out. 2006. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/278085>. Acessado em: 18 de março de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

**(RE)PENSANDO AS BIBLIOTECAS E O SÉCULO XXI: OLHARES DE UMA PERSPECTIVA
CIDADÃ, APLICADA, CRÍTICA E INDISCIPLINAR DE DIREITO À LEITURA**

Eduardo Henriques (UFPE) ^{1*}

RESUMO – O presente trabalho debruçar-se-á no ambiente da biblioteca enquanto lugar de formação estética, discursiva, intelectual, cultural, política, cidadã e humana, lançando luzes à identidade educadora da experiência bibliotecária de fomento a práticas, projetos e ações de Letramento, em especial atenção ao contexto de movediça intersecção entre a tradicional essência dessa instituição milenar e as demandas do século XXI, seu público e sua realidade digital, *online*, globalizada e *just in time*. Nesse interim, o documento elucida e chancela o papel educador da biblioteca, tanto enquanto protagonista de um processo de aquisição cultural e desenvolvimento dos valores cidadãos como na sua viabilidade e importância enquanto agente coautor de ações de ensino na educação formal, tanto por parceria biblioteca e escola quanto em contextos de biblioteca escolar. Por meio de uma urdidura textual ensaística, embasa-se a discussão em autores como Lima (2014), Rosa (2012), Milanese (1998), Suaiden (1979) e Ferreira (2006), de modo a contemplar desde a história das bibliotecas, a chegada delas ao Brasil, sua função social através dos tempos e seus atuais vínculos com o mundo social dos jovens em processo de escolarização. Em defesa de uma biblioteca ativo-participativa, promotora de uma educação reflexiva, crítica e responsiva de base cidadã, arvorar-se-á chancelar a manutenção e a resignificação do espaço da biblioteca na sociedade como ambiente agentivo de transformação social consoante o engenho de acessos à cultura letrada, refutando-se quaisquer viabilizações de extinção desse valioso ente socioinstitucional da cultura.

PALAVRAS-CHAVE – Leitura; Biblioteca; Biblioteca Escolar; Direito à Leitura.

INTRODUÇÃO

Ao longo do curso de seu artigo intitulado “Ler e Escrever no Cotidiano Escolar”, a professora e pesquisadora Ester Rosa (2012) lança luzes ao papel desempenhado pelas bibliotecas no processo de formação escolar e de apreensão cultural experienciados pelos jovens do Brasil hodierno. Com enfoque nas assimetrias paradigmáticas provocadas pela chamada *cibercultura*, nos termos de Lévy (1999), a referida cientista da Educação questiona o lugar que ocupam, a função que exercem e a relevância social que possuem as bibliotecas em pleno século XXI, perquirindo, ainda, quais as correspondências e as acepções que esse ambiente produz em relação à comunidade que atende, e pela qual é constituído, enquanto uma instituição cultural e, mais do que isso, uma instituição de cultura. Noutros termos, centraliza-se o vir a saber alusivo ao(s)

* ¹ Docente e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco - PPGL/UFPE.

significado(s) que a entidade “biblioteca” assume na leitura na nação de um país cada vez mais online.

A *priori*, cabe ressaltar como linhas iniciais do debate a dicotomia produzida entre a leitura, e nesse hiperônimo está aqui acrescentado o lugar da leitura enquanto atividade de realização multifacetada, e o *status online*. Não raro, a leitura é apartada das práticas contemporâneas em rede nas quais progressivamente os jovens em contexto de escolarização se delineiam inseridos, tal qual quaisquer ações empreendidas no plano virtual estivessem em um meio condicional ágrafo, e igualmente alheio a manifestações de produção de sentido sob representação simbólica de natureza qual for – como se fosse possível uma sociedade indiferente à produção de signos. No tocante ao exposto, Márcia Mendonça (*et all*, 2012) assinala que o senso-comum, inclusive entre docentes, costuma afirmar que os jovens da atualidade têm comportamentos de leitura pouco significantes em comparação aos apresentados pelas gerações passadas, estando isso atrelada à percepção da leitura como uma prática que envolve a presença de um livro físico, uma temática consagrada pela dita “alta literatura” ou “cânone literário”, um ambiente de realização do ato lectural fomentador da introspecção e uma área de intelectualidade quase oitocentista.

“Letramentos no Ensino Médio” esculpe um percurso diametralmente oposto ao logo acima assinalado como pertinente à leitura. As três autoras edificam um percurso lógico de descortinamento de novas composições do chamado hábito de ler, as quais abraçam as atuais formas de vida do homem social. Assim, verifica-se que “a ideia de que a leitura e a escrita são muito presentes nas vidas dos jovens, isto é, práticas diversas de letramento os envolvem” alinhava a discussão das três doutoras que assinam a obra – uma referência nos estudos em Letramento no Brasil (RIBEIRO, 2013). Ao que consta, portanto, é que os jovens, em bem verdade, não estão escasseando a leitura, mas sim imprimindo novas leituras no tocando ao ler enquanto verbo.

Ora, sob tais auspícios, às bibliotecas urgem – em análoga condição ao vivido pela engenharia museológica nacional - dissociações de cemitérios de volumes empoeirados, ambientes carregados de solidão, tédio, intelectualismo pedante e marasmo. Ao longo dos séculos, a imagem das bibliotecas expôs a contramão com a qual a gerência tradicional desses espaços conduziu a defesa da promoção do acesso à leitura, de modo que, em um raio X a olhos nus, emerge a seguinte dicotomia: a sociedade está digital, as bibliotecas seguem analógicas. Saliente-se que “esse distanciamento tem ocasionado o

fechamento de várias bibliotecas, a redução de serviços de outras tantas, e uma desintegração entre biblioteca e sociedade” (FERREIRA, 2006, p. 117).

Justamente no sentido do debate acima incitado, nas páginas a seguir, desdobrar-se-ão considerações concernentes à biblioteca enquanto uma instituição social de finalidade educativa, erudita, sociabilizadora, formadora, cívica e humanizadora. Doravante, há-se de desvelar, inclusive, as múltiplas concepções que a leitura e a promoção da leitura ofertada pelas bibliotecas despertaram e despertam na compreensão que as pessoas têm sobre esse recurso físico de experiência cultura material e imaterial. Em sobrevivendo às intempéries do tempo, tanto o livro quanto as bibliotecas chagaram ao século XXI, ainda que, entretanto, na visão de alguns, agonizem, mas, ao que veem outros, apenas transitam em um necessário cambiamento paradigmático natural à passagem do tempo.

A história das Bibliotecas e as bibliotecas na História

A fim de uma ilustração panorâmica, e retomando o diálogo com Rosa (2012), chama-se atenção para o fato de que, ao longo da história grafológica da humanidade, período que vige desde a superação do estágio antecessor a escrita até a atualidade, o livro foi concebido como um objeto de apreciação da sapiência e da ilustração seja de um indivíduo seja de uma sociedade, quicá de uma nação e da valoração de sua cultura. É cabível que se afirme, inclusive, que a Idade Média figura como exemplo irretorquível desta concepção de livro como um instrumento de sabedoria e, principalmente, de poder.

Note-se que, em tais condições, as obras Clássicas, as quais remontam a égide do pensamento greco-latino, avançaram pelos séculos reverberando as reflexões de Aristóteles, Platão, Sêneca e outros filósofos ilustres e, ainda que tenham ficado em *stand-by* nos porões dos mosteiros católicos ao longo do medievo, a floraram à época do Humanismo e, doravante, reordenaram o Ocidente. As inquietações e proposições dos mestres clássicos, eternizadas em papiros e transportadas para folhas de papel, configuraram-se em livros tomados pelo Catolicismo como perigosas *Caixas de Pandora*, seguindo aprisionados por quase mil anos em compartimentos secretos sob a vigilância de severas ordens eclesiásticas, mas que renasceram a partir do século XIV qual escrituras sagradas para um homem capaz de refletir e imprimir sobre o mundo. E coube

a Gutenberg a criação da imprensa e a culminância no indelével período de incontestamento dos livros e da leitura pela sociedade letrada.

Com isso, a importância dos livros alcançou patamar tamanho que possuir uma biblioteca exportava uma posição e dignidade que as grandes famílias europeias partiram em cruzadas por obras raras e escritores que lhes honrasse o mecenato. Florença e Veneza encabeçaram obras públicas de construção de bibliotecas tão majestosas que estas seriam o lastro da riqueza e da erudição daquelas cidades empostadas tais quais monumentos livrescos ao mundo. Isso sem mencionar as bibliotecas vaticanas ou as imensas naves catedráticas que instituições como Oxford, Cambridge, Coimbra, Salamanca e Bolonha mandavam erguer para colecionar títulos e mais títulos que estampariam o poder capital e intelectual de suas coroas. Até mesmo a história do Brasil se vincula a uma biblioteca: Dom João VI, em manobra para sobreviver às invasões napoleônicas, traslada a Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, trazendo consigo a biblioteca do Palácio Real de Mafra e alocando-a na nova sede administrativa do Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarve – surge, então, a Biblioteca Nacional (GOMES, 2007).

Sobre isso, Milanesi destaca

A biblioteca Real era formada por milhares de livros. Foi instalada, inicialmente no hospital da Ordem Terceira do Carmo, inaugurada em 1811. Três anos depois com 60.000 volumes foi aberta ao público. Após a Independência foi anexada ao patrimônio público, constituindo-se no acervo básico da Biblioteca Nacional. (MILANESI, 1998, p.29)

Some-se ao cenário que, no Romantismo, ilustração maior não havia do que o prazer do *spleen* da leitura. Os livros circulavam como divindades pelas grandes cortes e esmerados salões aristocráticos e burgueses, de maneira que os jovens percorriam até mesmo longas jornadas com seus tutores em busca de bibliotecas, museus e arquivos públicos que pudessem, junto às experiências do teatro e da música, promover a erudição. Ora, naqueles tempos idos, o Panteão da Sabedoria, logo abaixo da Santíssima Trindade, para os que acreditavam ou fingiam, até o parto selvagem do Terceiro Milênio, era onde reinava o livro como objeto de desejo, veneração, ilustração, medo e poder.

Todavia, ainda que com a infâmia de um superficialismo sincrônico-diacrônico no olhar histórico, emerge, em consequências às primeiras décadas dos anos 1940, a compreensão do fenômeno da *internet* à luz do que se passou à época da imprensa.

Gutenberg promoveu talvez a maior ressignificação sociocultural na Europa desde a queda do Império Romano do Ocidente, mas foi o advento das relações conectadas que sacudiram a humanidade, promovendo novas perspectivas para concepções “Ser”, “Espaço” e “Tempo”, realinhando a sociedade sob uma Nova Ordem Mundial - *online*. Isso porque, em um piscar de olhos, todo o conhecimento já produzido pelo homem condensou-se na *World Wide Web* (www.) e dentro de uma realidade paralela, virtual, imensas Alexandrias foram ofertadas aos indivíduos: *Google, Bing, Ask etc.*

E desse processo, emerge um contexto ainda deveras atribulado e confuso, seja na ótica daqueles que empreendem o espaço das bibliotecas, ou aqueles que o estuda, ou sejam por aqueles que o frequentam, pois

Com o advento das novas tecnologias de informação, as bibliotecas públicas parecem estar em constante compasso de espera de modernizar seus serviços técnicos e melhorar o atendimento aos clientes que, por sua vez, exigem eficiência e modernização nos serviços oferecidos. Ao conviver com uma sociedade que exige serviços de qualidade e informações precisas, e outra que não demanda nenhum tipo de serviço, por desconhecer as reais funções de uma biblioteca pública, a biblioteca vive numa encruzilhada em vista dos seus recursos insuficientes e indefinição de políticas no nível do Estado para que ela venha cumprir sua função social. (FERREIRA, 2006, p.120)

Mas, se todo o conhecimento humano agiu no sentido contrário ao *Big Bang*, reunindo-se novamente em uma partícula uterina de conhecimento, uma Partícula de Deus, qual o papel das bibliotecas neste novo milênio? A grande questão que assola pesquisadores do mundo inteiro sobre a leitura e as bibliotecas, sem exceção para o grupo de pesquisa coordenado por Rosa (2012) no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, aponta para: em se tratando da sociedade conectada do século XXI, o que significa um livro?

A Biblioteca como Espaço Educador

Concebendo a biblioteca conforme Berenblum e Paiva (2006), para quem a referida instituição ultrapassa quaisquer analogias com depósitos de livros ou mesmo um simples espaço de organização de volumes – tal qual um arquivo, a biblioteca precisa ser entendida como um espaço de vivências e experiências com os múltiplos saberes, os

quais não se realizam sozinhos, mas são tecidos pela interação do indivíduo com o livro e com outros indivíduos, social e dialogicamente. Evocando Bakhtin (1952, alguém que nunca pensou tal organismo diretamente, elas seriam um lugar em que se põe abertamente a tecer diálogos a fim de acessar, pertencer e agir sobre as vozes da cultura. Ao seu momento, Bazerman (2011), teórico da Nova Retórica, compreende esta forma de se relacionar com o conhecimento, na qual este conhecimento está sempre em processo e com relações de protagonismo constantes, à luz de significações e ressignificações de ordem sistemática, apontando-as como uma experiência.

Em consonância com o exposto, a biblioteca necessita tomar para si o papel de um ambiente dinâmico de educação, cultura e lazer, vocacionado à exploração e veiculação de informação e cultura, despertando em seus usuários o interesse e o prazer para com a descoberta, a criação e a recriação dos saberes humanísticos técnico-artísticos (PNLL, 2006, *apud* ROSA, 2012). Cabendo à biblioteca este papel social, em sua dinamicidade, ela precisa caminhar em paralelo com a sociedade, reformulando-se de modo a estar sempre atuando como espaço de cultura, lazer e conhecimento, tragando para dentro de si as “instrumentalidades” inerentes ao desempenho deste papel.

Indo a esse encontro, pode-se resumir o apontamento afirmando que “uma biblioteca efetiva é não somente um local onde está a informação, mas um espaço do conhecimento, em que os estudantes desenvolvem a cultura da aprendizagem, usando a informação para construir conhecimento” (TODD & KUHTLTHAU, 2004, p. 6). De forma que haja expreso compromisso da instituição em fazer de si mesmo um exercício pleno de identidade educadora, disposta a incitar e motivar a busca e a construção do conhecimento, dialogicamente. Conforme tal premissa, uma “biblioteca efetiva é aquela que, sob a responsabilidade de um bibliotecário que tem clareza de seu papel educativo e que desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na construção do conhecimento”, imprima sobre a biblioteca uma identidade de promoção e colaboração de projetos didáticos com fins reais de aprendizagem (TODD & KUHTLTHAU, 2004, p. 13).

Com isso, refutando-se a ideia de um lúgubre criadouro de traças e mofo, as bibliotecas do século da *internet* urdem-se com as tecnologias de informação e comunicação nos suportes e linguagens das gerações *online*, fundindo o tradicional aparato bibliotecário às novas mídias e tecnologias digitais e virtuais de interação com os saberes (BRASIL, 2006, *apud* Rosa, 2012). E não seria exatamente isso que o Professor Pierre Lévy (1999) ressalva como um caminho sem volta para as práticas ordinárias do

cotidiano da dita sociedade letrada? Também não é exatamente o mesmo percurso que tanto o próprio Lévy (1999) defende que precisa ser assumido pelas instituições de formação educacional?

E não só ele, saliente-se, haja vista que, no cenário brasileiro, muitos, a exemplo de Bunzen e Mendonça (2013) apresentam a educação para a leitura segundo o viés desse mundo novo em que a relação com o texto se dá também na materialidade quiçá abstrata dos signos virtuais, cuja realidade dos jovens em situação de escolarização assume como natural essa lida com a simultaneidade do virtual ao dito real, havendo nessa faixa etária uma compreensão de ambas as experiências de vida (e de leitura) como inextrincáveis, de modo que “real” e “virtual” seriam meras didatizações elaboradas por aqueles de gerações antecessoras que enxergam em tais modalidades da existência (inclusive linguística) antagonismos.

Em atenção justamente a esse público leitor da chamada Geração Z, lançam-se luzes indagadoras que veem a temática em debate por meio do extrair da biblioteca o marasmo e pondo em seu lugar uma *mise-es-scène* de relações multimodais. Tais condições reestruturantes assinalam a biblioteca não como um lugar que perde a significação de um ambiente de silêncio e cerimônia para com o livro, mas sim no agregar a isso – e dando certo protagonismo – uma visão contemporânea na qual a biblioteca passa a ser entendida como uma extrapolação de si para a incorporação de novas perspectivas advindas da fruição da leitura e da experiência da leitura na biblioteca. É neste espaço em que se arquiteta e concretiza-se a intimidade para com o texto e para com o livro, seja através de leituras mediadas seja na individualidade da experiência autônoma com o texto (ROSA, 2012).

Cabe ainda acrescentar que

Boas bibliotecas propiciam uma aprendizagem peculiar, diferente daquela em que o aluno é um recipiente passivo de informações passadas pelo professor. É uma aprendizagem em que o estudante constrói seu conhecimento, explorando um vasto repertório de experiências vividas e registradas por outros, extraindo deles significados e agregando suas próprias experiências. (CAMPELLO, 2012, p.7)

Afixando-se, pelo ilustrado, um papel primordial da experiência da leitura na biblioteca como nodal à formação escolar básica regular, não somente no concernente à leitura em si, mas destacando-se em igual medida a oportunidade de socialização, de

interação pedagógica de intuito construtivo cooperativo e colaborativo, da troca de experiência, da proposição de atividades e objetivos compartilhados e do trabalho de questões para além do rigor curricular da estrutura disciplinar do ensino formal, havendo total pertinência à abordagem de assuntos outros, e não menos importantes, como os que constituem as transversalidades – ou Temas Transversais -, elucidados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

Em face do verbalizado, vem à baila os dizeres de Lourenço Filho como mais um elo entre a instituição da biblioteca e o ensino, estando na apreciação do autor um caso vinculante:

Ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...], ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a alternativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto. (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 3-4).

A dialogar com a progressão dada à temática, as palavras de Michel de Certeau (2000, p. 100) destacam que “conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola é produzir uma história das práticas escolares e, portanto, compreender a produção da cultura escolar”. Ou seja, dando prosseguimento a isso, toda a dinâmica experienciada na vida escolar abarca igualmente toda a vida do alunado dentro e mesmo fora da unidade de ensino, sem deixar de considerar, inclusive, as ações diversas vocacionadas à construção de saberes, conhecimentos e habilidades cuja base não é o conteudismo curricular e sim a frisada formação cidadã a que se dispõe a Educação nacional, nos termos da LDB (1996). Por tudo isso, pensar na cultura escolar quer dizer expressar crenças e valores os quais explicitam a maneira pela qual a escola faz uso do que creem e das valorações que operam as pessoas que compõem a comunidade escolar, sem eximir desse diálogo uma moral compartilhada por um tecido social mais amplo, nacional, utilizando-se desse imbricamento para definir a aprendizagem, sobretudo aquela que se dá fora dos ambientes tradicionais de ensino – como as bibliotecas.

Opera fulcral esclarecer que o enredo aqui desenvolvido em favor da biblioteca como espaço formativo considera tanto a biblioteca como instituição autônoma como aquelas que funcionam vinculadas a instituições maiores, como as que estão alocadas em

universidades, centros de pesquisa, mosteiros, igrejas, repartições públicas e mesmo escolas. Sobre essas últimas, faz-se de bom tom sublinhar que "a biblioteca escolar oferece mais escolhas do que uma sala de aula em que o ambiente informacional é estreitado por seu escopo" (TODD; GORDON & LU, 2011, p. 58). Logo, o direito à biblioteca é, inequivocamente, um acesso a experiências formativas em amplitude cidadã, da humanização à apreensão das constituintes civilizatórias comungadas pela sociedade em questão, dos conhecimentos artísticos, científicos e não positivistas que permitem autonomia reflexivo, crítica e responsiva aos sujeitos.

O Direito à Leitura: a Biblioteca como Guarida

Como ponto de partida,

Em um mundo em que a leitura se identificou com uma relação pessoal, íntima, privada com o livro, as bibliotecas (paradoxalmente talvez, já que foram elas as primeiras, na época medieval, a exigir o silêncio dos leitores...) devem multiplicar as ocasiões e as formas de tomar a palavra ao redor do patrimônio escrito e da criação intelectual e estética. Nesse ponto, elas podem contribuir para a construção de um espaço público extenso, na escala da humanidade (CHARTIER, 2002, p.121).

Leitura de texto, leitura de mundo, leitura de si... múltiplas formas lecturais atuando concomitantemente ao Ser e com o Ser. Às sociedades é inalienável o direito à biblioteca e em seus aparelhos de Estado (em uma compreensão larga de Rousseau até Althusser, e Bourdieu, além Foucault: Família, Igreja e Escola) essa premissa tem a imperativa necessidade de existência. Por isso, as escolas como hoje se tipificam têm bibliotecas como basilares espaços e ambientes pedagógicos de ensino e de aprendizagem.

Inclusive em função de igual ao espaço escolar, cabe à biblioteca lançar e fazer uso de estratégias de captação, motivação e engajamento do jovem no processo de aquisição da cultura letrada, consoante experiências de acesso e construção de saberes, conhecimentos e habilidades, haja vista seu ofício incluir um coletivo de intentos vocacionados a um cotidiano de esforços "conscientizando o aluno da necessidade de

aprender a aprender e perceber a busca de conhecimento como um ato contínuo” (FIALHO & MOURA, 2005, p. 4).

Além do mais, Castrillón (2011) toma em seu “o Direito de Ler e de Escrever” a inexpugnável chancela da leitura a todos os indivíduos. Por sua vez, Antônio Cândido (1988) no seu “O Direito à Literatura” também traz a fruição lectural como *sine qua non* ao projeto de constituição do indivíduo, em suas múltiplas facetas – cidadão, intelectual, cultural, ambiental, social etc. Observa-se, por isso, que é na prática de leitura que o ser humano se humaniza, evocando-se as palavras do próprio Cândido.

Enquanto discípulo de Cândido, para o professor Aldo de Lima (2014) a leitura literária se dá tal qual observar o real através de uma janela temperada, fosca, enquanto que a leitura denotativa aparece à forma de uma janela de vidro transparente e translúcido. Seja a informação (denotativa) seja a arte (conotativa), aos indivíduos não se pode alienar o direito da experiência e da formação de si. Em justo diálogo, vê-se que o acesso à biblioteca é fulcral à uma educação literária e à uma educação para a informação que habilite o leitor a uma autonomia sobre múltiplas realizações e capacidades da linguagem que se adquirem tão somente por práticas sociais de familiarização e apreensão (ROSA, 2012).

No tocante essencialmente a essa síntese de Ester Rosa (2012), as bibliotecas que abriram suas portas para a entrada do século da *internet* acrescentaram em seus acervos não apenas novos livros que neles têm impressas as novas técnicas e olhares do homem sobre o mundo, as linguagens desse tempo, dentro do fazer artístico, mas compreenderam que o conceito de livro transborda o objeto de capa, páginas, brochura e tinta. O livro digital, o cinema, o videoclipe, a publicidade, a sintaxe visual, as mídias sociais... À luz do verbete, o livro se realiza enquanto uma “publicação encadernada e não periódica, de formato os mais diversos, com o número indefinido de páginas” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2014).

Assim, ler Camões, assistir uma peça sobre Os Lusíadas, ler esta mesma obra em quadrinhos... Várias formas de apreciação de uma linguagem e de uma obra substantivas a biblioteca. Um esquete sobre Don Quixote ou uma paródia em curta metragem são diálogos entre linguagens pertinentes ao Berenblum e Paiva (2006) elucidam sobre a função social da biblioteca. A descoberta de universos literários, a fruição de linguagens e temáticas, a relação de afinidade estilística com autores, a busca por dados novos e impressões de outros lugares ou de ressignificação do seu lugar são alguns objetivos de

práticas de leitura aos quais a biblioteca precisa estar apta a oferecer (RITER, 2009, *apud* ROSA, 2012). É por este motivo que Rosa (2012) entende que não se pode conceber uma biblioteca sem que esta esteja aberta para o leitor, em sua experiência individual – ou como afirma o professor Aldo de Lima (2014): o prazer da intimidade com a leitura –, assim como para a sua utilização em grupo.

Em meio a todas as defesas já introduzidas, há de se verificar a sensibilidade do acréscimo de Milanesi:

A biblioteca é a instituição que mais se aproxima de um centro cultural. Para os milhares de municípios brasileiros, ela é a única possibilidade de se concretizar a idéia do centro de cultura, uma vez que já conta com certa infra-estrutura, ainda que precária. O esforço deverá ser no sentido de transformá-la efetivamente num centro onde não apenas se tem acesso à produção cultural, mas onde também se produz cultura. (MILANESI, 1998, p.100)

Portanto, em se levantar a defesa do acesso à cultura, não há como refutar a importância do ambiente das bibliotecas enquanto agendes de difusão e de inclusão cultural, notadamente no concernente às camadas menos abastadas da população brasileira, de norte a sul e de leste a oeste de todo o país.

Biblioteca e Escola: Tudo/Todo pelo Direito à Leitura

Imprimindo a fala da professora Silvia Castrillón (2011) no já contemplado acerca do inextrincável direito ao indivíduo do acesso à leitura e ao livro, ter-se-á uma conjectura histórica que vem para asseverar a imperatividade da defesa desse direito. Ao longo de vários séculos, como já dito no limiar deste ensaio, o livro foi objeto de poder e de exercício de uma hierarquia social estamental. Não somente na Idade Média, onde o Alto Clero, os Reis e os senhores feudais detinham poder sobremaneira em cima das pessoas, mas também após a Era Industrial e nos dias atuais, o ranço do conhecimento enquanto instrumento de opressão e controle de massas vigora sob a configuração de uma sociedade brasileira ainda Casa Grande e Senzala – vide os estudos sobre *Linguagem & Poder*, por exemplo.

Por mais que os índices de analfabetismo venham decrescendo, figura uma estabilidade no concernente ao analfabetismo funcional o qual tange para um baixo nível de letramento que assola a população brasileira. Essa realidade, partilhada pelos países

subdesenvolvidos – e, no caso do Brasil, em desenvolvimento econômico, mas subdesenvolvido em políticas sociais -, explicita um jogo político de legitimação de determinados grupamentos sociais formadores de uma classe situada no topo de pirâmide estamental sobre uma massa populacional que é refém dessa hierarquia de origem sócio-histórica e significadora de opressão e limitação no exercício de direitos e deveres de uma cidadania plena.

Enxergando-se a escola como instrumento de mudança, como um espaço de formação do Ser, sem cair nas elucubrações utópicas de uma educação fantástica ex-machina, mas apontando para a escola enquanto todo e qualquer ambiente pedagógico didatizado para práticas de educação libertadora, a biblioteca e a figura alegórica do livro (que transcendendo o objeto livro, mas todo aquele suporte para uma interação de apreensão e fruição de informação e arte) necessita a biblioteca para que seja possível e permitido “pensar numa democratização da cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2011, pg. 16).

Aproximar as bibliotecas da sociedade e conduzir a sociedade às bibliotecas e movimentar uma relação que, paulatina e progressivamente, caminhará para o desmoronamento da desigualdade social brasileira alicerçada no abismo da ausência de educação literária, educação para a informação e educação bibliotecária. O direito à leitura deve ser entendido como um direito de ação, ação sobre si e sobre o mundo, culminando na atitude crítica do indivíduo sobre a sua sociedade.

É nesse sentido que “o incentivo à leitura, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, através de serviços bibliotecários, contribui para que crianças e adolescentes desenvolvam o hábito de ler” (PITZ; SOUZA; BOSO, 2011, p. 411), ou acrescentem novos significados à leitura, entendendo no ato de ler um posicionamento subversivo com relação a todo um paradigma histórico de negação da leitura como método de naturalização e solidificação do estado de coisas em que se constituíam as estruturas sociais. Foi o conhecimento que permitiu ruir a cristalizada ordenação estamental francesa pré-revolucionário de 1789 e sua orquestração por *status-quo*. Foi o mesmo conhecimento que sublevoou a democracia sobre formas autocráticas de governo. O mesmo instrumento nos trouxe a chancela de Direitos Humanos como questões inalienáveis em mais de 100 países do globo terrestre. Leitura é conhecimento, logo, a leitura é munição de base para o exercício livre da autonomia dos sujeitos.

Complementarmente, Suaiden sustenta que

À medida que a biblioteca pública se vincular adequadamente com a comunidade, ela passará a ser o caminho que possibilitará a participação efetiva na sociedade da informação. Isso é de extraordinária importância em um país onde a desinformação atinge altas proporções, e, sem essa oportunidade, milhares de pessoas jamais terão oportunidade de entender e de ter noção dos seus direitos e deveres em uma sociedade globalizada, pois o acesso à informação, nos novos tempos, significa o investimento adequado para diminuir as desigualdades sociais e as formas de dominação que foram dominantes na história contemporânea. (SUAIDEN, 1979, p.62)

Tão logo se compreenda que educação, ciência, lazer e cultura precisam povoar as bibliotecas. Livros, computadores, tablets, jogos, espaços multimídia, videotecas, cantos de leitura, saraus, apresentações teatrais... As linguagens e seus suportes precisam encontrar no ambiente da biblioteca o seu templo e ter naqueles que fazer uso deste ambiente não os seus espectadores, mas os seus atores! A biblioteca, o professor da biblioteca, o agente de leitura, o contador de histórias precisam incitar o frequentador da biblioteca (seja pública, escolar, universitária etc.) a não ser espectador/leitor, e sim para ser leitor-autor, aquele que com criticidade se relaciona com a linguagem que lhe chega e com ela dialoga projetando-se sobre ela e aprendendo e apreendendo com ela.

Sob tal conjectura, igual às escolas, às bibliotecas recai o compromisso de

Capacitar a comunidade e principalmente os jovens em várias mídias e linguagens (vídeos, cd's, computadores e internet), promovendo o domínio dessas ferramentas com vistas a ampliar seus conhecimentos. Formar jovens comprometidos com a disseminação dessas ferramentas entre eles mesmos e em suas comunidades, possibilita uma abertura para o mundo e um olhar para sua identidade. (MELO, 2002, p.16)

Uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações de cultura e arte (CASTRILLÓN, 2011, pg. 25). Consoante o dito, é dever da biblioteca, assim como seu maior motivo de júbilo, realizar-se na coerência e na dignidade de um ambiente de formação, deformação e reformação e transformação social, acompanhando a esta sociedade, sendo por ela constituída e nela entalhando novos rumos e perspectivas

através de um trabalho de formação de leitura crítica para a cidadania e a autonomia cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foram poucos os que questionaram se a sociedade *online* não acarretaria a superação e a extinção do livro, bem como das bibliotecas. Se for direcionado um olhar obtuso para a questão, quiçá se concorde com tal colocação. Todavia, retirando-se a vista míope e colocando em seu lugar uma mirada em horizonte macro, segundo a lupa da educação, não se pode sequer conceber em uma sociedade sem bibliotecas, haja vista a função social desempenhada por essa referida instituição, tal qual esmiuçado nesse trabalho.

Na medida em que as sociedades foram caminhando, várias perceberam-se em novas necessidades de reformulação e remodelamento de suas instituições – como as escolas, as quais aparecem como exemplos basilares dessa realidade cíclica: antes salas em mosteiros ou salões de igrejas, hoje verdadeiros laboratórios de artes e ciências, humanidades e tecnologias, como os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Tão logo a demanda se instalava, a escola assumia configurações novas agregadas à identidade forjada através de milênios de existente. Assim ainda ocorre nos dias de hoje e, como é notório saber, as instituições escolares nem fecharem nem expõem qualquer iminência de o fazer. Assim sendo, não há contexto ou motivação com concretude ou plausibilidade a sustentar teses alhures sobre algum risco de extinção das bibliotecas.

Toda mudança não ocorre sozinha, elas acarretam transformações por efeito colateral, ao passo que vai lapidando a sociedade e desta partem novas urgências ao seu formato recém redesenhado. Logo, a sociedade modifica a própria sociedade e suas instituições são acometidas ao mesmo passo por esses movimentos sistemáticos de ressignificação. A saber: os papiros viraram crônicas, estes viraram brochuras, vieram os livros, chegaram as digitalizações, os *pdf*, emergem os *e-books*... Algo aqui que não caiba numa biblioteca?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. Org: DIONISIO, A. P. e HOFFNAGEL, J. C. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Gabinete da Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Nº9.394-96. Brasília, GP, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf>> Acessado em 30 de Julho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMPELLO, B. **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. In **Vários Escritos**. 4ª edição. Reorganizada pelo autor. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004 (1988).

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002. 150 p

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, Laurentino. **1808** – Como Uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. 414 p.

FERREIRA, M. M. Políticas públicas de informação e políticas culturais: e as bibliotecas públicas para onde vão? **TransInformação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 113-122, maio/ago. 2006.

FIALHO, J. F; MOURA, M. A. **A formação do pesquisador juvenil**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 194-207, jun./dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 18 de Julho de 2019.

Lévy, P. **Cibercultura** / Pierre Lévy; tradução de Carlos. Irineu da Costa.— São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS). ISBN 85-7326-126-9.

LIMA, A. de. **A humanização do homem pela literatura segundo Antônio Cândido**: Metodologia de Ensino de Literatura, Abril de 2014. Notas de Aula.

MELO, A. V. de Q. **Programa social? Biblioteca presente!** Natal: Faculdade de Natal, 2002.

MILANESI, L. **O que é a biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 106 p.

LOURENÇO FILHO, M. **O ensino e a biblioteca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

RIBEIRO, A. E. Letramento no Ensino Médio. **Resenha**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 1, jan./ jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/07/119-121-Letramentos-no-ensino-m%C3%A9dio.pdf>>. Acessado em 30.07.2019.

ROSA, E. C. de S. Ler e Escrever no Cotidiano: há lugar para a biblioteca? In. FERREIRA, A. T. B. & ROSA, E. C. de S. **O Fazer no cotidiano da sala de aula**. A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. São Paulo: Antêntica, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012. 110p.

SUAIDEN, E. J. **Biblioteca pública brasileira: desempenho e perspectivas**. 1979. 94 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1979. Disponível em: < <dc12.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/.../591/.../EmirSuaiden.pdf> . Acesso em: 12 de Julho de 2019.

TODD, R. J.; KUHLMATH, C. **Student learning through Ohio school libraries: background, methodology and report of findings**. Columbus: OELMA, 2004.

TODD, R. GORDON, C.; LU, Y. **Report on findings and recommendations of the New Jersey school library study phase 2: once common goal: student learning**. Rutgers University: CISSL, 2011. 181 p.

ISBN 978-65-80476-08-4



9 786580 476084 >