

A person is walking away on a path through a forest at sunset. The sun is low on the horizon, creating a warm, golden glow and long shadows. The trees are tall and thin, with some leaves showing autumn colors. The overall mood is serene and contemplative.

A Literatura e suas (inter)faces

com a Cultura, História e Sociedade

Organização

Rian Lucas da Silva

Golbery de Oliveira Chagas Aguiar Rodrigues



Editora
MultiAtual



A Literatura e suas (inter)faces *com a Cultura, História e Sociedade*

Organização

Rian Lucas da Silva

Golbery de Oliveira Chagas Aguiar Rodrigues



**Editora
MultiAtual**

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Rian Lucas da Silva

Golbery de Oliveira Chagas Aguiar Rodrigues

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração, Arte e Capa: Resiane Paula da Silveira

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Me. Glauber de Araújo Barroco Lobato, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586t	Silva, Rian Lucas da A Literatura e suas Inter(faces) com a Cultura, História e Sociedade / Rian Lucas da Silva; Golbery de Oliveira Chagas Aguiar Rodrigues (organizadores).--Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 250 p.: il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-994079-3-2 DOI: 10.5281/zenodo.4707980 1. Literatura. 2. Sociedade. 3. Cultura. 4. História. I. Rodrigues, Golbery de Oliveira Chagas Aguiar. II. Título. CDD: 809 CDU: 82
-------	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

ALINE SALUCCI NUNES

AMANDA DA SILVA FERREIRA

AMANDA SAMILA VIEIRA MIGUEL

ANA VITÓRIA QUEIROZ

CLAUDIA DE ANDRADE SPITZ

CLÁUDIA DE PAULA NASCIMENTO

DANIELLE ABRANTES DE MENEZES CARVALHO

DANILA MELO DE OLIVEIRA

EMANUELLY PEREIRA GOMES

EMMANUEL LÁZARO DO NASCIMENTO DINIZ

GOLBERY DE OLIVEIRA CHAGAS AGUIAR RODRIGUES

HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

IVAN RODRIGUES MARTIN

IZANDRA ALVES

JEFESSON FRANCIARLLY FARIAS DE ANDRADE

JOSEANE AMARO PINHEIRO

KADYGYDA LAMARA DE FRANÇA LEITE

KELLY SHEILA INOCÊNCIO COSTA AIRES

LEILA WARKEN

LUCIANA OLIVEIRA ATANÁSIO

MARIA DE LOURDES PEREIRA DE LIMA

MARIANA SOARES DE FARIAS

NICETTE NAVARRO ALMEIDA DA SILVA
OTONIEL MACHADO DA SILVA
POLIANA ALVES DE OLIVEIRA
RENAN FERREIRA DA SILVA
RIAN LUCAS DA SILVA
SANDRA GEANE BRAZ MAMEDE
TÂNIA GASTÃO SALIÉS
VIVIANE LOURENÇO TEIXEIRA
WAGNER FERREIRA LIMA
WESLEY ALBERTO MENESES BRILHANTE

PREFÁCIO

Inúmeras fontes de saberes foram redimensionadas no pós-1960. Dentre elas, o saber literário ampliou seus horizontes e, notadamente, ficou maior do que si mesmo, porque investiu no consórcio de forças dialógicas, promovido pela lógica dos estudos culturais, que buscou convergências com a História e com a Sociedade. Daí verificou-se a interface cada vez mais profícua entre o espaço da literatura/poiesis e outros sistemas artísticos, como a música, o cinema, o teatro, dentre outros.

A concepção de cultura – gestada pelos movimentos do pós-1960 – autorizou que cada espaço de saber sócio humano saísse “do seu quadrado” para intercambiar valores, expertises, trocas simbólicas mútuas, com a finalidade clara de um enriquecimento bilateral, em que o ganho resultante dessa troca seja visível/sensível. Se antes desse novo pensar cultural, histórico e social, cada espaço de saber tinha fronteiras fixas, bem definidas, com as novas diretrizes, percebemos “fronteiras móveis”, promovendo interseções ininterruptas entre as técnicas de cada sistema.

Essa perspectiva de interconexão, que coloca o eu e o outro, não apenas no terreno da diferença, mas também no espaço do diálogo, da troca e da interseção, exige do estudioso da cultura um novo olhar sobre o produto literário contemporâneo. A literatura, como outros campos de atuação humana, é filha de seu tempo, de suas condicionantes discursivas e o momento atual prevê perfis, olhares, posturas condizentes com esta lógica de revisitar o cânone literário posto, refletir sobre os atos que nos foram narrados e buscar fazer diferente, quando possível, nas produções contemporâneas, que fomentam em diversas áreas do conhecimento humano, a exemplo, da psicologia, da antropologia, da literatura, da semiótica, entre outras, um consórcio hermenêutico mútuo, na busca da promoção de mais inclusão e de convivência respeitosa entre tudo e todos.

Nessa conjuntura, o presente e-book intitulado “A literatura e suas (inter)faces com a Cultura, História e Sociedade” objetiva promover um maior alcance de trabalhos, pesquisas e/ou estudos que tragam, em seu bojo, contribuições relevantes para o estudo da Literatura enquanto manifestação artística que se liga,

ora diretamente ora indiretamente, com as diversas áreas do saber humano, a fim de promover um trabalho multifacetado, (inter)/(multi) e (trans)disciplinar.

A todos os que colaboraram para o desenvolvimento
deste e-book, nosso muito obrigado.

Os autores...

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1</p> <p>PERO VAZ CAMINHA: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DO TEXTO FUNDANTE DA GÊNESE LITERÁRIA BRASILEIRA</p> <p><i>Golbery de Oliveira Chagas Aguiar Rodrigues; Rian Lucas da Silva; Jefesson Franciarlly Farias de Andrade</i></p>	<p>13</p>
<p>Capítulo 2</p> <p>A CULTURA POPULAR EM MANIFESTAÇÕES POÉTICAS: A FORÇA DO REPENTE E SUAS EXPRESSÕES LITERÁRIAS</p> <p><i>Sandra Geane Braz Mamede; Emanuely Pereira Gomes</i></p>	<p>29</p>
<p>Capítulo 3</p> <p>A LITERATURA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA SALA DE AULA, POR MEIO DA OBRA SANGUE FRESCO, DE JOÃO CARLOS MARINHO</p> <p><i>Danielle Abrantes de Menezes Carvalho; Maria de Lourdes Pereira de Lima; Kelly Sheila Inocência Costa Aires</i></p>	<p>41</p>
<p>Capítulo 4</p> <p>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM À LUZ DA NEUROLINGUÍSTICA</p> <p><i>Nicette Navarro Almeida da Silva</i></p>	<p>62</p>

Capítulo 5

**A OBRA DE JAIME CORTESÃO, A CARTA DE PERO VAZ
DE CAMINHA (1967), À LUZ DA HISTORIOGRAFIA
LINGUÍSTICA**

74

Viviane Lourenço Teixeira

Capítulo 6

**ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA NUMA
PERSPECTIVA INTEGRADORA A PARTIR DO CONTO
MENINA A CAMINHO, DE RADUAN NASSAR**

87

*Otoniel Machado da Silva; Hellen Jacqueline F S D Aguiar;
Emmanuel Lázaro do Nascimento Diniz; Cláudia de Paula
Nascimento*

Capítulo 7

**AS MUITAS FACES DE SHAKESPEARE: A
INTERTEXTUALIDADE DE HAMLET EM OUTROS
ESCRITOS**

105

Luciana Oliveira Atanásio

Capítulo 8

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: VISANDO NOTA OU
CONHECIMENTO?**

117

Nicette Navarro Almeida da Silva

Capítulo 9

**O RECIFE IMORTAL:
O EU LÍRICO MEMORIALÍSTICO E SAUDOSO NOS
POEMAS “RECIFE” DE MANUEL BANDEIRA E “TARDE NO
RECIFE” DE JOAQUIM CARDOZO**

128

*Renan Ferreira da Silva; Amanda da Silva Ferreira; Danila
Melo de Oliveira*

Capítulo 10

**OS MUITOS BRÁS CUBAS E POLICARPOS QUARESMA NO
BRASIL DA PANDEMIA DE 2020**

149

Izandra Alves; Leila Warken

Capítulo 11

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE O POVO XERENTE E A
GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA CEMIX-WARÃ**

161

Poliana Alves de Oliveira

Capítulo 12

**UM OLHAR SOBRE A CONDIÇÃO FEMININA NO ROMANCE
TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA, DE LIMA
BARRETO**

181

*Amanda Samila Vieira Miguel; Wesley Alberto Meneses
Brilhante*

Capítulo 13

**UMA ANÁLISE DA OBRA SANGUE FRESCO: DO
SUSPENSE AO HUMOR**

*Mariana Soares de Farias; Joseane Amaro Pinheiro;
Kadygyda Lamara de França Leite*

194

Capítulo 14

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA DOS ESPAÇOS
MENTAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ALUNOS
DE PLM E PLNM**

*Aline Salucci Nunes; Ana Vitória Queiroz; Claudia de
Andrade Spitz; Tânia Gastão Saliés*

207

Capítulo 15

**EFEITOS DE MULTIMODALIDADE NA COMPREENSÃO
LEITORA DE TEXTOS OPINATIVOS: UM ESTUDO
EXPERIMENTAL COM LEITORES JUVENIS**

Wagner Ferreira Lima

223

Capítulo 16

**LA AUTOCENSURA Y LA MEMORIA EN LA NOVELA
GRÁFICA SOBRE EL FRANQUISMO Y LA GUERRA CIVIL
ESPAÑOLA**

Ivan Rodrigues Martin

242

BIOGRAFIA DOS AUTORES

Currículos

262

Capítulo 1

PERO VAZ CAMINHA: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DO TEXTO FUNDANTE DA GÊNESE LITERÁRIA BRASILEIRA

**Golbery de Oliveira Chagas Aguiar
Rodrigues**

Rian Lucas da Silva

Jefesson Franciarlly Farias de Andrade

PERO VAZ CAMINHA: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DO TEXTO FUNDANTE DA GÊNESE LITERÁRIA BRASILEIRA

Golbery de Oliveira Chagas Aguiar Rodrigues

Mestre em Literatura (2008), na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB.

Rian Lucas da Silva

Graduando no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Jefesson Franciarily Farias de Andrade

Graduado em História (2010), na Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

A Carta de Pero Vaz de Caminha é estudada no âmbito do ensino médio, sob viés do discurso do cânone literário brasileiro, como um texto fundante da literatura brasileira. Sem nenhuma pretensão original de ser, esse texto foi envolvido por uma áurea sagrado-literária, a ponto de – em âmbito acadêmico – ser envolvido por inúmeros questionamentos, do tipo: a carta foi redigida por um português, e o gênero textual é claramente informacional que, por consequência natural, torna-se documental no percurso histórico, então por que marca o início da literatura do Brasil? Sendo histórico-documental, por que se fala em manifestações literárias de um texto de enquadramento denotativo? Essas questões conduzem o estudioso da cultura a considerar que o início de nosso processo literário foi construído ideológico e estrategicamente para atender a um fim. Mas qual? Objetivamos, com esta discussão, revisitar o contexto de produção da carta e analisar – à luz das contribuições da análise do discurso do texto – como aspectos políticos, teológicos, sociológicos e retóricos contribuem para entender razões que deslocaram a função meramente informativa da carta para uma função socioideológica que muito definiu e permanece, nesta caminhada, a formação do imaginário sociocultural do povo brasileiro, sob mentalidade do colonizador de valorização dos seguintes perfis de supremacia: homem, europeu, branco, cristão-católico, heterossexual. A base de discussão ampara-se em Kothe (1997) e Silva e Rodrigues (2013), com contribuições de Marcuschi (2008) e Bhaba (1998).

Palavras-chave: Literatura Colonial. Cânone. Discurso. Ideologia.

Abstract

Pero Vaz de Caminha's Charter is studied in the context of high school, under the bias of the discourse of the Brazilian literary canon, as a founding text of Brazilian literature. Without any original pretension to be, this text was surrounded by a sacred-literary aure, to the point that - in the academic sphere - it was surrounded by innumerable questions, such as: The letter was written by a Portuguese and the textual genre is clearly informational that , as a natural consequence, it becomes documentary in the historical path, so why does it mark the beginning of Brazilian literature? Being historical-documental, why do we talk about literary manifestations of a denotative framing text? These questions lead the scholar of culture to consider that the beginning of our literary process was built ideologically and strategically to serve an end. But which? With this discussion, we aim to revisit the context of the letter's production and to analyze - in the light of the contributions of the text's discourse analysis - how political, theological, sociological and rhetorical aspects contribute to understand reasons that shifted the merely informative function of the letter to a socioideological function that defined, and remains on this journey, the formation of the sociocultural imaginary of the Brazilian people, under the mind of the colonizer of valuing the following supremacy profiles: man, European, white, Christian-Catholic, heterosexual. The basis for discussion is supported by Kothe (1997) and Silva and Rodrigues (2013), with contributions from Marcuschi (2008) and Bhaba (1998).

Keywords: Colonial Literature. Canon. Speech. Ideology.

Considerações iniciais

“A historiografia literária tende a consolidar modelos de interpretação segundo interesses de oligarquias, a ponto de não se perceber mais, com a repetição e o estabelecimento do cânone, a diferença entre os fatos havidos e a narrativa desses fatos, entre a interpretação institucionalizada e a natureza do objeto”

Flávio René Kothe

A Carta de Pero Vaz de Caminha é tida por estudiosos, a exemplo de Bosi (1994), de nossa pré-história literária como a “certidão de nascimento do Brasil”. De fato, é uma narrativa que detalha os primeiros contatos entre os portugueses e os nativos, sob o olhar autoral europeu, ou seja, tudo o que é registrado neste texto é do ponto de vista do outro (conquistador) sobre o eu (nativo). Essa situação por si só já merece – por parte do estudioso da cultura, bem como do analista sociolinguístico – uma atenção específica sobre quais as condicionantes, os interesses e motivações que quem conta/narra possuía à época para redigir aquele relato para a corte portuguesa.

Como sabemos, à luz de Marcuschi (2008) e de Bhaba (1998), para analisarmos com propriedade um texto, temos que situar a produção no seu local de cultura discursivo: quem fala? De onde fala? Sob quais interesses e motivações? Para quem fala?... É sob esta perspectiva-base que devemos olhar para a Carta de Caminha, com o intuito de problematizar sua existência e, mais importante, sua colocação/inserção em posto estratégico de marco inicial da literatura brasileira, quando nem de autoria brasileira ela é!?

Considerando esse prisma de análise – que tem balizado as aulas do componente curricular “Literatura brasileira I”, do curso de Licenciatura em Letras, modalidade EaD, do IFPB, constituímos a seguinte questão-problema: como devemos ler os escritos coloniais? E neste formato de pergunta, a presença do advérbio interrogativo “como” remete o leitor para a ideia semântica de modo, apontando que pode haver outras formas/ângulos de visão sobre o mesmo produto, sobre a mesma obra. Abordaremos aqui um ângulo de vista mais tradicional/histórico de ler os escritos coloniais, dentre eles, a Carta de Caminha e uma perspectiva de visão mais moderna que incide novas luzes hermenêuticas que desvelam reais interesses ideológicos por trás de uma simples organização canônica.

Após explanarmos aqui categorias de interpretação dos textos coloniais, o leitor tende a municiar-se de mais elementos que podem explicar um forte caráter ideológico na narrativa de Pero Vaz, capaz de entendermos o porquê de esse texto representar – de Caminha – um caminho, um perfil de condução socioideológica que comporá o imaginário sociocultural do homem brasileiro do pós-1500.

Diante do exposto, o objetivo desta discussão é analisar o discurso socioideológico presente na Carta de Caminha, a partir de elementos retóricos, políticos, teológicos, na busca de compreender o porquê de esse texto figurar como marco inicial de nossas letras literárias.

Para atingirmos o ponto de chegada, teremos que considerar o teor, o mérito da Carta muito além de uma narrativa histórica de fins consultivos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Esse ir além significa recepcionar a Carta como um texto construído com presença marcante de vieses políticos, retóricos, teológicos que, em conjunto e muito bem enredados, contribuíram para uma formação sociológica no

âmbito restrito do ideário europeu. Entendemos que, sem esse olhar crítico sobre a obra de Caminha, esse texto torna-se apenas um marco simbólico na historiografia literária de nosso período colonial.

E, de fato, se analisarmos bem o contexto de estudo da carta de Caminha em nossas escolas de ensino básico, percebemos que a Carta de Caminha é um texto muito pouco questionado/problematizado. Parece mesmo algo consultivo, do ponto de vista histórico e, até certo ponto, concebido como manifestante de características literárias – o que contribui ainda mais para que os alunos tendam a considerar esse texto como natural, inocente, sem quaisquer influências no imaginário sociocultural da sociedade que se formava.

Nossa problematização aqui almejada é para alterar a estética de recepção comum desse texto, a ponto de perceber nuances que explicam por que um texto desaparecido nos trâmites históricos, é reencontrado e posto na linha de frente de nossa formação literária. Todo texto, oral ou escrito, é revestido de um discurso, que revela intenções e estratégias persuasivas que pode influenciar pensamentos e práticas.

1. Enfim, como ler os textos coloniais?

De acordo com Silva e Rodrigues (2013), é preciso entender a existência de duas correntes que interpretam esses textos coloniais. A primeira corrente é tradicional/histórica e considera “a íntima relação entre a evolução literária e o desenvolvimento da nacionalidade” (CASTELLO, 1972, p.11), ou seja, essa ideia de evolução literária que parte de um ponto colonial e avança para um nacional, é justamente o estudo que é desenvolvido na escolarização brasileira que, inclusive, classifica os momentos históricos em escolas literárias, cada uma com seus autores consagrados que, no todo, constituem o cânone literário brasileiro, ou a lista dos imortais!

O problema dessa perspectiva de leitura dos textos coloniais, por exemplo, é o fato de ser provocado questionamento e problematização, e o estudioso tem a impressão de que apenas está revisando fatos do período nascente de nossa história literária. Essa visão de leitura tradicional é defendida por estudiosos como José Aderaldo Castello, José Veríssimo e Antônio Cândido.

Já a perspectiva de leitura mais moderna considera que os textos coloniais devem ser lidos numa lógica de análise do discurso que, invariavelmente, está imbuído de aspectos políticos, jurídicos, retóricos e teológicos e que, por isso mesmo, provoca no leitor um desvelar de intenções, de projetos socioideológicos que permearão a mentalidade do futuro homem brasileiro. Essa perspectiva é defendida por João Adolfo Hansen, Alcir Pécora e Sílvio Romero.

O leitor perspicaz já tem condições de discernir que a discussão aqui proposta decide/defende a lógica mais moderna de apreciação dos escritos coloniais, levando em consideração que aspectos políticos, teológicos, retóricos – subjacentes a esses escritos, sobretudo na Carta de Caminha – revelam uma tendência ideológica sensível e permanentemente impressa na alma mental do povo que se formaria mais adiante.

2. Como verificar a presença de aspectos retóricos, políticos e teológicos na Carta de Caminha?

2.1 A questão retórica

Mais que o caráter documental que um texto possa ter, o que a crítica e a historiografia dizem que nele pretendem buscar, porém, a qualidade artística que lhe garanta uma perenidade capaz de o tornar um parceiro do presente.

Kothe (1997)

Iniciemos pelo aspecto retórico. Quando usamos esse termo, estamos considerando a arte de usar a linguagem para comunicação de forma eficaz e persuasiva. Hansen (1999) defende que os textos coloniais, inclusive a Carta de Caminha, devam ser apreciados pelo viés retórico, justamente por não ser cabível analisá-los pelo prisma de literatura propriamente dita. Segundo essa lógica de pensar, expressões do tipo “literatura informativa” ou “manifestações literárias” são problematizáveis porque sugerem uma perspectiva literária, quando esses textos tinham natureza histórico-documentais. E, como bem sabemos, a ideia de literatura, ligada ao conceito de ficção, estética só aparece a partir de meados do século XVIII.

Ora, se não existia ainda o ideário de literatura tal como conhecemos hoje e que se firmou já no século XIX, então soa incoerente buscar elementos de literariedade em textos escritos com forte perspectiva informativa, cuja retórica impressa em seus conteúdos sinalizam que esses escritos têm valor documental, servindo mais ao historiador do que ao agente literário diverso (poeta, contista, romancista...). Analisemos o trecho a seguir, extraído da Carta de Caminha, disponibilizada pela Fundação Biblioteca Nacional, no sentido de captar o viés retórico do gênero.

Senhor: Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer. Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afeiar, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu.

Está claro que esse trecho reforça a estrutura linguística de um gênero textual epistolar, em que as presenças de um emissor, que se apresenta em tom humilde, de um receptor, apresentado como de alta hierarquia, e do conteúdo (mensagem), que sugere uma incumbência do emissor em terras estrangeiras. Trata-se aqui de uma missão de conquista de terras, de espaços, de bens valiosos e o cotidiano desse ato deve ser reportado à corte portuguesa via relato escrito. O que estamos defendendo neste estudo é que a primazia de análise do teor da Carta de Caminha, bem como dos demais escritos coloniais, deve considerar essa retórica original, que abre possibilidades de análises de outros vieses (políticos, teológicos), que veremos a seguir.

Por fim, neste tópico, retomamos a epígrafe de Kothe (1997, p. 13) para o arremate: sendo documental a natureza da Carta e de outros escritos coloniais, só há uma lógica em tentar imprimir a esses textos características literárias: torna-lo perene, imortalizado, mesmo sendo escrito em modo restrito, para que sua ideia permaneça sempre presentificada na mentalidade contemporânea.

2.2 A questão teológica

Nos livros didáticos, nas antologias e nas historiografias literárias do Brasil, fala-se em “poesia religiosa”. Não há poesia propriamente “religiosa”, limitada ao horizonte de uma crença, pois, quando isso ocorre, a sua limitação é perceptível: mostra-se como ideologia. Ou é religião, ou é poesia. (...) O catolicismo ainda é a religião oficial no cânone escolar.

Kothe (1997)

Do ponto de vista teológico, são inúmeras as ocorrências textuais que remetem à presença religiosa em todo o processo de conquista socio-territorial. Desde a chegada, Estado e Igreja, de mãos dadas, uniram-se no intuito de cada um na sua competência favorecerem as adesões necessárias da comunidade que ali vivia. Houve celebração religiosa, presença de símbolos cristãos, aulas de catecismo.

O ponto chave, a que chamamos atenção, na influência religiosa, é a reprodução bíblica do paraíso, a partir do discurso de inocência, presente na descrição de Caminha em relação aos nativos. Na descrição exuberante da terra em que tudo o que se planta, dá. Analisemos com atenção o trecho a seguir, escrito por Pero Vaz, em sua Carta.

Quando saímos do batel, disse o Capitão que seria bom irmos direitos à Cruz, que estava encostada a uma árvore, junto com o rio, para se erguer amanhã, que é sexta-feira, e que nos puséssemos todos de joelhos e a beijássemos para eles verem o acatamento que lhes tínhamos. E assim fizemos. A esses dez ou doze que aí estavam, acenaram-lhe que fizessem assim, e foram logo todos beijá-la. Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. (grifos nossos).

As partes grifadas chamam a atenção para a poderosa influência da presença religiosa, dentro da estratégia estatal portuguesa de atingir o fim-mor: converter o povo nativo em aliado pela força discursiva do ideário de salvação. Primeiramente, atentemos para a presença da cruz enorme, fincada em terra, o que já sugere simbólica e praticamente uma presença de autoridade, de “mando de campo” no

âmbito da fé. O ato de ajoelhar-se diante da cruz, e conseguir a adesão dos nativos ali presentes representa já o processo iniciático de conversão.

O trecho seguinte é um dos mais fortes, pois traz uma depreciação flagrante de como o eu-português vê/assimila o outro-nativo, em relação à fé. O qualificativo de “gente inocente”, sem crença alguma, metaforicamente compara o humano à terra, no sentido de que o quisermos “plantar de ideologia”, tudo dá! E tudo isso, conforme as próprias palavras de Caminha, “segundo parece”, ou seja, julgamento pelas aparências...

Sobre essa questão religiosa, um parêntesis que julgamos necessário: concordamos que, do ponto de vista teológico, as correntes religiosas busquem legitimamente imergir suas comunidades em processos de conversão de crenças e, desse ponto de vista, a comitiva católica estava apenas fazendo seu papel de conversão dos nativos à cultura cristã, não fosse pelo fato de a presença eclesiástica, consorciada com a comitiva da realeza portuguesa, integrou a estratégia maior de conquista de espaços, de territórios e de bens valiosos, caracterizando mais interesses materiais/comerciais, do que mesmo espirituais. Sobre isso, é importante destacar reconhecimento público/formal do Papa João Paulo II sobre erros e excessos dos missionários católicos nos eventos de 1500, amplamente repercutido pelas mídias nacionais e internacionais.

Retomando a epígrafe do presente tópico, Kothe (1997, pg. 298) chama a atenção para o fato de a presença do discurso eclesiástico, em consórcio com a representação estatal, resulta na transmissão de uma ideologia, em que ambos estão unidos num mesmo propósito, cada um no seu campo atuação.

Sem o apoio logístico-discursivo da Igreja, o processo de conquista português teria graves dificuldades. Lembremos de mais uma fala depreciativa de um cronista português: desta vez, Pero de Magalhães Gândavo que escreveu que no linguajar do nativo não havia as letras L, R e F e, por conseguinte, os nativos desconheciam Lei, Rei e Fé. Imagine a influência do poder teológico ao suprir-lhes desses três grandes itens na formação sociocultural e religiosa de quaisquer povos: Lei, a cristã; Rei, a realeza papal e Fé, a católica. Agora some-se isso com o consórcio de forças da Igreja com o Estado. Kothe (1997) destaca em sua fala que a menção a “poesia

religiosa” é, antes de tudo, uma estratégia poderosa de assimilar o outro pelo poder das letras.

Vale destacar, pelo critério da ponderação – sempre salutar em análises polêmicas – que não se negam aqui as benfeitorias, os ganhos que a influência religiosa deve ter trazido para os nativos. Afinal, duas culturas entraram em zona de contato, ora parcimoniosa, ora conflituosa e, nesse ínterim, saberes e aprendizados circulam entre as partes. Esse ponto que evidencia os ganhos valeria, inclusive, um estudo à parte, porque certamente houve frutos produtivos da relação de portugueses e nativos, mediados pela influência eclesiástica. O que aqui cabe destacar é que é inconcebível analisar os escritos de 1500 sem pesar e sobrepesar as questões retóricas, políticas, teológicas, enfim.

2.3 A questão política

O que se tem é uma luta pelo poder. A verdade dessa poética é a política; confere-se autoridade a certos autores, introduzindo-os e cultivando-os no cânone, para que legitimem as políticas vigentes e as autoridades que as exercem.

Kothe (1997)

Tudo é política! E no fato da chegada dos portugueses ao Brasil, temos que considerar o projeto expansionista de Portugal. Isso por si só já caracteriza o viés político que permeava os interesses dos portugueses. E esse aspecto político já se manifesta na estratégia de chamar o evento de chegada ao Brasil de “descobrimento”. Ora, como que se descobre o que já está descoberto? Kothe (1997, pg. 201) assim compreende a questão:

O “Descobrimento do Brasil em 1500”, embora tenha de fato ocorrido a expedição de Cabral, foi sobretudo uma ficção histórica, pois ia “descobrir” o já descoberto. Fundamental não era o “descobrimento”, mas a apropriação jurídica da terra.

A práxis política permeia toda a escrita da Carta. A forte hierarquia entre as representações daqui (Brasil) e de lá (Portugal) sugere o que Kothe (1997) interpreta por processo de formalização cartorária/jurídica da posse da nova terra. O Rei de Portugal e o Papa autorizam suas respectivas comitivas a administrarem com

formalismo, ritualidade e organização sistêmica a cada ação das etapas de conquista.

Se tudo é política, conforme já afirmamos, deveria ter sido consenso entre os portugueses que também havia política entre as relações sociológicas dos nativos, porém a visão de Caminha sobre os nativos – que permanece viva até hoje em nosso imaginário – é que eles pareciam de nada saber, em nada crer, a ninguém obedecer.

3. Novas luzes sobre a Carta de Caminha...

Ainda que seja estilizada, a Carta não tinha intenção de ser um texto ficcional (ela é ficção, mas contra a sua intencionalidade). Mesmo assim, ela é vista como texto inaugural de uma literatura, que nos três séculos seguintes continuou inexistente.

Kothe

Conforme temos discutido até aqui, é urgente que o estudioso da cultura tome posição sobre qual das vertentes de análise do contexto literário de 1500 ele adere: a perspectiva histórico-tradicional, que tem sido administrada nas escolas via cânone literário ou a visão aqui exposta, que contrapontua o *status quo* em questão e promove um novo olhar, mais crítico, a partir de aspectos teológicos, políticos, sobre os escritos coloniais. É graças a esta segunda vertente que desvelamos intenções e estratégias que estão por trás do fato de a Carta ter sido resgatada e postada como marco inicial de nossa literatura – totalmente fora de seus propósitos iniciais. A esse respeito, Kothe (1997) afirma que a Carta de Caminha participa estrategicamente de uma ficção jurídica – com status de declaração de propriedade sobre a nova terra, que na verdade foi descoberta pelos nativos.

Um ponto de partida bem pertinente para imergirmos nesta ideia de reinterpretação do texto de Caminha é entendermos qual a lógica de produção e circulação do gênero textual Carta. Antes disso, convém revisarmos que existem vários tipos de carta: a pessoal, a aberta, a argumentativo, a do leitor. E já podemos estabilizar aqui que a produção de Caminha se enquadra como carta pessoal,

aquele tipo de correspondência que transitará em circuito restrito, de um emissor (Pero Vaz) para um receptor (rei de Portugal).

3.1 O gênero textual carta

À luz de Marcuschi, sinteticamente falando, podemos definir gênero textual como sendo qualquer produção que possua o seguinte tripé indissociável: (1) função social; (2) estrutura específica e (3) circularidade em algum suporte textual. O texto de Caminha, numa análise panorâmica, já atende a esses critérios. Possuía a função de informar ao rei de Portugal e, potencialmente, ao Papa, no entender de Kothe (1997), sobre a missão de conquista de novas terras, detalhando aspectos diversos. A estrutura básica é narrativa, com marcantes traços descritivos e também registros valorativos/argumentativos. E circulou em via manuscrita daqui (Brasil) para lá (Portugal), atestando o caráter epistolar do gênero. Kothe (1997, p. 199) traz interpretação contundente e reveladora sobre detalhes da produção e circulação do texto privado de Caminha que foi alçado a marco inicial da literatura brasileira.

A Carta de Caminha, que não foi escrita para ser publicada e cuja primeira edição é somente de 1817, tinha características adequadas para ocupar posto estratégico no que se queria que fosse a formação e a determinação do cânone da literatura brasileira, onde costuma ser vista como o seu grande momento inaugural. Isso é estranho, pois a Carta sequer é um texto literário nem de autor brasileiro. Descoberta no século XIX, ela não estava 'no início': este foi construído, inventado, 'reconstruído' a posteriori. Não estando no começo, mas nele posta, postada, determina uma visão e um caminho: colocada no começo, determina um perfil e uma orientação, a visão do Brasil como utopia portuguesa, documentando que, embora não seja verdade, o território foi descoberto primeiro por Cabral [...] Se um texto é convertido institucionalmente em algo que não corresponde à sua natureza, é porque atende a uma secreta necessidade, que precisa ser definida, ainda que sua vocação íntima seja não se desvelar para, assim, ser mais eficaz.

Eis uma análise densa do texto de Caminha que aponta para outros interesses, diferentes de seus propósitos iniciais. Resgatada e posta como momento inaugural de um projeto literário – quando nem fim literário ela teve – só pode servir a algum propósito disseminador de ideologia que, de tanto repetida nos ensinamentos escolares, certamente transmitirá saberes político-ideológicos.

O que aqui concordamos é que essa estratégia de resgate do texto de Caminha para assumir o posto de marco inicial da literatura brasileira determinou o percurso ideológico dos 500 anos seguintes. E essa ideologia só discernida na

análise da Carta se o estudioso considerar os aspectos supra-discutidos. É nesse ponto que fazemos remissão ao título deste estudo, quando registramos a última parte do sobrenome de Pero Vaz em inicial minúscula e considerando-a não mais como parte substantiva, mas como o verbo caminhar: “Pero Vaz caminha” significa que a ideia que o escrivão da frota imprimiu em seu texto específico para o corte portuguesa e eclesiástica, ainda caminham na formação/consolidação do imaginário do povo brasileiro, graças ao fato de a Carta integrar o rol de obras sagradas do que se convencionou de cânone literário brasileiro.

Caminha permanece vivo entre nós, através de suas ideias e considerações de cunho político, teológico, sociológico, tecidas em seu texto. Quando pensamos a questão sociológica, chamamos a atenção para o quanto nossa visão sobre os nativos foi/está alterada devido à forma de representação deles nos escritos coloniais, sobretudo, na Carta de Caminha. A ideia macro que permeia nosso imaginário é de que os nativos são preguiçosos, passivos e omissos.

Daniel Munduruku, doutor em educação pela USP e pós-doutor em Linguística, pela Universidade Federal de São Carlos, defende que a palavra “índio” ressignifica preconceitos, a exemplo da ideia de que o indígena se caracteriza como um ser do passado, pobre, rude e ignorante e tudo isso obviamente esconde valores, saberes e diversidades que os povos nativos possuíam à época e possuem no acumulado de vivências.

E, nessa perspectiva, os termos “nativo” ou mesmo “indígena” dizem muito mais sobre a ideia real/original desses homens e mulheres do que mesmo a palavra “índio” – atribuída a eles pela ótica e ideologia do homem europeu. “Indígena” quer dizer originário, aquele que estava ali antes dos outros. Por correção histórica e por pertinência científica de falar, cabe a cada um de nós redirecionar nossas perspectivas. A cada vez que registramos em nossas falas e escritas a palavra “índio”, estamos inconscientemente colonizando, apequenando o indígena mais uma vez.

E esse discurso de apequenamento, de redução de ser está em perpétua execução através do nosso cânone literário. O cânone possui um poder ímpar: de, pela palavra, perenizar ideologias sócio-formativas, permitindo que apenas um discurso seja oficialmente estudado, aceito e assimilado. Para aprofundamento nas

discussões sobre cânone literário brasileiro, ver estudo de Rodrigues (2004) e Chagas (2008).

Considerações finais

Um texto que reúne em sua estrutura interna mais profunda retalhos textuais flagrantes de retórica de subserviência (escrivão-Rei-Papa), de política de conquista socio-territorial, sem que se diferencie o humano, do bem material, e de teologia, que converte uma crença originária em outra perspectiva, sob a intenção estratégica de isso contribuir para favorecer as conquistas mais materiais do que espirituais, só pode mesmo fazer parte de um projeto maior de organização canônico-literária que transmita um saber, um caminho, uma orientação de mentalidade, que tem sido questionado/desconstruído nos estudos pós-1960.

Temos consciência científica de que não há história imparcial, como afirma Kothe (1997). Nem a história oficial o é, nem mesmo as tantas que a questionam e que a contrariam, porém entendemos ser aceitável que estudiosos de qualquer nível acadêmico tenha acesso em seus livros didáticos a todas as formas discursivas, de ponto de contraponto para, assim, o leitor, o estudioso, o crítico decidirem/julgarem sobre qual optar/credenciar. Sem isso, temos imposição!

E é urgente uma postura investigativa por parte do estudioso da cultura, se pensarmos no fato de que, por vezes, o discurso oficial busca reafirmar fatos pretéritos do período colonial. Um exemplo claro foram os eventos alusivos às comemorações dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil, aqui no país. Inúmeros fatos demonstraram a repetição daquele status quo presente no texto de Caminha, numa clara reedição de valores e perspectivas que só olhar, crítico, desperto consegue discernir e questionar.

No artigo “A nação cordial – uma análise dos rituais e das ideologias oficiais de “comemoração dos 500 anos do Brasil”, Silva (2003) registra o modo como – 500 anos depois – governo, mídia e outras instituições ainda insistem estrategicamente em referendar a base ideológica da Carta – aqui questionada de modo que o telespectador não tem acesso a uma visão crítica, diferenciada e acabam por aceitar a ideia de descobrimento, a ideia de que nosso nativo foi cordial com o invasor português.

Sobre esse ponto, a seguinte reflexão é pertinente ao reforçar a ideia do evento comemorativo do ano 2000 como um ato ritualístico que busca conservar o *status quo* ideológico de 1500 (informação verbal)¹:

2000 foi o aniversário de 500 anos do chamado “descobrimento do Brasil (...) Então organizou-se uma festa para relembrar, recordar essa chegada dos portugueses (...) Essa Carta foi resgatada, durante o evento de 2000, de certa forma para fazer essa ligação entre Brasil e Portugal (...) Em 2000, estrategicamente fizemos [o governo brasileiro] uma ligação direta com o Brasil de 1500 (...) Importante lembrar que o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, foi até Santa Cruz Cabralia, na Bahia, no dia 22 de abril de 2000, para rememorar simbolicamente aquela chegada dos portugueses e houve manifestações exatamente dos nativos, dos indígenas do lugar contra a política da época, contra o tratamento que era dado historicamente aos nativos.

Esse evento comemorativo oficial serviu estrategicamente para o público – que o prestigiou presencialmente ou a distância – mais como a ideia de que deve haver o que comemorar em 1500 do que mesmo a provocação de uma reflexão de atos que trouxeram graves prejuízos para os nativos. Aqui, a memória foi para conservar, não para questionar! A Carta foi novamente ressuscitada para corroborar ela mesma e suas ideias!

Portanto, o ganho esperado dessa discussão está no fato de o leitor, na medida em que discernir a existência mínima de dois métodos de perspectivas leitura dos textos coloniais, debruçar-se sobre ambos e investir-se de espírito investigativo até conseguir chegar – por vias próprias de análises – a um veredicto.

Se isso for feito, fez-se ciência e todos ganham no processo de ensino-aprendizagem e de entendimento do porquê o cidadão brasileiro, do ponto de vista sociocultural, político, religioso comporta-se desta ou daquela maneira. A resposta sempre está nos textos fundantes.

Pero Vaz caminha. Fato! Não se quer mudar isso. O que se quer é que essa caminhada seja questionada, discutida por vieses hermenêuticos distintos do que o cânone apresenta para que, a partir da divergência, consigamos moderar/ponderar as ideologias ali existentes.

¹ Fala do prof. Jefesson Franciarily Farias de Andrade, em webaula, na disciplina de Literatura Brasileira I, Letras EaD, em 05 de março de 2021.

Referências

- BHABA, Homi. **O local da cultura**. Minas Gerais: Editora UFMG, 1998
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 40.ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CHAGAS, K.A.R.O. Emparedando o cânone. In: Marinalva Freire da Silva. (Org.). **O despertar da cultura**. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2008, v. 1, p. 125-134.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. **Gêneros textuais** – Reflexões e ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.
- KOTHE, F. R. **O cânone colonial**. Brasília: Editora UnB, 1997.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: RODRIGUES, G.O.C.A.. **Formação do Cânone e Política** - Aspectos da Literatura Brasileira. I Congresso Internacional de Estudos Comparativos, Campina Grande, p. 1-13, 2004.
- SILVA, O.M.; RODRIGUES, S.S.O. **Literatura Brasileira I**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – EaD) 1.ed. João Pessoa: IFPB, 2013. v.1.
- SILVA, Kelly Cristiane da. A nação cordial: uma análise dos rituais e das ideologias de “comemoração dos 500 anos do Brasil”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 18. N° 51. ISSN 0102-6909 *On-line version* ISSN 1806-9053.

Capítulo 2

A CULTURA POPULAR EM MANIFESTAÇÕES POÉTICAS: A FORÇA DO REPENTE E SUAS EXPRESSÕES LITERÁRIAS

**Sandra Geane Braz Mamede
Emanuely Pereira Gomes**

A CULTURA POPULAR EM MANIFESTAÇÕES POÉTICAS: A FORÇA DO REPENTE E SUAS EXPRESSÕES LITERÁRIAS

Sandra Geane Braz Mamede

Graduada em Pedagogia pela UNIFIP Centro Universitário, graduando pelo Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, pós graduanda em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPB, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2857714661662418>, e-mail: sandrageane.m@gmail.com;

Emanuelly Pereira Gomes

Graduada em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, pós graduanda em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Artes pelo Centro Universitário de Caratinga- UNEC, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3251595022691389>, e-mail: manuellypereira@hotmail.com.

RESUMO

O presente artigo adentra em uma das vertentes do ensino da Literatura e sua associação com a Cultura Popular, de modo que realiza uma análise acerca das manifestações populares de um povo e a sua importância para desenvolvimento cultural e social, através das expressões de oralidade e suas formas poéticas derivadas, em especial, no que concerne ao gênero literário Repente, que pode ser conceituada a priori como uma poesia cantada de improviso, que é detentora de um contexto regional e integra-se como um fator de identidade cultural. Diante do tema proposto, utilizamos uma entrevista com a dupla feminina de repentistas, Minervina Ferreira e Maria Soledade, para melhor compreensão da função do repente como instrumento literário, em consonância com a cultura popular e a identidade cultural representada por elas. Para tal, este estudo emprega o método de abordagem dedutivo, o método de procedimento histórico, analítico, interpretativo e reflexivo, além da técnica de procedimento bibliográfico, para atingir o deslinde da temática proposta. Deste modo, inicialmente contextualiza um breve percurso histórico do repente na cultura popular, por conseguinte, uma abordagem da importância do repente como expressão poética e conclui com a entrevista das repentistas Minervina Ferreira e Maria Soledade.

Palavras-chave: Repente; Cultura Popular; Identidade Cultural; Expressões Poéticas; Literatura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho firmado na gênese do contexto da Literatura e Cultura Popular, sob o qual se relacionam os componentes curriculares, em específico os conteúdos concernentes a cultura popular, a pluralidade e as diversidades culturais como expressão poética para o desenvolvimento de uma região, ressaltando seus costumes, crenças e manifestações artísticas de um povo. Prestando-se a aprofundar e dinamizar os conhecimentos acerca da temática proposta pela disciplina já supracitada no tocante à aquisição e aprendizado da linguagem por meio do repente como ferramenta para a expressão literária a partir de uma entrevista com as repentistas Minervina Ferreira e Maria Soledade.

Através do arcabouço metodológico que tais componentes curriculares nos fornecem como embasamento teórico para pesquisa, assim como outras fontes de dados, o estudo será norteado por meio de referencial bibliográfico, as manifestações culturais como expressão poética à aquisição e ao aprendizado instrumentalizado para a oralidade literária.

Observou-se por meio das pesquisas realizadas que os seus costumes culturais evolui de acordo com a sociedade, porém as chamadas “culturas de raízes”, ainda representam uma grande importância como identidade, reforçando o conhecimento local e valorizando o seu contexto social, estando presente nos mais variados seguimentos da vida cotidiana, seja nos meios de comunicação, no trabalho, no lazer, não podendo assim, o processo de aprendizagem como forma de expressões literárias ficar à margem.

Por conseguinte, busca-se através da pesquisa bibliográfica e da análise do “Da cultura popular como manifestações poéticas: a força do repente e suas expressões literárias” como ferramenta para uma leitura literária perfazer uma reflexão sobre os desafios do repente e a força da mulher, diante de uma nova sociedade globalizada, informatizada e robótica, preocupando-se no trabalho contínuo das diversas artes populares, suas tradições e belezas.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta como instrumento metodológico, a pesquisa de caráter bibliográfico, com revisão de literatura para aprofundamento da temática proposta. Pode ainda, definir o estudo como de cunho secundário, onde as fontes são provenientes de livros, revistas e artigos, abrigadas em bases de dados validadas e reconhecidas da internet, tais como a reconhecida Scielo – *Scientific Eletronic Library Online*, *Lilacs* e *google acadêmico*, sendo observados e escolhidos materiais produzidos por instituições nacionalmente reconhecidas.

No tocante às fontes bibliográficas utilizadas, Lakatos e Marconi (2010, p. 62) definem a pesquisa documental da seguinte maneira: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ocorre, ou depois”.

Ainda sob a ótica das autoras (2010, p. 166), a pesquisa bibliográfica define-se como:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Além disso, também como metodologia da pesquisa, realizou-se apresentado a entrevista com as repentes Minervina Ferreira e Maria da Soledade, sendo apresentados seus principais aspectos, a fim de se verificar sua relevância e eficácia no processo da leitura de leitura literária, fazendo uma ponte entre as diversas formas artísticas em análise a realidade a participação da mulher brasileira, como ponto de discussão e formação de um pensamento crítico no ambiente cultural.

DESENVOLVIMENTO

Contexto histórico do Repente na Cultura Popular

Ao transpor o percurso histórico da arte do Repente no território nacional em específico na região nordeste, faz-se necessário um delinear sobre a sua chegada em terras brasileiras. Relatos históricos acercam que a arte do repente é uma herança traga pelos colonizadores portugueses. Em meados do século XII os famosos trovadores que presenteavam sua arte como andarilhos de cidade em cidade, poetizavam ao acompanhamento da viola em seus versos cantados.

De acordo com João Santana em a “Origem do Repente”, em sua arte de cordel, expressa-se nos versos 7º e 8º (p. 03) o despontar do repente:

Pro cantador violeiro,
Que no improviso avança,
Veio do trovadorismo
A sua maior herança,
Movimento que nasceu
Na occitânia, na França

O século doze é tido
Como marco inicial
Que deu ao trovadorismo
De origem provençal
Expansão a toda Europa
Com mais peso em Portugal.

Com a semente plantada pelo trovadorismo, essa arte só se inicializa por volta do século XIX com a evolução do cordel para o repente, foi na literatura de cordel que o repente tomou base e forças enfatizando uma identidade cultural de uma região. Acompanhando as transformações sociais vividas na época, os avanços tecnológicos, a chegada do rádio, televisão e por conseguinte o acesso à internet, a literatura de cordel restringiu seu público para feiras e trabalhos escolares, acadêmicos entre outros.

Em contrapartida o repente tomou força, enraizando-se na região nordeste, relatos mostram que seu surgimento foi a região do Pajeú e Sertão do Moxotó (PE) e Serra do Teixeira e Cariri Ocidental (PB), situando-se as cidades de São José do Egito, Sertânia, Arcoverde (PE), Teixeira, Princesa e Monteiro (PB), encontrando-se seus principais representantes como: Severino Pinto (Pinto do Monteiro), Lourival Batista (Louro do Pajeú), Zé Limeira, além dos lendários Nicandro Nunes da Costa, Silvino Pirauá Lima, Francisco Romano Caluete (vulgo Romão do Teixeira ou

Romão de Mãe D'água), Inácio da Catingueira, Agostinho Nunes da Costa e seus filhos Antônio Ugolino Nunes da Costa e Ugolino do Sabugi.

Diante do panorama histórico, o repente invade os setores da sociedade, ressaltando a importância da cultura popular, enaltecendo seus costumes, crenças, sua linguagem peculiar, retratando a imagem do povo nordestino na sua pluralidade de sua arte. No verso (23 e 24), p. 08 João Santana em a “Origem do Repente”, em suas rimas cantadas mostra a consagração da arte do repente:

A partir dos pioneiros
Repentistas do Teixeira
Se deu a consagração
Dessa Arte prazenteira
Que tem características
Peculiar brasileira

O Repente ganhou peso,
Tomou forma genuína,
Brasileiro por essência,
Tem inspiração divina
E é um dos pontos mais altos
Da cultura nordestina.

Porém, com a contemporaneidade da sociedade a miscigenação cultural, relacionando-se outras expressões culturais brasileiras e as diferentes temporalidades, o resgate a cultura popular é de suma importância para expressar a identidade de um povo.

Repente uma forma poética como expressão da oralidade

Após a expansão da cultura nordestina com a migração do povo nordestino para o todos os cantos do país, o repente passa a fazer parte de programas de TV e rádio, passando a disseminar uma identidade própria com características nordestinas. Entretanto, com sociedade globalizada, a velocidade de informação, a liquidez das coisas, a miscigenação de outras formas culturais seja nacional ou estrangeira, preocupa-se com a continuidade da cultura popular de raiz.

É a partir da relação com o outro e com o meio, é que o homem compreende o seu espaço e responsabilidade social. Sua posição, seus deveres políticos, religiosos e econômicos, contribui com a carga cultural de uma sociedade, suas

ações individuais intervêm no coletivo, sendo assim, a cultura é um resultado determinante da condição humana.

Para Setubal e Érnica (2006, p. 144) a respeito da educação e cultura, pontuam:

Primeiro, consideramos que a vida humana só se realiza no interior de uma dada sociedade. Logo, o que cada indivíduo é, deve ser, acha que é, quer ser e pode ser relaciona-se com as atividades da vida social, das quais ela participou ao longo de sua biografia. Em segundo lugar, entendemos que a sociedade é lógica e historicamente anterior aos indivíduos e, portanto, é só na relação com os outros e com o meio que as pessoas se formam como pertencentes a uma cultura.

De acordo com esse pensamento pode-se analisar que a cultura está atrelada ao comportamento de cada indivíduo relacionando-se com o outro no seu espaço social caminhado junto com a educação. Em consonância com esse pensamento em que o homem também é um ser social com o seu pensamento como sujeito cultural Brandão (2002, p. 22) nos diz:

A Vida e a consciência da vida são o que ela própria ou um deus nos ofertaram. A cultura é o que fazemos dela, nela e, entre nós, através dela, Vida. A cultura é o que devolvemos a Deus ou à Vida como a nossa parte no mistério de uma criação de quem somos bem mais os persistentes inventores do que aqueles que vieram assistir ao que fizeram antes de havermos chegado. Os outros seres vivos do mundo são o que são. Nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de cultura. O que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família, o parentesco, o poder de estado, a religião, a arte, a educação e a ciência, pode ser pensado e vivido como uma outra dimensão.

É pensando nessa dimensão cultural que nos tempos atuais políticas públicas foram implementadas para que não se perca na sociedade globalizada, líquida, volúvel e veloz a identidade cultural de um povo. Diante dessa panorâmica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/966), em seu Art. 1º, destaca que a educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Art. 3º da LDB 9.394/96 nos diz que o ensino será ministrado com base nos princípios de:

- II– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- XI - vinculação entre a educação escolar o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Trabalhar a cultura popular dentro do material curricular, como proposta pedagógica é um resgate as tradições culturais de um povo. Enaltecer sua identidade e beleza da pluralidade cultural, dentre elas a cultura nordestina, com sua peculiaridade em seus costumes, linguagem, oralidade, escrita e sonoridade em seus acervos culturais. Como representatividade da cultura nordestina o Repente traz a sua maestria na rima dos seus versos, o arranjo e improvisação da poesia, que por muitas vezes fogem dos padrões gramaticais e expressassem na mais bela obra literária.

É no recitar dos versos cantados que a magia do Repente acontece, o duelo entre os participantes, a disputa de pensamentos, o jogo de palavras e a vitória do público que presencia, a oralidade poética, o acompanhamento com a viola a poesia expressada. Por muitas vezes seus temas têm caráter político, social, econômico, porém sempre com um humorístico. Além de trabalhar a oralidade poética, também o duplo sentido, a subjetividade media um pensamento crítico.

O empoderamento da mulher nordestina no repente

Para embasamento do nosso trabalho de estudo, encontramos muitos representantes, que iniciaram, comercializaram e batalharam pela permanência e existência de tal cultura popular, dentre eles destaca-se Maria de Solidade mulher guerreira que transformou sua vida andarilha com uma viola de companhia e sua arte de guia.

A Repentista Maria Soledade nasceu em Alagoa Grande – PB, no ano de 1942, mesmo antes de adentrar para o ambiente escolar, a mesma usava sua

oralidade para compor versos, imitando poetas violeiros, assim foi mais uma desbravadora da cultura popular, de uma coragem sem igual, ela invade esse universo masculino e finca sua poesia, conquistando espaços significantes e deixando uma lenda de sua arte a ser seguida. Sempre determinada e encantada pela sua poesia e a beleza do repente Maria de Soledade faz muita parceria, porém a que ficou e segue até os dias atuais é Minervina Ferreira, companheira de andanças e poesia, apresentam-se juntas como artistas popular, defensoras da identidade cultural nordestina e a conquista feminina nesse mundo machista do repente.

Todavia, foi no ano de 1980, aconteceram diversos encontros de repentistas femininas “Não deixamos os homens competir, apenas como convidados. Por isso, dizem que eram encontros feministas”, ressalta a artista. Muito conhecida e aplaudida a artista gravou 4 CD’s “Mulheres no repente vol. I e II” e “As vozes se misturam vol. I e II em parceria com os poetas e poetisa Santino Luiz, Agamenon Santos e Minervina Ferreira.

Em entrevista, guardado pelo acervo de Minervina e Maria Solidade relatam de sua parceria e o quanto foi difícil conquistar seu espaço no mundo dos violeiros, corajosas e determinadas, encontraram na amizade e o amor a poesia a força para seguir em frente, em muito de suas músicas relatam das parcerias, as dificuldades seus contos e a glória de representar sua identidade nordestina, através da oralidade poética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho realizou uma abordagem acerca da Cultura Popular e suas manifestações poéticas em cima da temática do repente como expressão da oralidade literária, expressando as manifestações em resgate e permanência da cultura social de um povo.

Observou-se ao longo do percurso histórico as mudanças e as transformações da sociedade, com isso, a pluralidade e a diversidade cultural, a miscigenação vivenciada por uma sociedade contemporânea, com resgate

apresentou-se o repente, com sua linguagem individual e peculiar, expressando o costume, crenças e tradições de um povo nordestino.

Embasou-se o seguinte trabalho em pesquisas bibliográficas, entrevista das representantes repentistas citadas a cima, em que as mesmas relatam um pouco de sua parceria e trajetória.

Dentro dessa conjuntura social, apresentou um breve histórico do repente na cultura popular, as características oriundas do Trovadorismo, grande movimento literário que ocorreu na Europa.

Em seguida, fez uma abordagem do Repente uma forma poética como expressão da oralidade, pontuando a importância do jogo de ideias, as rimas cantada e acompanhadas por violas, o improviso, o duelo e a vitória oferecida ao público, por presenciar uma arte tão rica e bonita.

Por conseguinte, como conclusão trabalhou o tema abordado uma entrevista com um representante da Cultura Popular nordestina em especial no Estado da Paraíba, elencando os pontos principais proposto, a oralidade literária no repente, apresentou-se a entrevista com duas principais representantes da cultura nordestina.

ANEXO I

Entrevista com Maria da Soledade

Qual foi seu primeiro contato como mulher violeira?

Como Através de Santino Luís que me ouvia cantar e me incentivou a cantar no festival de viola que sempre acontecia em Campina Grande

Como era chamado a caravana com quem viajou com 62 cantadores pelo Brasil?

A caravana se chamava pé na estrada

E como era chamado o tema desta caravana?

Saúde e reforma agrária

Com quem soledade já fez dupla?

Com Manoel Valentim Beija flor, Olivio Soares, Maria Lindalva e Minervina com quem canta há vinte anos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Valmir Alcântara. **De repente o Rap na educação do negro: o Rap do movimento Hip-Hop nordestino como Prática Educativa da Juventude Negra**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/De_Repente_o_Rap.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CAMPO, Abdias; ALVES, Luiz. **Literatura e Repente** – Expressões da cultura popular do Nordeste. Jornal A Verdade. 2016. Disponível em: <<http://averdade.org.br/2016/08/literatura-e-repente-expressoes-da-cultura-popular-do-nordeste/>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CARNEIRO, Maria Valmirene Oliveira. **A cultura local em sala de aula: o repente como elemento motivacional e identitário para as práticas de letramento**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/545>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

COVANE, Lourenço Alfredo. **Representação da morte em "O regresso do morto" e "Palestra para um morto" de Suleiman Cassamo**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14210/1/LOUREN%C3%87O%20COVANE_DISSE RTACAO%20.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marinana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo:Atlas,2010.

LOPES, Laíz Colosovski. **Representações dos discursos da FRELIMO na literatura moçambicana: análise de O regresso do morto, de Suleiman Cassamo e Orgia dos loucos, de Ungulani Ba Ka Khosa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-12062017-115308/>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

LÓSSIO, Rúbia Aurenívea Ribeiro; PEREIRA, Cesar de Mendonça. **A Importância da Valorização da Cultura Popular para o Desenvolvimento Social**. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura, III, 2007, Salvador, Anais ENECULT. Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/RubiaRibeiroLossio_CesardeMendoncaPereira.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

Paraíba Criativa. **Inventário Maria da Soledade Leite**. Disponível em: <<http://www.paraibacriativa.com.br/artista/maria-da-soledade-leite/>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PARÁIBA. **Governo do estado apoia domingueira cultural de mulheres repentistas**. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/governo-do-estado-apoia-domingueira-cultural-de-mulheres-repentistas/>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SANTANA, João. **A origem do Repente**. Verso Encantado. 2014. Disponível em: <<http://www.versoencantado.com.br/wp-content/uploads/2014/11/ecordel-a-origem-do-repente.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SANTIAGO, Emerson. **Repente**. 2011. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/musica/repente/>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

YOUTUBE. StarMídia Notícias. **Poetizas Minervina e Maria Soledade no Projeto Vozes do repente em Cuité PB**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=ghF7HGRL8BY>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

Capítulo 3

A LITERATURA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA SALA DE AULA, POR MEIO DA OBRA SANGUE FRESCO, DE JOÃO CARLOS MARINHO

Danielle Abrantes de Menezes Carvalho

Maria de Lourdes Pereira de Lima

Kelly Sheila Inocência Costa Aires

**A LITERATURA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DE LEITORES
CRÍTICOS NA SALA DE AULA, POR MEIO DA OBRA *SANGUE
FRESCO*, DE JOÃO CARLOS MARINHO**

Danielle Abrantes de Menezes Carvalho

Graduanda em Letras pelo IFPB.

Maria de Lourdes Pereira de Lima

Graduanda em Letras pelo IFPB.

Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires

Professora Doutora do IFPB.

RESUMO: Este artigo apresenta de forma breve a trajetória da vida e da obra do autor João Carlos Marinho e a análise de uma de suas produções literárias, do Romance Policial, da *Série Noire* (Romance Negro), o livro *Sangue Fresco*, de modo que o estudo voltou-se a perceber contributos desta obra para a formação de leitores no espaço escolar. Com o objetivo de evidenciar a importância da leitura literária dos clássicos nacionais, para formar cidadãos críticos, o artigo propõe a aplicação das estratégias do método Recepcional, por meio de oficinas de leitura, voltadas para os alunos do Ensino Fundamental, Anos finais (9º ano). A abordagem temática justifica-se porque faz-se necessário o contato das crianças e jovens com as produções literárias nacionais, de forma que despertem neles o interesse e o reconhecimento da importância da leitura e do fortalecimento deste vínculo no espaço escolar, tendo em vista as contribuições dela para a formação do senso crítico e ampliação do conhecimento de mundo desde a infância e a adolescência. Para este estudo utilizamos como fundamentação teórica da obra literária Gancho (1991), Reimão (1983), Reis e Lopes (1988), Benjamin (1994) e, para a formação de leitores Silva; Porto e Retternmaier (2015), Bordini e Aguiar (1998), Brasil (2016), Anzolin (2018).

PALAVRAS-CHAVE: *Sangue Fresco*, Romance Negro, Formação de leitores.

ABSTRACT: This article briefly presents the trajectory of the life and work of the author João Carlos Marinho and the analysis of one of his literary productions, from detective novel, from Serie Noire (Black Novel), the book *Sangue Fresco*, so this study returned to perceive contributions of this work to the training of readers in the school environment. In order to highlight the importance of literary reading of national classics, to form critical citizens, the article proposes the application of the strategies

of the Reception method, through reading workshops, aimed at Elementary School students, Final years (9th year). The thematic approach is justified because it is necessary to contact children and youth people with national literary productions so that they arouse interest and recognition of the importance of reading and strengthening this bond in the school environment, because of the contributions to the formation of critical sense and expansion of knowledge of the world since childhood until adolescence. For this study, we used the theoretical basis of the literary work (GANCHO, 1991), (REIMÃO, 1983), (REIS E LOPES, 1988), (BENJAMIN, 1994), and for the training of readers, (SILVA; PORTO and RETTERNMAIER, 2015), (BORDINI and AGUIAR, 1998), (BRASIL, 2016), (ANZOLIN, 2018).

KEYWORDS: *Sangue Fresco*, Black Novel, training of readers.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho lançamos um olhar sobre a biografia de João Carlos Marinho, autor brasileiro, e a sua produção literária, de modo a analisar brevemente a obra *Sangue Fresco* do romance policial da *Série Noire* (Romance Negro). O enredo aborda basicamente duas histórias: a do crime, como personagem principal Ship O'Connors; e a segunda história, a da investigação, que tem como personagem principal o gordo, Bolachão, e sua turma.

Abordando o tema do rapto de crianças, na faixa etária de 9 a 11 anos, para o tráfico de sangue humano, a obra apresenta cenas de ação, bem como a abordagem dos temas do rapto de crianças e do enriquecimento ilícito faz o leitor refletir sobre o que a ambição pode ocasionar socialmente. Os escritos são muitas vezes cômicos e fantásticos, numa constante cena de ação em que os narradores variantes (onisciente e em primeira pessoa) dialogam trazendo a emoção de cada cena.

O objetivo da análise desta obra é refletir sobre a importância da leitura de clássicos nacionais e obras literárias para a formação crítica da sociedade, pois a produção literária não é um mero escrito bonito e poético ou uma história de aventura, crime, entre outros temas e gêneros, mas, acima de tudo, forma e humaniza o ser.

tanto quanto sabemos, as manifestações artísticas são inerentes à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência [...] São, portanto, socialmente necessárias,

traduzindo impulsos e necessidades de expressão, de comunicação e de integração que não é possível reduzir a impulsos marginais de natureza biológica [...] a produção da arte e da literatura se processa por meio de representações estilizadas, de uma certa visão das coisas, coletiva na origem, que traz em si um elemento de gratuidade como parte essencial da sua natureza (CANDIDO, 2014, p. 79-80).

Com isso propusemos a leitura de *Sangue Fresco* na escola, por meio de oficinas temáticas com base no método Recepcional, o qual proporciona aos educandos o conhecimento e vivências de práticas de leituras literárias variadas e, ao mesmo tempo, torna-os leitores, formadores de opiniões. Segundo Anzolin (2018, p.27), “(muitos são os desafios encontrados para a formação de leitores no âmbito do ensino de literatura na educação básica. Esses desafios têm a ver com diferentes aspectos que contemplam questões como, por exemplo, o crescente esvaziamento das práticas de leitura literária entre os jovens e seus efeitos para a educação literária”.

Nesse sentido, em nossa proposta, ao utilizarmos esse método juntamente às obras, *Sangue fresco* (principal) e *As formigas* (complementar), temos como objetivo a formação de leitores de obras literárias, por meio do Método Recepcional, o qual também contribui para a organização de aulas do professor, pois segue um percurso metodológico, de maneira organizada, direcionando as atividades apresentadas à sua turma, sempre alinhadas ao principal objetivo, a formação de leitores.

Esperamos, dessa forma, contribuir para a formação de leitores. Para tanto, recorreremos a autores consagrados como Walter Benjamin (1994), Todorov (2006), Antonio Candido (1994), Reimão (1983), Reis e Lopes (1988), Silva, Porto e Rettenmaier (2015), Bordini e Aguiar (1988), Brasil (2016) e Anzolin (2018).

1. Vida e obra de João Carlos Marinho: um olhar sobre a obra *Sangue Fresco*

João Carlos Marinho, nascido no Rio de Janeiro, em 25 de setembro de 1935, teve uma vida produtiva como escritor. Ele sonhava, desde criança, com o momento especial de estar no mundo literário propriamente dito, mas só após a conclusão do seu Ensino Superior, conseguiu alavancar a sua carreira de escritor.

Com o auxílio de seus maiores incentivadores, seu pai, Roberto Silva, e o seu

amigo e assistente de Monteiro Lobato, Artur Neves, escrevia histórias para mostrar a amigos e familiares. Em sua trajetória, bem cedo, aos treze anos, teve de superar a morte de seu pai e, na adolescência, a perda de seu avô, quando residia na Suíça, com o auxílio e orientações deste. Retorna a São Paulo para estudar e ter uma formação superior, que foi em advocacia. Anos depois, quando estava estabilizado na profissão, retoma aos escritos literários (MARINHO, 2020).

Em 1969 sua primeira obra foi publicada, “*O gênio do crime*”, a qual tornou-se um clássico da literatura infantil brasileira. Em 1987, voltou a morar em São Paulo, dedicando-se exclusivamente de direitos autorais. *Sangue Fresco*, publicado em 1982, que lhe trouxe o prêmio Jabuti e o Grande Prêmio da Crítica (APCA). Ao todo, até 2015, foram treze obras publicadas (MARINHO, 2020).

Especialmente para a escrita da obra *Sangue Fresco*, percebe-se que muito do conteúdo do livro foi a transposição de uma experiência pessoal do autor, desde vivências de sua infância, com a doença do seu pai, que usualmente realizava transfusão de sangue, até mesmo em diálogos sobre a Amazônia e com os amigos e moradores locais. Assim como revela

eu era o acompanhante do meu pai nas transfusões (...) ver aquela vasilha de sangue que ficava suspensa e por meio de um tubinho ia liberando aos poucos o sangue que entrava na veia do meu pai. O sangue do meu pai era tipo A positivo (...) mas o sangue do gordo, como está no livro, é O negativo. (MARINHO, 2020).

Dessa forma, o autor rememorou fatos vividos em seu cotidiano, contando como surgiu a ideia para a escrita do livro e mostrando que algumas características que ele viveu pessoalmente foram inseridas na obra, mas com um suspense e uma ação típica do Romance Policial, de modo a aguçar a curiosidade do leitor em cada detalhe. Para Benjamin (1994), os grandes autores têm a versatilidade de agregar traços da sua realidade à realidade literária com o objetivo de enriquecer os seus escritos.

2. O romance *Sangue Fresco* e os elementos da narrativa

De uma leitura enigmática e com um toque de mistério e suspense, a obra de João Carlos Marinho, *Sangue Fresco* apresenta-se como uma aventura desde o

início. Sua escrita é bem peculiar, pois envolve uma história de suspense e, ao mesmo tempo, de ação e feitos mirabolantes que introduz uma abordagem investigativa. Deste modo, evidencia-se uma reflexão no leitor sobre o humor presente na obra, mas também uma reflexão associada à situação política, moral e social, mesmo sendo temas não tão explícitos nos escritos.

Para conhecer melhor o livro, consideramos a análise de narrativas, proposta por Gancho (1991), e identificamos o gênero narrativo, seguindo com as considerações sobre cada elemento da narrativa, apresentando citações da própria obra que sinalizasse cada elemento apresentado.

Iniciando pelo enredo, observa-se que “para entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito” (GANCHO, p. 4, 1991). E, a partir da leitura da obra, percebe-se que há duas histórias na elaboração do livro. A primeira história compreende a *exposição* dos fatos iniciais, o *conflito inicial*, e o *clímax* com o momento culminante da história com o rapto das crianças e a vivência delas no cativeiro. Nele o personagem vilão, ao adotar uma máscara de bom moço em seu perfil social de grande empresário idôneo, executa ações clandestinas, “comprou terrenos na Amazônia, construiu o acampamento na clareira, contratou capangas, comprou aviões, automóveis, fez o mais que era necessário e começou a raptar crianças em São Paulo, a partir de março de 1980” (MARINHO, 2006, p.18). No seu papel principal, o antagonista, Ship O’Connors, com o auxílio de seus capangas e seguidores, os personagens secundários (GANCHO, 1991).

E, na segunda história, ainda pertencendo ao *clímax* e também ao desfecho final, o personagem principal, o Gordo, também conhecido como Bolachão, alvo certo de um dos sequestros mais incríveis e planejados pelo vilão (GANCHO, 1991). No cativeiro, de modo suave, é um dos mais inteligentes e mentores da fuga, em busca de salvar as demais crianças, atuando como detetive, junto aos demais personagens, como Hugo Ciência, Berenice etc. que colaboram com o feito.

O Romance Policial *Sangue Fresco* aborda também algo de enigmático a exemplo da rota de fuga das crianças ao fugirem do cativeiro pela floresta Amazônica. A cobra que tanto desejava engolir o Gordo, mesmo o encontrando no rio, não o consegue deter, e acaba sendo capturada por um passado. Sobre este modo de escrita do Romance Policial, Todorov (2006, p.96) expressa que: “As

personagens dessa segunda história, a história do inquérito, não agem, descobrem. Nada lhes pode acontecer: uma regra do gênero postula a imunidade do detetive”. Fica evidente, então, que o Gordo, sendo o detetive da segunda história, fica imune e nada lhe acontece.

Por outro lado, mesmo com os mistérios, o detetive é bem humanizado na obra e nos faz conhecer, como leitores, muito de suas características. Vimos parte dela no episódio da festa de São Pedro, ocorrido na casa do Gordo:

Levantou, escovou os dentes, massageou a gengiva com *water pile*, perfumou-se, passou desodorante no axila, escolheu a roupa do dia, pôs a cueca descartável, jeans Fiorucci, meia Hang Ten, camisa Lacoste, corrente de pescoço Cartier, relógio Rolex aço e ouro, calçou o tênis Tiger, desceu para o andar térreo e comeu a refeição matinal: mamão da Amazônia, pão com requeijão, rosca com manteiga, geléia com torrada, suco de laranja, danoninho de morango e pêra com sustagem, glut, coalhada, restos de doce da festa de ontem, ricota amassada com mel, Dan Top, dois ovos fritos com bacon, sucrilhos com leite, enquanto comia fazia festinha na cabeça do Pirata, repartindo os bocados com ele, e terminou com um hambúrguer com catupiri, regado a algumas gotas de limão e envolto em maionese Hellmans. (MARINHO, 2006, p.28)

Gostava de alimentar-se bem, tinha uma condição de vida favorável e foi isso que chamou a atenção do vilão, *Ship O'Connors*. Diante dessas duas histórias do crime, do detetive e das peculiaridades desta obra, podemos considerar que os *personagens são planos*, porque poucos atributos os descrevem; e do tipo caricaturado, por abordar muitas vezes características ridículas para identificar os personagens, como “O Gordo” (GANCHO, 1991). E por conta destas duas características, a obra é classificada como romance negro ou romance “Série Noire”:

Não se tenta amenizar a presença da ação: pelo contrário, exploram-se, detalham-se as ações violentas, brutais, as violências físicas. Enfatiza-se a ação, e cabe ao leitor, a partir dessas descrições externas, deduzir o caráter, a personalidade, os sentimentos dos personagens. Exploram-se e aprofundam-se as situações angustiantes, em que o homem pode-se envolver. Exploram-se e admitem-se todos os tipos de sentimentos, mesmo os convencionalmente tidos como ignóbeis: paixões bestiais, ódios ardentes etc. A gíria e os palavrões são admitidos, usa-se a linguagem coloquial do dia-a-dia, e vê-se frequentemente o humor. (REIMÃO, 1983, p.58-59).

Quanto ao aspecto dialógico, há narração variante. A obra é narrada no discurso indireto, com um narrador onisciente, que apresenta os diálogos dos personagens, já adiantando o que ocorreu nas cenas, mas também dá voz aos personagens. Estes adotam uma forma mais mimética, compondo o diálogo dramático do discurso, já que os personagens agem como se estivessem numa cena teatral (REIS e LOPES, 1988). A obra ainda é composta pelo discurso direto,

por meio da fala dos próprios personagens, o que possibilita um movimento de ação.

A narrativa é construída no presente, acompanha o correr dos fatos, segue as investigações, inclusive as infrutíferas, e a ordem dos acontecimentos. Ou seja, no romance negro a narrativa se dá ao mesmo tempo que a ação. Não se trata de reconstituir um crime passado e seu desvendamento, mas de atuar lado a lado com o (s) criminoso (s) e tentar adiantar-se a ele (s) (REIMÃO, 1983 p.60).

E quem são os personagens principais que se apresentam na narrativa? De um lado, o Ship O'Connors e do outro Gordo com a sua turma. Médico, nascido de família simples, tinha ambição pessoal gigante "O Ship O' Connors, que detestava pobreza, via cada vez fica mais impossível o sonho de ficar milionário" (MARINHO, 2006, p. 16). À ocasião da descoberta, com seu colega Schsnels (assassinado, por não aceitar a ideia do Ship), que o sangue de crianças entre 9 e 11 anos curava todas as doenças, foi o despertar para a possibilidade de ficar milionário. Como moralmente e legalmente esta era uma ação proibida, eis a solução: "o certo seria raptar crianças, formar um curral delas e ir exportando para o mundo" (MARINHO, 2016, p.16). No romance ele se apresenta como o antagonista da história, pois, mesmo colocando-se socialmente como um bom moço, estava mesmo preocupado consigo e seus interesses pessoais (GANCHO, 1991).

Para evitar suspeitas abriu vários bancos de sangue autorizados por lei, em São Paulo e em diversas cidades, lugares em que recebia sangue de pessoas do povo, doado ou vendido, mandava para o exterior de navio, e, no caminho, o sangue era jogado fora. Assim, diante das autoridades, Ship O'Connors exportava sangue legal (MARINHO, 2006, p. 18).

Era entrevistado, homenageado socialmente, reconhecido, com uma empresa de sucesso, a *Fresh Blood Corporation* já sentia experimentar o grande sonho de ter "uma metrópole aos seus pés" (MARINHO, 2006). Mas os primeiros quatro capítulos já revelavam a verdadeira face deste personagem, pois a tripulação que transportava era de crianças de nove até onze anos e que não entendiam o que acontecia, mas o que as esperava era um cativeiro longe da família, no meio da Amazônia, contextualizando com o período que a obra foi escrita, uma floresta que parecia não ter fim.

Ship não se contentava e buscou o mais desejado rapto, o do Gordo. Personagem principal, ele era de família nobre, amava comer de tudo e muito, por isso, sendo bem tratado, o que chamou a atenção de *Ship O'Connors*. E como ele o conheceu? Na sua própria casa. Lembram as homenagens e jantares, almoços e

festas sociais que *O'Connors* frequentava? Eram alvo de observações, buscas e raptos.

Conforme Gancho (1991), o ambiente da narrativa aproxima-se bastante do conceito de tempo e de espaço, bem como suas principais funções são de situar as condições de vida dos personagens e do lugar em que se passa dos conflitos dos personagens, o que na obra *Sangue Fresco* evidencia principalmente o clima moral da história.

Vejamos que, numa primeira tentativa, numa viagem de família, o rapto foi frustrado, mas cheio de aventuras e muitos mortos, entre seguranças, capangas e até o cachorro do Gordo, o Pirata.

Era uma sangueira no oceano, boiavam os cadáveres de Ângelo Fabrício, de um chinês sem cabeça, de Mão de Onça e de Teng, tudo furado de bala; na lancha, o Pirata, ainda vivo, sangrava muito, e na lona do Catamarã, conforme as marolas, a cabeça de Huang ia para lá e para cá, feito um mamão: uma cena como o diabo gosta, pior que briga de marido e mulher. (MARINHO, 2006, p. 2006).

Na segunda tentativa, o rapto foi efetivado e, além do Gordo, o Bolachão, vieram mais amigos que estava na mesma faixa etária e estudavam juntos “Berenice, Edmundo, Pituca, Biquinha, Mariazinha, Godofredo, Sílvia, Vera Xavier e Zé Tavares foram também atacados e presos” (MARINHO, 2006, p. 42), assim como outros raptos que houve no dia, estes eram personagens secundários, mas que eram bem ativos na história.

O sangue do Gordo era considerado tão especial que até a sucureira, serpente criada no cativeiro para desativar as crianças desordeiras, o desejava engolir. Por ser muito esperto, observador e perspicaz, soube unir forças com as demais crianças do cativeiro para ir descobrindo as possibilidades de fuga, até mesmo encontrar os parceiros para isso, como o Hugo Ciência, que dizia ter QI 250 (MARINHO, 2006).

Conforme Gancho (1991), é no ambiente que o enredo se desenvolve e percebemos a situação do ambiente em que os personagens vivem, os conflitos que os perpassam, o tempo e o espaço. E como era o espaço deste cativeiro? Na descrição, possuía refeitório, o galpão era de telha brasilit, e possuía uma equipe médica preparada para catalogar as crianças e determinar os dias que tirariam sangue semanalmente.

Interessante citar que, de modo disciplinar, havia uma cobra sucuri enjaulada no ambiente no cativeiro, que engolia as crianças que desobedeciam às regras. O Gordo e seus amigos estavam na fila do almoço e “a sucuri olhava o Gordo de longe, apaixonada, feito o artista que, num repente, descobre a vocação da vida” (MARINHO, 2006, p 48).

O ambiente de vivência era o espaço em que as crianças trocavam conhecimentos, dialogavam e iam apresentando os espaços já conhecidos. As crianças tinham uma certa liberdade de circulação no cativeiro, como se tivessem que relaxar e engordar para estarem bem na doação de sangue. Como o mostra o seguinte trecho, o “gordo foi jogar minitênis, cada um entrou em seu esporte, acabou o esporte, tiveram tempo livre, depois jantar, depois tempo livre, depois dormir, e entraram no trem-trem da vida de lá” (MARINHO, 2006, p.52).

Neste tempo cronológico, as crianças foram percebendo as rotinas do espaço e juntos perceberam que, ao completarem 11 anos, seriam descartados e começaram a montar o plano de fuga. O primeiro não deu certo.

Desde [que surgiu], a narrativa policial conquista o público leitor por satisfazer seus anseios e lhe proporcionar prazer à medida que soluciona os enigmas, que apresenta respostas para questões aparentemente irresolúveis, que reestabelece a paz social punindo o criminoso por ter desrespeitado as regras de convivência, que determina um herói, representante do bem, lutando contra o mal instaurado por um assassino e, finalmente, que compartilha com o leitor o método de investigação utilizado pelo detetive a fim de ressaltar a honestidade desse sujeito, que não precisou de meios ilícitos ou injustos para condenar um criminoso. (MASSI, 2015, p. 22-23).

Na segunda tentativa, resolvem fugir para se salvar e salvar as demais que permaneceram no alojamento: “Havia lua, deram uma corrida até a floresta e penetraram na mata amazônica” (MARINHO, 2006, p.83). Até que livrando-se dos perigos permanentes da mata e dos perseguidores, encontram um frade que os ajudam a concretizar e finalizar o criminoso e toda a sua milícia.

Apesar de não trazer explicitamente a discussão sobre questões objetivas na vida cotidiana, o livro subjetivamente evidencia discussões importantes: desde o apelido do Gordo, que atualmente faz referência a possibilidade de bullying, bem como discussões éticas e morais, quando expõe a possibilidade do Rapto de crianças para satisfazer a vontade de uma pessoa tornar-se milionária. O fato é que a ambição, apresentada por Ship O’Connors, revela as possibilidades criminosas em

sequência, por exemplo, a escolha do Brasil para a execução do crime e a caracterização apresentada entre os estados de São Paulo e a Amazônia, ferindo também a possibilidade de preservação da natureza.

3. O método recepcional e a formação de leitores, e o romance *Sangre Fresco* na sala de aula

A literatura precisa ser ensinada, bem como precisa ser aprendida, de forma humanizadora, pois sabemos que o ser humano não nasce sendo leitor, tampouco leitor literário, mas a literatura é formação para a vida. Ainda que a criança comece a ler em casa com a família, essa aprendizagem deve ter continuidade em uma instituição como a escola, a qual tem a função de ensinar a ler todos os tipos de textos, inclusive os literários. Cabe, ainda, à escola utilizar métodos eficazes que incentive, envolva e faça com que o educando sinta o gosto pela leitura.

Assim, diante dos vários métodos de incentivo à leitura, como proposta de atividades, considerando a obra *Sangre Fresco*, de João Carlos Marinho, escolhemos trabalhar com o Método Recepcional, o qual ensina ao professor como trabalhar de maneira eficaz na formação de leitores. Sabemos das dificuldades que as escolas, principalmente as públicas, têm para tal formação, tendo em vista não conhecerem muitos métodos, porque não possuem a tradição na formação de leitores. De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 41),

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem (sic) se dedicado à exploração de textos de sua contextualização espaço-temporal num eixo positivista.

Nesse sentido, para que haja sucesso na execução do Método Recepcional, as autoras orientam seguir o passo a passo de suas etapas. Ainda, de acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 43), “O sucesso do método recepcional no ensino de literatura é assegurado na medida em que seus objetivos com relação ao aluno

sejam alcançados”.

Esse método compreende um conjunto de etapas que devem ser seguidas, priorizando as leituras integrais de textos literários, no caso, a obra *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho, etapas estas que nortearão os educandos a sentirem o gosto pela leitura. Dessa forma, o Método Recepcional está dividido em 5 etapas, de acordo com Bordini e Aguiar (1988): 1) Determinação do horizonte de expectativas; 2) Atendimento de horizonte de expectativas; 3) Ruptura do horizonte de expectativas; 4) Questionamento do horizonte de expectativas; 5) Ampliação do horizonte de expectativas.

Para entendermos melhor o que significa cada passo desse método, descrevemos, sequencialmente, que: no 1º passo, o professor precisa sondar quais os conhecimentos que os alunos da turma já sabem ou conhecem, podendo ser por meio de um questionário. No 2º passo, a partir da ideia que eles têm do texto que será trabalhado, procura-se num primeiro momento atender a seus anseios de forma lúdica, numa linguagem clara, bem como contemporânea, apresentando o autor do texto que será lido na íntegra, entre outras coisas, relacionadas ao gênero e ao autor, bem como proporcionar a leitura do texto integral. No 3º passo, apresentar um novo texto, o qual deve abordar temas parecidos para que haja a comparação como: semelhanças e diferenças, gerando, assim, uma discussão em sala de aula. No 4º passo, proporcionar atividades relacionadas às obras lidas, podendo ser relato em alguma ferramenta digital. No 5º passo, proporcionar aos educandos o conhecimento e segurança para ler mais textos com os temas abordados, com diferentes autores, bem como conhecer novos gêneros (BORDINI e AGUIAR, 1988).

Em nossa proposta de atividades, acrescentamos o passo 6 - Produção de síntese integradora, com um resumo, tipo diário de bordo de leitura, que proporciona um conhecimento ainda mais amplo, e ainda propusemos uma encenação do encontro do Gordo (personagem do romance *Sangue fresco*) com sua família depois do sequestro, bem como a proposta de um júri para saber como os envolvidos no sequestro das crianças deveriam pagar pelos seus crimes.

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. (BRASIL,

1998, p.36).

Nesse sentido, as obras literárias precisam ser estudadas de maneira integral em sala de aula e/ou extraclasse, bem como aliadas a outro texto, sobre o mesmo tema, para que haja a comparação de ambos, potencializando as discussões e a aprendizagem sobre o tema proposto. Com isso, associado ao romance *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho, sugerimos o conto *As formigas*, de Lygia Fagundes Teles, de modo que a literatura seja estudada e apreciada por meio de oficinas pedagógicas.

Antigamente, o acesso às obras, principalmente, às literárias, eram bastante difíceis, porém, hoje, segundo Silva, Porto e Rettenmaier (2015, p. 28), “A política nacional voltada ao acervo bibliográfico para escolas públicas – o Plano Nacional de Biblioteca na Escola, criado em 1997 pelo governo federal, constitui ferramenta fundamental para possibilitar a alunos e professores o acesso a coleções e obras de referência”.

Nessa perspectiva, acreditamos que os professores, principalmente os de escolas públicas, devem utilizar o acervo da biblioteca da escola, ou mesmo o uso de tecnologia e ler livros digitais, de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso às obras estudadas integralmente. Podendo utilizar, também, quaisquer outras obras de seu conhecimento e preferência, desde que busque métodos para que estas sejam acessíveis aos educandos.

O primeiro passo para a formação do hábito de leituras, é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para eles. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes requisitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e consequentemente desencadeamento do ato de ler. (BORDINI e AGUIAR 1988, p. 18).

Entendemos que, a partir desse contexto, o professor deve ter conhecimento aprofundado da obra que será lida e estudada em sala de aula, pois ele irá subsidiar os educandos a análise da obra, bem como a ser um leitor, pois, ao ver que o professor tem o total domínio pela obra apresentada em sala, o aluno passa a ter mais incentivo à leitura, pois “Se o professor ignora a leitura, o prazer e as potencialidades que ela traz, dificilmente terá condições de mostrar e convencer os seus alunos de que a leitura é uma ação necessária para sua formação e um hábito

a ser cultivado” (PORTO, ALMEIDA SILVA e RETTENMAIER, 2015, p.30).

A seguir apresentamos o quadro com a proposta do Método Receptional, por meio de oficinas pedagógicas, em etapas: receptividade, concretização, ruptura, questionamento e assimilação.

Oficinas sobre: a leitura integral do romance infantojuvenil, *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho, e leitura complementar, *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles.

Público–alvo: educandos do 9º ano do Ensino Fundamental - anos finais.

Objetivos: estimular a leitura, bem como formar leitores críticos, por meio de uma leitura deleite.

Período de tempo estimado: 17 aulas distribuídas em um bimestre (dois meses).

Título da oficina	Objetivos	Atividades
<p>1ª etapa 2 aulas</p>	<p>- A ficção é o espelho da realidade: o que conheço sobre a ficção e o real?</p>	<p>- Levantar os conhecimentos prévios dos educandos por meio de questionário com perguntas alusivas a leituras preferidas de gêneros literários, bem como se eles gostam de gêneros que contemplem medo, aventuras, detetives, policial etc., buscando subsídios para a realização das leituras integrais do romance Sangue fresco, de João Carlos Marinho, bem como do texto complementar, o conto As formigas, de Lygia Fagundes</p> <p>Determinação do horizonte de expectativas:</p> <p>- Com as carteiras em formato de um círculo, iniciar um diálogo com a turma sobre os seguintes pontos: amizade, família, poder, sequestro, perigo, aventura, ganância...;</p> <p>- Perguntar se eles conhecem autores de livros que contemplem os pontos abordados anteriormente, como por exemplo João Carlos Marinho, Lygia Fagundes Telles..., destacando algumas de suas obras, sua contribuição para a literatura e os temas recorrentes;</p> <p>- Em seguida, pedir que os alunos respondam ao questionário, o qual deve conter, entre outras questões,</p>

		Telles.	a que tipo de leitura literária eles mais gostam, bem como uma segunda e terceira opções, para sondar a preferência de leitura literária da turma com antecedência para trabalhar com ela futuramente, bem como abordar questões referenciadas ao texto literário que pretende trabalhar, no caso <i>Sangue Fresco</i> , de João Carlos Marinho.
2ª etapa 6 aulas	- Leitura integral de textos literários: um caminho para a formação de leitores.	- Incitar a turma falando um pouco sobre a obra; - Apresentar o romance " Sangue fresco ", de João Carlos Marinho" e, a partir do título, sondar os conhecimentos prévios dos alunos com as seguintes perguntas: o que o título sugere? Sobre o que vocês acham que a história fala?...; - Sondar se a turma sabe algo sobre o autor e explicar sua biografia e, conseqüentemente, apresentar outras obras dele; - Conceituar o que é romance; - Diferenciar romance negro de romance policial, bem como outros gêneros que façam relação ao mesmo tema evidenciado nas obras	Atendimento do horizonte de expectativas: - Questionar se a turma já leu obras que continham sequestros com crianças, detetive, policiais...; - A partir dos comentários, informar que irá ser feita uma leitura integral em sala de aula e que formem grupos de no máximo cinco alunos; - Já com os capítulos divididos, sorteá-los com os grupos formados. Cada grupo lerá em sala seu capítulo, mas todos tecerão comentário a cada capítulo lido; - Por meio do Data show, apresentar a obra e pedir que cada grupo acompanhe as leituras de todos os grupos para melhor compreensão, bem como aguçar a curiosidade deles para os próximos capítulos; - Durante a leitura, fazer perguntas aos alunos como por exemplo: quem vocês acham que é o culpado pelo rapto das crianças e por quê ele fez isso?

		<p>que foi e a que será estuda.</p>	<p>Esse tipo de “trabalho”, dos sequestradores, também é honesto como todos os outros? Que castigo pode ser atribuído aos sequestradores? Para descontrair, perguntar o que eles acham do romance do Gordo com a Berenice e com quem eles acham que ela ficará no final, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enviar um arquivo em (PDF) com o romance para os dispositivos eletrônicos para que eles possam fazer a leitura, também, em casa; - Depois da leitura integral da obra, perguntar se eles sabem o que é um romance e suas características, bem como se já ouviram falar e o que acham que são romance negro e romance policial, promovendo a interação e aguçando ainda mais a curiosidade dos educandos; - Apresentar, posteriormente, por meio de slides o que está sendo perguntado e questionado em sala, pois eles confirmarão ou aprenderão tais conceitos.
<p>3ª etapa 3 aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da comparação das obras lidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o conto <i>As formigas</i>, de Lygia Fagundes Telles; - Sortear alunos para a leitura de acordo com as falas dos personagens; - Fazer a leitura integral do conto em sala de aula; - Comparar as obras lidas: o romance <i>Sangue fresco</i>, de João 	<p>Ruptura do horizonte de expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Começar a aula informando que haverá uma leitura com a participação de alguns alunos, mas que quer a atenção de todos; - Sortear alunos para a leitura integral em sala de aula do conto <i>As formigas</i>, de Lygia Fagundes Telles. Depois do sorteio, fazer a leitura com as falas de acordo com cada

		Carlos Marinho e <i>As formigas</i> , de Lygia Fagundes Telles.	personagem; - Depois da leitura, pedir que a turma comentem oralmente o que os dois gêneros literários têm em comum, bem como suas diferenças e o que mais os chamaram atenção.
4ª etapa 1 aula	- Explicação do que foi aprendido nas leituras integrais das obras	- Propor um diário de leitura, de modo a registrar, aos poucos, e, de acordo com os capítulos lidos das obras, promover a discussão com a turma; - Explicar sobre a ferramenta Telegram .	Questionamento do horizonte de expectativas: - Orientar os alunos para que baixem o app Telegram (caso ainda não tenham), o qual é um aplicativo gratuito de conversas instantâneas, cujo conteúdo fica armazenado em nuvem e que tem como foco a segurança e a velocidade das informações; - Pedir que os grupos registrem os conhecimentos prévios como por exemplo: se já conheciam obras com os temas vistos nas obras, fazer comentários, deixar suas impressões, tecer questionamentos e críticas relacionadas às obras lidas etc.
5ª etapa 2 aulas	- Testando os conhecimentos adquiridos por meio das obras lidas.	- Investigar se os alunos realmente prestaram a atenção durante as leituras de todos os capítulos do romance e do conto, bem como se sabem fazer as comparações entre as duas obras lidas, a identificação dos temas centrais, sobre as personagens,	Ampliação do horizonte de expectativas: - Promover um quiz interativo com questões alusivas às obras lidas na íntegra. Para isso, utilizar a ferramenta Quizur , caso não tenha internet disponível para fazer o jogo, utilizar o PowerPoint e data show; - Formar os mesmos grupos da leitura do romance, os quais

		tipos de narrador, espaço, clímax, desfecho etc.	deverão acertar a maior quantidade de respostas para ganhar o jogo; - Sortear um exemplar de cada livro lido, bem como de outra obra para o grupo ganhador, podendo dar a ideia de empréstimo aos outros colegas.
6ª etapa 3 aulas	- O que pode ser explorado após o desfecho da narrativa?	- Promover o reencontro do personagem gordo com sua família depois do sequestro; - Apresentar a proposta da criação de um júri para que os alunos julguem a ação dos antagonistas (vilões).	Síntese integradora: - Propor a turma uma encenação do reencontro do gordo com seus familiares após o sequestro, junto a seus amigos; - Sortear os alunos que farão parte do júri, os que protagonizarão as crianças raptadas, bem como os vilões. As famílias das crianças raptadas, as quais ficarão, apenas, assistindo ao julgamento.

O primeiro passo para fazer alguém gostar de ler é fazer com que esse alguém tenha acesso a livros. O interesse pela leitura deve ser adquirido pelas crianças desde muito cedo, até antes mesmo delas aprenderem, de fato, a ler, por meio das narrativas contadas por seus familiares cotidianamente antes delas dormirem. A leitura tem o papel fundamental na vida humana, pois é por meio dela que podemos entender mais o mundo, temos uma compreensão maior de algo que nos interessa, bem como nos permite tomar decisões mais precisas em nosso cotidiano. Quanto mais uma pessoa ler, mais compreensão ela terá sobre o assunto tratado no texto lido, fazendo também com que nos conectemos com o mundo, pois a comunicação é uma das ferramentas mais importante que pode ser transmitida por meio da leitura.

Então, o professor deve entrar nessa tarefa de participar da formação de leitores, de modo a fazer com que os educandos cresçam e sigam o caminho da leitura por prazer e para adquirir conhecimentos. Cabe, ainda, ao professor, ser um

leitor, demonstrando a seus alunos o domínio das obras apresentadas a eles; saber escolher, bem como utilizar os livros que estão também na biblioteca escolar, os quais devem ser trabalhados em sala de aula e na íntegra, com o seu acompanhamento, proporcionando atividades lúdicas alusivas às obras lidas, de modo a fazer com que o educando sinta o prazer em ler e ser um leitor crítico. De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 20),

Durante a pré-escola, durante o período preparatório para a alfabetização, a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura: a construção dos símbolos, o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção permite o estabelecimento de relações entre as linguagens e as palavras.

Nessa perspectiva, esta proposta de atividades tem a finalidade de contribuir para a formação de leitores, por meio do compartilhamento de ideias com a utilização do Método Recepcional, o qual facilita o caminho para a sua formação leitora, pois seu método é considerado eficaz. Ademais, mostra aos educandos o mundo literário de forma diversificada, tendo ainda o objetivo de fazer do educando um leitor pensante e crítico.

CONCLUSÃO

Conforme vimos no romance *Sangue fresco*, o destaque central da narrativa dialoga entre o medo e a coragem de seres tão frágeis por serem crianças e, ao mesmo tempo, fortes, por terem enfrentado tantos obstáculos para driblar a morte. Este trabalho nos deu a oportunidade de ir além do que sabíamos, pois a pesquisa foi árdua, porém com aprendizado principalmente sobre a abordagem do gênero literário do Romance Negro, produzido por um autor brasileiro.

Isso evidencia a necessidade dos Professores de Língua Portuguesa e Literatura buscarem sempre essas descobertas, proporcionadas, especialmente, pela leitura das obras literárias que se interligam com a realidade social tão presente no cotidiano, logo refletidas nas salas de aulas. Faz-se necessário que as camadas mais populares estejam dominando suas culturas, pois “dominar o que os

dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, p.61, 2008).

A leitura contribui para uma visão mais ampla de velhos e novos paradigmas, um olhar mais crítico, inclusive para a formação de leitores. Para isso, o professor tem o papel fundamental para esse acontecimento, buscando métodos e estratégias para que o aluno desperte interesse. Nesse sentido, fazer com que estes façam leituras deleites, até mesmo quando essas leituras forem obrigatórias que, nesse caso, não apenas ler, mas fazer inferências, isto é, antecipar informações trazidas dentro de textos ou contexto, bem como deduzir as informações implícitas neles contidas, aprendizagem, inserindo os alunos em práticas e eventos de letramento literário, que os levem à formular teorias, pois, com certeza, tudo isso aparecerá em suas vidas acadêmicas.

Acreditamos que um dos meios eficientes é introduzir as leituras por meio de contos, poemas até se chegar aos livros, utilizando métodos e estratégias de ensino, como o Recepcional. Estes propõem oficinas temáticas, adotam objetivos e verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, diálogos intertextuais e interdisciplinares por meio do letramento literário, dando a chance dos educandos conhecerem mais obras alusivas ao mesmo gênero ou gênero afins, causando um despertar necessário desde o Ensino Fundamental.

Como vimos, o Método Recepcional, em seu passo a passo, é bem completo e propõe a leitura literária integral, por meio de um caminhar eficiente, para que os leitores e estudantes despertem a curiosidade pela leitura e entendam seu texto e seu contexto de modo crítico.

REFERÊNCIAS

ANZOLIN, Carlos Eduardo Krebs et al. Leitura do texto literário pelo método recepcional: uma experiência no ensino fundamental II. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192106>. Acesso em 15 nov 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador. **Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas**. Mercado Aberto, 1988.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular - **BNCC** 2a . versão, abril de 2016. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.

BRASIL. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. **Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental**, 1998. Disponível em:
<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/03%20%20PCNs%20Anos%20Finais/V-01af%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 set 2020.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Estudos de Teoria e História Literária. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.
MARINHO, João Carlos. **Sangue Fresco**. 25 ed. São Paulo: Global, 2006.

_____. Biografia. Global Editora. Disponível em:
<https://globoeditora.com.br/autor/245/> Acessado em 20 set. 2020.

_____. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa459647/joao-carlos-marinho>>. Acesso em: 28 de Set. 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

MASSI, Fernanda. O romance policial místico-religioso: um subgênero de sucesso [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

PORTO, Ana Paula Teixeira; ALMEIDA SILVA, Denise; RETTENMAIER, Miguel. **Formação de leitores no brasil**: um processo de vários nós. Revista Língua & Literatura | FW | v. 17 | n. 30 | p. 1-338| Dez. 2015.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial**. 2ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Denise Almeida; PORTO, Ana Paula Teixeira; RETTENMAIER, Miguel. **FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL: UM PROCESSO DE MUITOS NÓS**. **Revista Língua&Literatura**, v. 17, n. 30, p. 27-37, 2015.

TODOROV, Tzevetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Capítulo 4

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM À LUZ DA NEUROLINGUÍSTICA

Nicette Navarro Almeida da Silva

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM À LUZ DA NEUROLINGÜÍSTICA

Nicette Navarro Almeida da Silva²

*Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB, Especialista em Psicopedagogia (FIP)
Faculdades Integradas de Patos; Especialista em Orientação Educacional,
Supervisão e Gestão Escolar (UNINTER) Centro Universitário Internacional e
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE.
Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Estado da Paraíba.
Endereço eletrônico: nicettenavarro.linguistica@gmail.com*

RESUMO

Introdução: observar a aquisição da linguagem vem sendo praticado desde os primórdios. Os pais e familiares ao redor da criança mostram-se encantados com os primeiros sinais da fala, mesmo que sejam apenas sílabas soltas e, a princípio, sem nenhum significado. **Objetivo:** tratar da aquisição da linguagem pelos pensamentos de quatro estudiosos (Piaget, Vygotsky, Chomsky e Tomasello), focando nesse processamento pela visão da neurolinguística. **Metodologia:** o artigo compete em uma revisão de literatura em que os artigos e livro utilizados foram escolhidos de acordo com o seu principal tema: Aprendizagem, Linguagem, Neurolinguística. **Resultados:** Piaget acreditava que a criança desenvolvia sua linguagem através da sua interação com o mundo, pelo ambiente que vivia e pelos estímulos que eram criados ao seu redor. Vygotsky também acreditava na interação entre a criança e o ambiente em que vive, focando principalmente na relação, no diálogo entre ela e o seu familiar, a pessoa que lhe cuida. Já Chomsky não foca no desenvolvimento da linguagem através da interação entre a criança e o meio em que vive. Nas suas pesquisas, a criança nasce com uma competência, ou seja, ela é inata, transmitida geneticamente de pai para filho, fazendo com que elas soubessem essa linguagem antes mesmo de serem expostas a ela. Tomasello, entretanto, propõe que a criança, após a aprendizagem de palavras básicas no seu cotidiano e após a exposição de outros grupos de palavras, vai sendo capaz de diferenciar os seus significados baseados nos contextos em que estão inseridas. Por fim, o estudo da aquisição da linguagem à luz da neurolinguística mostra-se como uma via de mão dupla, trazendo benefícios para os linguistas e pedagogos a respeito do estudo da língua e para os cientistas a respeito de como o cérebro funciona durante esse processo de

² Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Estado da Paraíba e Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB.

aprendizagem. **Conclusão:** durante muitos anos, estudiosos como Piaget, Vygotsky, Chomsky e Tomasello apresentaram teorias sobre a aquisição da linguagem, dividindo-se entre já nascer com ela e adquiri-la através da interação com o ambiente em que se vive. A partir dessas duas teorias, investigou-se como esse processo de aquisição se dava no cérebro humano. Com isso, esse estudo à luz da neurolinguística trouxe explicações sobre como esse processo é realizado no cérebro humano, inicialmente através do estudo em cérebros lesionados e posteriormente se estendendo aos não lesionados, entendendo os hemisférios e estruturas responsáveis pela fala e leitura. Entretanto, esse estudo mostrou que ainda existe uma certa dificuldade quando se trata de crianças, devido a todo o procedimento de adquirir essas imagens e o impedimento, principalmente com as mais novas. Por isso, é necessário que haja um maior engajamento e pesquisa relacionados à crianças, devido à dificuldade que existe nesse campo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Linguagem. Neurolinguística.

ABSTRACT

Introduction: observing language acquisition has been practiced since the beginning of times. Parents and family members around the child are delighted with the first signs of speech, even if they are only loose syllables and, at first, without any meaning. **Objective:** address the acquisition of language by the thoughts of four scholars (Piaget, Vygotsky, Chomsky and Tomasello), focusing on this processing from the perspective of neurolinguistics. **Methodology:** the article competes in a literature review in which the articles and book used were chosen according to their main theme: Learning, Language, Neurolinguistics. **Results:** Piaget believed that the child developed his language through his interaction with the world, the environment he lived in and the stimuli that were created around him. Vygotsky also believed in the interaction between the child and the environment in which he lives, focusing mainly on the relationship, on the dialogue between him and his relative, the person who takes care of him. Chomsky, on the other hand, did not focus on the language development through the interaction between the child and the environment in which he lives. In his research, the child is born with a competence, that is, it is innate, transmitted genetically from father to son, making them know this language even before they are exposed to it. Tomasello, however, proposes that the child, after learning basic words in his daily life and after exposing other groups of words, will be able to differentiate their meanings based on the contexts in which they are inserted. Finally, the study of language acquisition in the light of neurolinguistics is shown as a two-way street, bringing benefits to linguists and pedagogues regarding the study of language and to scientists as to how the brain works during this process of learning. **Conclusion:** for many years, scholars such as Piaget, Vygotsky, Chomsky and Tomasello have presented theories about language acquisition, dividing themselves between being born with it and acquiring it through interaction with the environment in which they live. Based on these two theories, it was investigated how this process of acquisition took place in the human brain. With this, this study in the light of neurolinguistics brought explanations about how this process is performed in the human brain, initially through the study in injured brains and later extending it to the

non-injured, understanding the hemispheres and structures responsible for speech and reading. However, this study showed that there is still a certain difficulty when it comes to children, due to the whole procedure of acquiring these images and the impediment, especially with the younger ones. Therefore, it is necessary to have a greater engagement and research related to children, due to the difficulty that exists in this field.

Keywords: Learning. Language. Neurolinguistics.

INTRODUÇÃO

Observar a aquisição da linguagem vem sendo praticado desde os primórdios. Os pais e familiares ao redor da criança mostram-se encantados com os primeiros sinais da fala, mesmo que sejam apenas sílabas soltas e, a princípio, sem nenhum significado.

O interesse de estudiosos a respeito dessa aquisição começou após o acompanhamento de diários feitos pelos pais sobre seus filhos e todo o processo de desenvolvimento da fala. Como esses dados eram para futuras recordações, acompanhamento da criança e realização de estudos mais aprofundados por pais e alguns teóricos, ao longo dos anos, os métodos foram sendo aprimorados e compilados de modo científico para que uma pesquisa mais fidedigna fosse posta em prática (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011).

Desse modo, muitos profissionais como Piaget, Vygotsky, Chomsky e Tomasello se dedicaram ao estudo desse desenvolvimento linguístico, quais as suas principais características e como ele ocorre durante o crescimento do indivíduo.

Com esse pensamento sobre como se dava a aquisição da linguagem, surgiu uma linha de pesquisa que estuda esse processo à luz da neurolinguística, levando ao entendimento de como se dá a dinâmica neural nesse processo de aprendizagem.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo tratar da aquisição da linguagem pelos pensamentos de quatro estudiosos, focando nesse processamento pela visão da neurolinguística.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Linguagem

Ao analisarmos a definição de “linguagem”, percebemos que ela não se restringe apenas à fala. É um campo vasto, que aborda desde a linguagem oral, passando pela escrita e chegando aos gestos que fazemos quando estamos conversando com alguém e nos expressando. Esse vasto universo da língua nos mostra quão diversificada é, incluindo não apenas a usada pelos indivíduos falantes, mas assegurando que qualquer pessoa tem a sua própria linguagem com ela, independente de qual seja.

Chomsky apresenta como teoria a faculdade da linguagem que se encontra no cérebro humano assim que o indivíduo nasce, usando como exemplo o fato de que o bebê já balbucia palavras que não estão presentes nos vocabulários dos seus pais ou cuidadores (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011; SANTOS, 2015).

Em Lorandi, Cruz e Scherer (2011, p. 152) explica-se que existem etapas durante a aquisição da linguagem:

Ingram (1989) identifica cinco grandes etapas gerais do processo de aquisição da linguagem: de 0 a 1;0, há um período de desenvolvimento pré-linguístico, de 1;0 a 1;69, a criança evidencia um período dos enunciados de uma só palavra (que podem significar sentenças inteiras); de 1;6 a 2;0, aproximadamente, começa o período das primeiras combinações de palavras, e, assim, começa a aquisição dos subsistemas sintático e morfológico da língua; em seguida, surge o período de sentenças simples; e, posteriormente, a criança passa a desenvolver o período de sentenças complexas, atingindo a língua-alvo (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 152).

Assim, vemos que a linguagem mostra-se como algo inato, como visto por Chomsky, que nasce com o indivíduo, e que durante o contato que a pessoa tem com o ambiente em que vive ela vai se desenvolvendo, de acordo com Piaget e Vygotsky, formulando pequenas palavras, depois sentenças até chegar a um ponto de completo entendimento do contexto em que está presente, capaz de formar opiniões e ideias e expressá-las seja de forma oral, escrita ou gesticulada.

2. Aquisição da Linguagem por:

2.1. Piaget

Jean Piaget acreditava que a criança desenvolvia sua linguagem através da sua interação com o mundo, pelo ambiente que vivia e pelos estímulos que eram criados ao seu redor. Através de uma linha de pesquisa construtivista, ele criou quatro estágios a respeito do desenvolvimento, onde pode-se encontrar essa aquisição em dois deles: o período sensório-motor (até os 2 anos) e o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). Durante os primeiros anos de desenvolvimento, a criança desenvolve uma fala egocêntrica, que de acordo com Piaget mostra que a mesma não consegue separar-se do mundo em que vive. No momento em que a criança faz essa percepção de que é um ser separado do mundo em que habita, ela perde essa fala egocêntrica (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011; SANTOS, 2015; SCHERMACK, 2014).

2.2. Vygotsky

Assim como Jean Piaget, Lev Vygotsky também acreditava na interação entre a criança e o ambiente em que vive, focando principalmente na relação, no diálogo entre ela e o seu familiar, a pessoa que lhe cuida. Em seus estudos, Vygotsky presa muito pelo papel do interlocutor durante o processo de desenvolvimento, mostrando sempre a importância desse indivíduo ao instigar a aquisição da linguagem da criança. Desse modo, ele acreditava que esse desenvolvimento tinha uma origem externa e social, através dessa relação entre a criança e o adulto. Outra semelhança entre os autores é que Vygotsky também criou quatro estágios a respeito do desenvolvimento: natural ou primitivo, psicologia ingênua, signos exteriores e crescimento interior. A partir dos 2 anos, o que antes era apenas pensado pela criança agora transforma-se em palavras, em um discurso. Esse estudioso também

aborda a fala egocêntrica em suas pesquisas. Porém, ao contrário de Piaget, ele acredita que essa fala serve para levar a criança a solucionar problemas (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011; SANTOS, 2015; SCHERMACK, 2014).

2.3. Chomsky

Diferente de Piaget e Vygotsky, Noam Chomsky não foca no desenvolvimento da linguagem através da interação entre a criança e o meio em que vive. Nas suas pesquisas, a criança nasce com uma competência, ou seja, ela é inata, transmitida geneticamente de pai para filho, fazendo com que elas soubessem essa linguagem antes mesmo de serem expostas a ela. Para comprovar sua teoria, o linguista mostra que as crianças criam palavras que não são faladas pelos seus cuidadores, reforçando a ideia de que tal indivíduo teria uma “faculdade da linguagem” ou “um dispositivo de aquisição da linguagem” em seu cérebro que o permite, a partir de sentenças, criar e desenvolver essa língua, chamado *input*. Para Chomsky, esse DAL seria usado da seguinte forma: dotado de regras, a criança escolheria a que se adequaria melhor a determinada situação, não usando as demais (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011; SANTOS, 2015; SCHERMACK, 2014).

2.4. Tomasello

Diferentemente de Chomsky, que acredita que a linguagem é inata ao indivíduo, Michael Tomasello propõe que a criança, após a aprendizagem de palavras básicas no seu cotidiano e após a exposição de outros grupos de palavras, vai sendo capaz de diferenciar os seus significados baseados nos contextos em que estão inseridas. Além disso, para o estudioso, é imprescindível que a criança viva em um ambiente em que uma atividade específica, por exemplo, é repetida diversas vezes visando a compreensão por parte da criança. Para ele, um indivíduo não conseguiria fazer a aquisição da linguagem caso vivesse em um ambiente em que as atividades não se repetissem. Com isso, a criança, através dessa interação, mostra-se capaz de considerar a intenção do seu interlocutor quando o mesmo

pratica uma ação, não ficando restrito apenas a ligar a ação ao resultado. Desse modo, ela consegue aprender ao imitar as ações do outro, não de forma mecânica, mas com um entendimento por trás, para que, quando estiver na mesma situação, entenda o que pode acontecer e, desse modo, repita a ação outrora feita pelo seu interlocutor. Sendo assim, para Tomasello, a aquisição da linguagem se dá quando o adulto apresenta à criança um objeto levando-a a observá-lo e tentar decodificar sobre qual aspecto o adulto está se referindo, através de uma interação social (TOMASELLO, 2003; BEZERRA; SOUZA, 2013).

3. Neurolinguística

A neurolinguística é o campo responsável pelo “estudo das relações entre cérebro e linguagem” de acordo com David Caplan (1990) apud Silveira (2008, p. 2) e “diz respeito a um campo do Conhecimento que concentra seus interesses teóricos e metodológicos nas relações entre linguagem, cérebro e cognição” (MORATO, 2016, p. 576). Ainda, Edwiges Morato (2016, p. 582) nos mostra que:

Um dos campos mais interessantes da Neurolinguística é precisamente o estudo do papel da interação e da linguagem na configuração da cognição humana, fator inquestionável para qualquer noção de “estado de bem-estar humano”. Muitos pesquisadores chegam mesmo a admitir que sem interação e sem linguagem o cérebro humano, assim como a mente humana, não se desenvolve, ou se desenvolve com muitos percalços e dificuldades (MORATO, 2016, p. 582).

Ela vai estudar todo o processo de aquisição da linguagem e como isso acontece no campo neural, quais áreas do cérebro são responsáveis por esse desenvolvimento em cada etapa e como funciona em todos os indivíduos, independente da linguagem que utilizam, ou seja, se é falada, escrita ou sinalizada. Em Silveira (2008, p. 5) temos os campos em que a neurolinguística se insere, que:

Morato (2001) cita: (I) estudo do processamento normal e patológico da linguagem por meio de modelos elaborados no campo da Lingüística, das Neurociências, da Neuropsicologia ou da Psicologia Cognitiva; (II) estudo da repercussão dos estados patológicos no funcionamento da linguagem; (III) estudo dos processos alternativos de significação (verbal e não-verbal) por sujeitos afetados por patologias cerebrais, cognitivas ou sensoriais; (IV)

discussão de aspectos éticos, socioculturais relacionados ao contexto patológico, à cognição humana e à questão normal / patológico; e (V) estudo dos processos discursivos que relacionam linguagem e cognição (SILVEIRA, 2008, p. 5).

O estudo da aquisição da linguagem à luz da neurolinguística mostra-se como uma via de mão dupla, trazendo benefícios para os linguistas e pedagogos a respeito do estudo da língua e para os cientistas a respeito de como o cérebro funciona durante esse processo de aprendizagem. Guaresi (2014, p. 52) apresenta em seu artigo que:

Costa e Pereira (2009) citam uma palestra de Steven Pinker² em que ele afirma que “a linguagem é uma janela para compreender o cérebro”. Ou seja, de um lado as neurociências se beneficiam da Linguística para entender o cérebro; de outro, a Linguística, especialmente a área da Aquisição da Linguagem, se beneficia dos achados neurocientíficos para entender como os fenômenos da linguagem ocorrem no cérebro, possibilitando, especialmente ao professor de língua materna, fazer escolhas pedagógicas que favoreçam o aprendizado (GUARESÍ, 2014, p. 52).

Durante muitos anos, o principal foco da neurolinguística foi o estudo da aquisição da linguagem e como ela acontecia em cérebros lesionados. Após um considerável tempo de estudo e contribuições essenciais nessa área, ela passou a estudar esse fenômeno não apenas em cérebros lesionados, mas também naqueles que não apresentavam nenhum tipo de lesão (SILVEIRA, 2008).

O motivo de passar a estudar cérebros não lesionados aconteceu porque houve a necessidade de compreender o processo de entendimento da linguagem no cérebro, reunindo elementos como sintaxe, morfologia, semântica, por exemplo, além de entender, também, os níveis dessa aprendizagem, começando com palavras simples, posteriormente passando para frases mais elaboradas e terminando com textos mais completos e bem estruturados (SCHERER; GABRIEL, 2007).

Para o estudo da linguagem, à luz da neurolinguística, são necessários equipamentos como a IRMF (Imagem de Ressonância Magnética Funcional), a TEP/TC (Tomografia por Emissão de Positrões-Tomografia Computadorizada), a EEG (Eletroencefalografia) e a MEG (Magnetoencefalografia), que ajudam no exame

neural de funcionamento linguístico em pessoas com e sem lesão cerebral. Entretanto, alguns desses equipamentos são muito sensíveis aos movimentos, o que exige um período de imobilidade muito longo. Como sabemos, isso acaba sendo difícil para crianças, especialmente as menores, por inquietude comum à idade e também pelo medo das máquinas responsáveis por esses exames (SCHERER; GABRIEL, 2007; SAMPAIO; COSTA, 2016; JERÔNIMO; HÜBNER, 2014).

Em meados do século XIX, o hemisfério esquerdo era considerado dominante e essencial quando se tratava da linguagem. Ao ser realizado o estudo, é possível perceber que o córtex temporal esquerdo é ativado quando há a tentativa de processamento do som referente a fala. É importante destacar que isso não acontece num ponto específico, mas uma grande área é ativada, mostrando que a escuta da fala é processada nesse local (SCHERER; GABRIEL, 2007; JERÔNIMO; HÜBNER, 2014).

Já em relação à leitura, existe uma grande dependência em como ela é apresentada ao indivíduo. O tipo de história, a velocidade, o tempo de leitura, tudo isso influencia durante o estudo. De acordo com Lent (2002, p. 639) apud Scherer e Gabriel (2007, p. 71):

O córtex visual bilateralmente, regiões visuais de ordem superior na face lateral do hemisfério esquerdo, regiões perissilvianas parietais e temporais (incluindo a área de Wernicke e os giros angular e supramarginal) e o córtex pré-frontal inferior esquerdo, rostral à área de Broca (LENT, 2002, p. 639 apud SCHERER; GABRIEL, 2007, p. 71).

Apesar de por muito tempo acreditar-se que essas seriam as principais áreas ativadas durante o processamento da linguagem, Scherer e Gabriel (2007, p. 74) mostram que:

Sabe-se hoje que o processamento linguístico se dá também em pontos não-adjacentes, especializados em componentes específicos da linguagem, como apontam Mataró e Pedraza (2006). Os autores explicam que, além das áreas clássicas, outras do córtex perissilviano esquerdo, incluindo a totalidade do giro temporal superior e pólo temporal, o giro lingual e fusiforme, áreas pré-frontais médias (córtex dorsolateral pré-frontal) e a ínsula, além de várias áreas homólogas no hemisfério direito, participam do processamento da linguagem (SCHERER; GABRIEL, 2007, p. 74).

Sendo assim, ao longo dos anos foi possível perceber que o estudo da linguagem com foco na neurolinguística trouxe explicações para como esse processo é realizado no cérebro humano, os hemisférios e estruturas responsáveis pela fala e leitura, porém mostrando, também, que ainda apresenta uma certa dificuldade quando se trata de crianças, devido a todo o procedimento de adquirir essas imagens e o impedimento, principalmente com crianças mais novas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muitos anos, estudiosos como Piaget, Vygotsky, Chomsky e Tomasello apresentaram teorias sobre a aquisição da linguagem, dividindo-se entre já nascer com ela e adquiri-la através da interação com o ambiente em que se vive. A partir dessas duas teorias, investigou-se como esse processo de aquisição se dava no cérebro humano. Com isso, esse estudo à luz da neurolinguística trouxe explicações sobre como esse processo é realizado no cérebro humano, inicialmente através do estudo em cérebros lesionados e posteriormente se estendendo aos não lesionados, entendendo os hemisférios e estruturas responsáveis pela fala e leitura. Entretanto, esse estudo mostrou que ainda existe uma certa dificuldade quando se trata de crianças, devido a todo o procedimento de adquirir essas imagens e o impedimento, principalmente com as mais novas. Por isso, é necessário que haja um maior engajamento e pesquisa relacionados à crianças, devido à dificuldade que existe nesse campo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. B.; SOUZA, L. B. A aquisição da linguagem por Chomsky e por Tomasello. **DLCV**, João Pessoa, v.10, n.1 e 2, p. 19-32, jan/dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/12060/9954>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GUARESI, R. Repercussões de descobertas neurocientíficas ao ensino da escrita. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 51-62, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/823/581>. Acesso em: 13 mar. 2021.

JERÔNIMO, G. M.; HÜBNER, L. C. Abordagem neurolinguística do texto narrativo: um enfoque teórico. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 411-429, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v14n2/1518-7632-ld-14-02-00411.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LORANDI, A.; CRUZ, C. R.; SCHERER, A. P. R. Aquisição da linguagem. **Verba Volant**, v. 2, n. 1, p. 144-166. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269036846_AQUISICAO_DA_LINGUAGEM. Acesso em: 29 jul. 2020.

MORATO, E. M. Das relações entre linguagem, cognição e interação – algumas implicações para o campo da saúde. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 575-590, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v16n3/1518-7632-ld-16-03-00575.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SAMPAIO, T.; COSTA, M. História e métodos experimentais em Linguística e Neurociência da Linguagem. *In*: 3º Congresso de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia – Scientiarum Historia III. 2010, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso Scientiarum Historia III**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-5.
SANTOS, R. A aquisição da linguagem. *In*: FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 211 - 227.

SCHERER, L. C.; GABRIEL, R. Processamento da linguagem: contribuições da neurolinguística. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 66-81, Dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/245/198>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SCHERMACK, K. Q. O desenvolvimento linguístico infantil na perspectiva interacionista: o papel do *outro* na aquisição da língua materna. *In*: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2011, Porto Alegre, **ISIAL: anais do I Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 1-10.

SILVEIRA, V. L. Letras, linguagem e neurociência: um panorama evolutivo da neurolinguística. **Estação Científica Online**, Juiz de Fora, n. 06, p. 1-9, Ago./Set. 2008. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4337/4-letras-linguagem-neurociencia-panorama-evolutivo-neurolinguistica.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins, 2003.

Capítulo 5

A OBRA DE JAIME CORTESÃO, A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA (1967), À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Viviane Lourenço Teixeira

A OBRA DE JAIME CORTESÃO, A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA (1967), À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Viviane Lourenço Teixeira³

Professora da Educação básica. Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense; mestrado em Estudos de Linguagem (CAPES) - história, política e contato linguístico - pela Universidade Federal Fluminense (2019).

Possui graduação em Letras - Português Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2012); Pós-graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (2014); Graduação Português-Latim pela Universidade Federal Fluminense (2018); Graduação Português - Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (em andamento). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística, contato linguístico e ecolinguística.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas das discussões feitas na dissertação de mestrado intitulada “*Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*” em que nosso debate teórico se deu a partir de princípios e parâmetros da historiografia linguística, a saber os princípios da contextualização, imanência e adequação (KOERNER, 1996; BATISTA, 2013) e os parâmetros da cobertura, perspectiva e profundidade (SWIGGERS, 2013). O autor selecionado para nosso trabalho foi Jaime Cortesão e sua obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967). Jaime Cortesão é um intelectual de relevo que estudou intensamente as questões históricas de Portugal, sobretudo as navegações portuguesas, dando significativo destaque para a expansão vinculada ao Brasil quinhentista (TRAVESSA, 2018). Mostramos como sua releitura acerca das navegações buscou resgatar as relações luso-brasileiras. Tal ponto mostrou-se pertinente em nossa análise, pois como afirma Swiggers (2013) o estudioso da historiografia linguística precisa analisar textos situados em seu contexto. Apropriamo-nos da definição proposta por essa para aspectos como objeto, metodologia e objetivos que serviram de norte para nossa pesquisa. Como aporte teórico utilizamos os estudos da historiografia linguística e da filologia, com a finalidade de apresentarmos como Jaime Cortesão reconstituiu e esclareceu aspectos relevantes da *Carta de Pero Vaz de Caminha*.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística. *Carta de Caminha*. Jaime Cortesão.

³Mestre em Estudos de Linguagem (CAPES) - história, política e contato linguístico - pela Universidade Federal Fluminense (2019). E-mail: viviane_lourenco@id.uff.br

ABSTRACT: This paper aims to present some of the discussions made in the master's dissertation entitled “Carta de Caminha: linguistic contact in 16th century Brazil in the light of ecosystemic linguistics” in which our theoretical debate took place from the principles and parameters of linguistic historiography, namely the principles of contextualization, immanence and adequacy (KOERNER, 1996; BATISTA, 2013) and the parameters of coverage, perspective and depth (SWIGGERS, 2013). The author selected for our work was Jaime Cortesão and his work *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967). Jaime Cortesão is a prominent intellectual who has intensively studied the historical issues of Portugal, especially Portuguese navigations, giving significant prominence to the expansion linked to 16th century Brazil (TRAVESSA, 2018). We show how his reinterpretation about navigations sought to rescue Portuguese-Brazilian relations. This point proved to be pertinent in our analysis, because as stated by Swiggers (2013), the scholar of linguistic historiography needs to analyze texts located in their context. We have appropriated the definition proposed by this one for aspects such as object, methodology and objectives that served as a guide for our research. As a theoretical contribution we use the studies of linguistic historiography and philology, in order to present how Jaime Cortesão reconstructed and clarified relevant aspects of the Letter of Pero Vaz de Caminha.

KEYWORDS: Linguistic Historiography. Caminha’s letter. Jaime Cortesão.

Considerações iniciais

Filiada às teorias da historiografia linguística e da ecolinguística, a análise crítica realizada na dissertação, “*Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*”, teve por escopo a investigação da formação da América Portuguesa e do registro do primeiro contato linguístico entre portugueses e povos indígenas na *Carta de Pero Vaz de Caminha*; analisando igualmente a recepção desse documentona obra de Jaime Cortesão – *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967) – importante filólogo português. Um dos nossos objetivos foi analisar e descrever o processo de edição da *Carta de Pero Vaz de Caminha* por Cortesão no século XX, que a tornou acessível aos leitores contemporâneos, como um dos principais documentos para a análise e compreensão do Brasil quinhentista.

O trabalho, teórico-metodológico de caráter bibliográfico de cunho qualitativo, foi dividido em duas partes. Inicialmente, fez-se uma análise externa da *Carta de Caminha*, pautada na historiografia linguística, tendo como objeto de estudos a obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967) de Jaime Cortesão, principal fonte para

pesquisadores contemporâneos do documento. Descreveu-se como o trabalho filológico de Jaime Cortesão foi realizado e como esse nos permite, nos dias atuais, um acesso claro e objetivo ao documento do século XVI.

Na segunda parte, apresentamos uma análise interna do texto da *Carta* de Caminha, pautada por uma análise ecolinguística do contato linguístico inicial sem fala, entre o povo autóctone e os portugueses, registro esse que aparece no documento datado de 1500. Nessa etapa, analisamos as duas primeiras missas no Brasil como resultantes da primeira tentativa desse contato linguístico. Para melhor evidenciarmos a organização do trabalho, tem-se:

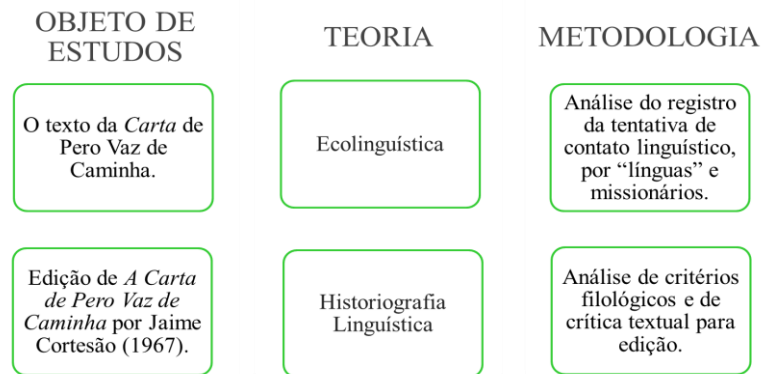


Imagem 1- Objeto de estudos e aspectos teórico-metodológicos (LOURENÇO, 2019).

Como parte dos objetivos era estabelecer o discurso historiográfico, lançamos mão das obras de historiografia linguística de autores como Pierre Swiggers, Konrad Koerner, Cristina Altman e Ronaldo Batista, para analisar o trabalho filológico de Jaime Cortesão com a *Carta* de Caminha. Quanto à análise do contato linguístico, descrito no documento quinhentista, nos valem da teoria da Ecolinguística, esta explorada com destreza por Hildo Honório do Couto. Nossa justificativa para utilizarmos a teoria da historiografia linguística e da ecolinguística, para analisar a *Carta*, documento colonial do Brasil, se dá nas palavras de Swiggers:

there is much interesting work to be undertaken in the field of the historiography of Brazilian linguistics. On the one hand, there remains much to be done in terms of study of authors, texts, academic curricula, etc.; on the other hand, there is much that remains to be done in terms of perspectives: the history of Brazilian linguistics lends itself not only to a study from the point of view of the history of science, but also from a sociolinguistic and sociological point of view, from an ecological-linguistic point of view, and from the point of view of institutional history and cultural history

(há muito trabalho interessante a ser desenvolvido no campo da Historiografia linguística no Brasil. Por outro lado, ainda permanece muito a ser feito em termos de estudo de autores, textos, currículos acadêmicos etc, por outro lado ainda há muito que ser feito em termos de perspectivas: a história da linguística no Brasil guia ela mesma não só para um estudo a partir do ponto de vista da história da ciência, mas também a partir de um ponto de vista sociolinguístico e sociológico, a partir de um ponto de vista ecolinguístico, e a partir de um ponto de vista de história institucional e cultural) (SWIGGERS, 2015, p. 7 *apud* LOURENÇO, 2019, p. 10, tradução nossa).

Buscou-se, assim, interpretar não só os primeiros relatos estabelecidos entre portugueses e indígenas, para reconstituir a interação daquela comunidade linguística no Brasil quinhentista, como também interpretar e analisar a recepção da obra de Cortesão na primeira metade do século XX.

A Carta de Pero Vaz de Caminha – 1500

Até a publicação de Jaime Cortesão que ocorre em 1943⁴, sobre a *Carta* de Caminha, muitos foram os textos que teve como principal elemento o manuscrito do escrivão. Arquivada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, o documento quinhentista é considerado como principal fonte que traz informações sobre o “descobrimento” do Brasil.

Como sabido a autenticidade documental, a origem de um documento – em especial os de fontes manuscritas – configura-se como “preocupações” do âmbito filológico. A *Carta* de Caminha, durante muito tempo, teve seu valor questionado quanto a esses aspectos:

O manuscrito da Carta de Caminha é datado, na Ilha de Vera Cruz, em 1º de maio de 1500. É sabido que Caminha faleceu no final de 1500 em Calicute, Índia. Já Pedro Álvares Cabral, posteriormente em 1520; e o rei D. Manuel I, em 1521. Dado isso, os três personagens e testemunhas mais importantes, que sabiam detalhes e pormenores da expedição, não poderiam relatar mais sobre o assunto, restando os documentos da época, em que se inclui a Carta de Caminha, como fonte oficial para esse evento histórico. (LOURENÇO, 2019, p.25).

A primeira impressão, no livro *Corografia Brazilica*, do padre Manuel Aires do Casal, ocorreu em 1817, três séculos depois da chegada dos portugueses à

⁴ A primeira edição da obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, ocorre em 1943. A edição utilizada na dissertação foi a de 1967.

América⁵. Segundo Lourenço (2019), o objetivo dessa impressão não era o de relatar ou trazer à luz informações sobre aqueles dias de abril de 1500, mas sim descrever a geografia do Brasil.

Nas sete folhas de papel que narram os nove dias que as naus portuguesas ficaram aportadas na Terra de Vera Cruz, o portuense Caminha aponta elementos do poderio marítimo, religioso e político de Portugal. O ofício de escrivão, aquele que fora escolhido pelo rei D. Manuel I, aparece logo no início da narrativa:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, **não deixarei também de dar disso minha conta** a Vossa Alteza, o melhor que eu puder ainda que – para bem contar e falar – o saiba fazer pior que todos.

Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afeiar, **não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu** (CORTESÃO, 1967, p. 221, grifo nosso).

Assim, ainda hoje suas palavras e seus “modos” de transmitir a “boa-nova” a Portugal despertam interesse em estudiosos das mais variadas ciências, seja ela histórica, literária, linguística. O documento de 1500 narra o início do processo colonizador que iria passar o Brasil pelos séculos seguintes e seu valor é de grande importância:

A Carta de Caminha é considerada importante documento para o início de construção de uma identidade nacional no Brasil quinhentista, derivada, inicialmente, das relações interculturais luso-brasileiras, sendo o registro do início do contato entre povos na colonização do qual resultou o Brasil colônia. Esse é o primeiro documento registrado em língua portuguesa nas Américas, o que o coloca em situação de relevo, perante outras fontes documentais. Dessa forma, após suas sucessivas edições chegou a ser considerado como a certidão de nascimento do Brasil (LOURENÇO, 2019, p. 31).

Ressalta-se, porém, que só a partir do século XIX que a *Carta* de Caminha aparece como texto citado/ e ou estudado em diversas obras⁶. Nessas, não só estão descritas as paisagens do Brasil, como também aparecem elementos históricos, sociais, antropológicos, linguísticos, literários e filológicos. Nossa pesquisa deteve-se

⁵ Em 1773 uma cópia foi feita, pelo escrivão Eusébio Manuel da Silva; em 1785, o espanhol Juan Bautista Muñoz tem acesso ao documento (CORTESÃO, 1967, p. 37).

⁶ Cf. CORTESÃO, 1967, p.36-48; LOURENÇO, 2019, p. 27-29.

até a primeira publicação de Cortesão (1943) por esta ser considerada, ainda em nosso tempo, a mais completa e fidedigna ao documento.

Jaime Cortesão deu valor especial aos documentos quinhentistas, sua origem portuguesa e seu anseio em estabelecer uma relação luso-brasileira ficam evidentes na sua escrita. Ao lado da obra por nós escolhida como *corpus*, aparece também o texto *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*, publicado em 1922. Demonstra-se com isso, a importância que o autor dava a esse período.

Jaime Cortesão– O filólogo português

O trabalho realizado por Jaime Cortesão muito tem a ver com a figura que ele foi: intelectual que ocupou lugar na política e na cultura histórica do seu tempo. Sua trajetória acadêmica tem início na medicina, área em que atuou durante pouco tempo. Em Coimbra e no Porto, o autor aflora seu sentimentalismo e encontra sua vocação poética para a escrita. Nos primeiros anos da república portuguesa, Cortesão se divide entre sua produção literária e histórica e suas atividades cívicas.

Jaime Cortesão entre outras coisas, foi deputado, diretor da Universidade Popular do Porto, participou da Primeira Guerra Mundial e fez parte das revistas *A Vida Portuguesa*, *Seara Nova*, dentre outras. Ainda em Portugal, participou das revoltas monárquicas de 1919, mesmo ano que foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional de Lisboa. Já na década de 1920 atua na União Cívica e na revolta militar republicana. Sua participação na vida social e política de Portugal, assim como seu posicionamento durante a implementação da República, entre 1910 e 1926, fizeram com que fosse exilado na Espanha e na França.



Imagem 3: Foto de Jaime Cortesão

Embora atuando ativamente nesse período, não deixou de lado sua vida literária. Seu livro *A morte da águia* (1910) revela sua inclinação à poesia e seus trabalhos poéticos inserem-se no movimento literário do Saudosismo. No Porto lecionou história e literatura, publicou um livro sobre o episódio em que foi ferido em combate durante a Primeira Guerra Mundial intitulado *Memórias da Grande Guerra*. Em 1922 publica seu primeiro trabalho histórico *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*. Antes já havia produzido textos dramáticos, também históricos: *O Infante de Sagres* (1916), *Egas Moniz* (1918) e *Adão e Eva* (1921)⁷.

Jaime Cortesão chega ao Brasil em 1940; após seu exílio entre os anos de 1927 e 1940, foi banido da Europa devido aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial. O “clima de opinião” da primeira publicação de sua obra, *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1943), era aquele em que a Segunda Guerra Mundial estava próxima ao seu final, vigorava no Brasil e em Portugal o regime do Estado Novo e as tensões políticas estavam assomadas.

A escolha do portuense exilado no Brasil, lugar que ele dizia ser sua segunda pátria, pela *Carta* de 1500 ocorreu de maneira não aleatória. Portugal e Brasil estavam em um momento de cooperação mútua que envolviam os estudos nas áreas filológicas, culturais e historiográficas. O trabalho realizado por Cortesão com os escritos do escrivão Caminha revelam exatamente esse ponto. A disposição na organização do livro já dá pistas de como esse seria construído:

⁷ Cf. LOURENÇO, 2019, p. 124.

PARTE I

O Autor e a Obra

CAPÍTULO I — A *Carta* de Pêro Vaz de Caminha e a literatura de viagens

CAPÍTULO II — A História da *Carta*

CAPÍTULO III — Caminha, cidadão do Porto

CAPÍTULO IV — O Descobrimento

CAPÍTULO V — A Terra e o Homem Novo

PARTE II

Transcrição e exegese da *Carta*

CAPÍTULO VI — Estudo paleográfico e transcrição da *Carta*

A *Carta* de Pêro Vaz de Caminha (fac-símile e transcrição)

CAPÍTULO VII — A *Carta* de Pêro Vaz de Caminha — Adaptação à linguagem actual .

NOTAS

DOCUMENTOS

APÊNDICE

Imagem 3 – Índice do livro *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, de Jaime Cortesão (1967)

Dividida em cinco capítulos, a primeira parte explora a autoria, as relações entre a obra e a literatura de viagens, a biografia do escrivão do porto, o “descobrimento” e os povos indígenas, chamados por Cortesão como “Homem novo”; a segunda parte, dividida em dois capítulos, além do estudo paleográfico e da transcrição do manuscrito, tem-se a “adaptação à linguagem actual”⁸. Esse último ponto demonstra que Cortesão queria deixar o texto do passado acessível a todos no presente e no futuro. A adaptação a linguagem atual é uma das formas de construção de uma identidade luso-brasileira.

O trabalho de Cortesão à luz da historiografia linguística

O trabalho de Cortesão com a *Carta* data da década de 1943, época em que os estudos da historiografia linguística ainda não haviam surgido no Brasil. A historiografia linguística surge no Brasil a partir da década de 1970, período no qual a correspondência entre os estudos de linguagem e a historiografia estava sendo analisada em textos publicados nessa época.

Hoje a historiografia ganha espaço em instituições como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o grupo *Sedes Sapientiae*, com o GT da ANPOLL e com a Universidade Federal Fluminense (Niterói – Rio de Janeiro), que em seu programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, possui uma linha

⁸ Cf. LOURENÇO, 2019, p. 24-25.

de pesquisa no qual o tema é discutido, tendo como principais representantes o professor Ricardo Cavaliere e o professor Leonardo Ferreira Kaltner.

Sobre a teoria historiografia linguística, Pierre Swiggers (2013) afirma, dentre outras coisas, que: “[...] o objetivo fundamental do historiador é o de reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto. Cada um dos termos que constituem esta circunscrição de objetivo traz uma implicação importante [...]” (SWIGGERS, 2013, p. 43). Acerca dessas implicações o autor cita: i) reconstruir; ii) ideário linguístico; iii) trajetória; iv) análise de textos; v) contexto. Esses são aspectos importantes que Cortesão apresenta em sua obra.

Nas palavras de Ronaldo de Oliveira Batista (2019), temos:

A prática da Historiografia Linguística frequentemente envolve uma conjunção de competências que excede consideravelmente a dupla especialização em Linguística e História (“geral”), embora, naturalmente, essas duas competências sejam as mais indispensáveis, especialmente a Linguística – de fato, a falta de uma formação completa e abrangente em Linguística é prejudicial a qualquer tentativa de uma prática séria da Historiografia Linguística.

Dependendo dos períodos, e das tradições nacionais ou “etnoculturais” estudadas, bem como dos tópicos específicos e autores primários em estudo, muitas outras competências podem ser necessárias (BATISTA, 2019, p. 55).

Cortesão em sua obra bebe de outras fontes documentais anteriores que registram a história da língua portuguesa. As obras de Capistrano de Abreu (1908) e de Carolina Michaëlis (1923) são exemplos de influência em sua obra⁹.

Como supracitado nosso trabalho de pesquisa com a obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967), utilizou em sua análise externa a teoria da historiografia linguística. Valendo-se dos princípios estabelecidos por Koerner (1996) e citados posteriormente por Batista (2013), identificamos que a *contextualização*, primeiro princípio, relaciona-se ao clima de opinião no qual a obra de Cortesão foi produzida. Período em que estava exilado no Brasil e época em que a situação política e cultural de Portugal e Brasil passava pelo Estado Novo de Salazar e Getúlio Vargas, respectivamente. Situar sua obra dentro desse regime reitera o desejo de Cortesão de construção de uma identidade luso-brasileira.

⁹ Cf. LOURENÇO, 2019, p. 37.

Ao analisarmos o conteúdo filológico – metodologia por nós também utilizada – e linguístico presentes na pesquisa feita por Cortesão para a composição de seu livro encontramos o segundo princípio, o da *imanência*: “A etapa da imanência, segundo Koerner (1996) e Batista (2013), busca lançar luz ao texto, evidenciando aspectos históricos que convergem para a análise de determinada pesquisa sobre a linguagem” (LOURENÇO, 2019, p. 42).

Por último, o princípio da *adequação* se configura como o momento em que o historiógrafo está pronto para fazer análises e reflexões. A *adequação* é encontrada na segunda parte de nosso trabalho com a análise ecolinguística feita no documento de 1500. Buscou-se ressaltar o fato do passado – relato da chegada dos portugueses – com as preocupações que Jaime Cortesão apresenta – relação luso-brasileira – com a atualidade; isto é, pensar a *Carta* de Caminha sob a ótica da linguística moderna.

Em relação aos parâmetros de Swiggers (2013), que faz parte da teoria da historiografia linguística, nos valem dos conceitos de *cobertura*, *perspectiva* e *profundidade*. Em nossa exposição, abordamos análise externa, os parâmetros utilizados dizem respeito a essa etapa, ou seja, ao contexto em que *A Carta de Pero Vaz de Caminha* de Jaime Cortesão foi produzida: “ [...] à época do Estado Novo, inserida na temática das relações interculturais luso-brasileiras da época, para o desenvolvimento de uma identidade nacional que vinculava o Brasil a Portugal” (LOURENÇO, 2019, p. 39).

Conclusão

O manuscrito de 1500 é de fato o testemunho direto da mais ousada expedição portuguesa, após a descoberta do caminho para as Índias. Pedro Álvares Cabral, como capitão-mor e Pero Vaz de Caminha, como o responsável por relatar os feitos portugueses a D. Manuel I são protagonistas do projeto de construção de um império ultramarino. *A Carta* de Caminha tem valor inestimável e traz detalhes do que ocorreu na costa brasileira nos nove dias em que a frota portuguesa esta aportada.

Ao longo do trabalho verificamos a importância de abordarmos aspectos como a recepção na construção da identidade nacional do Brasil, o contato

linguístico sem fala e a presença da linguística missionária através da figura de Frei Henrique de Coimbra; além do seu valor histórico, literário e político, assim como seu valor filológico, linguístico e historiográfico.

A partir das análises feitas na parte externa da dissertação intitulada *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*, que teve como objeto de estudo A *Carta* de Pero Vaz de Caminha, de Jaime Cortesão (1967), compreendemos a relevância de se estudar o texto inserido em seu contexto. A historiografia linguística foi de grande importância para nosso estudo. Segundo Altman (2012) a orientação da historiografia linguística que se volta para o contexto em que o conhecimento linguístico foi produzido “[...] lida com as teorias da perspectiva do contexto social, cultural ou político – conteúdo e contexto estão inevitavelmente ligados, embora nossa maneira de percebê-los possa, às vezes, sugerir o contrário” (ALTMAN, 2012, p. 23).

Fica claro ao longo de nossa pesquisa que a relação entre Portugal e Brasil, o estreitamento entre os dois continentes, Europa e América, fazia parte do projeto linguístico que Cortesão iniciara ainda em Portugal, na década de 1920, com seu trabalho histórico *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*. O filólogo português pega a *Carta* de Caminha e faz um estudo minucioso. Pertencente a dois mundos, sua releitura teve como intuito a renovação da identidade luso-brasileira de que se originou o Brasil quinhentista.

Referências

- ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. *Revista todas as letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.
- ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO. *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4185836>. Acesso em: 16 de ago. 2016.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- (______). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2019.
- CORTESÃO, Jaime. *A obra de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugália, 1967.
- KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, n. 2, p. 45-70, 1996.
- LOURENÇO, Viviane T. *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*. 2019.125f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SCHAMLTZ NETO, Genis Frederico. Meio Ambiente espiritual. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*. Brasília: UnB, v. 04, n. 02, p. 83-96, 2018.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n° 44-45, p. 40-59, 2013.

(______). Linguistic historiography. In *Brazil: impressions and reflections. Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnanpol de Historiografia Linguística*, São Paulo, v. 1, p. 2-7, 2015.

TRAVESSA, Elisa Neves. *Jaime Cortesão*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/jaime-cortesao-dp1.html#.W9go7mhKjIU>. Acesso em 12 de nov. 2018.

Créditos da imagem

Imagem 1- Produção da autora.

Imagem 2 - Instituto Camões - Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/bases-tematicas/figuras-da-cultura-portuguesa/jaime-cortesao>. Acesso em: novembro de 2018.

Imagem 3- CORTESÃO, Jaime. *A obra de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugal, 1967.

Capítulo 6

ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA INTEGRADORA A PARTIR DO CONTO MENINA A CAMINHO, DE RADUAN NASSAR

Otoniel Machado da Silva

Hellen Jacqueline F S D Aguiar

Emmanuel Lázaro do Nascimento Diniz

Cláudia de Paula Nascimento

**ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA
INTEGRADORA A PARTIR DO CONTO *MENINA A CAMINHO*,
DE RADUAN NASSAR**

Otoniel Machado da Silva

*Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Paraíba, IFPB, otoniel.machado@hotmail.com;*

Hellen Jacqueline F S D Aguiar

*Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, IFPB,
hellenjfs10@gmail.com;*

Emmanuel Lázaro do Nascimento Diniz

*Graduando em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, IFPB;emmanuel-
com@hotmail.com;*

Cláudia de Paula Nascimento

*Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa,
IFPB,cpnascimento9371@gmail.com.*

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de ensino de língua e de literatura sob uma perspectiva integradora, a fim de mesclar conteúdos que, normalmente, são trabalhados separadamente, o que evidencia a fragmentação do ensino nas escolas brasileiras. Assim, os objetivos aqui traçados são de apresentar a estrutura de um conto e o texto literário que desenvolve o tema transversal a ser trabalhado, refletir sobre aspectos linguísticos da Língua Portuguesa e fomentar a discussão sobre a violência doméstica presente na sociedade. Para isso, preconizamos nossas pesquisas a partir dos estudos do Letramento literário, segundo Cosson (2014), colocando a sequência básica como sendo o instrumento de nossa proposta. A título de informação, as sugestões do referido autor norteiam nosso trabalho e surgem como elementos propulsores no exercício de escolarização da literatura, visto que envolvem o discente em todas as etapas, concedendo-lhes o direito de participar, opinar, refletir, discordar, comparar, inferir, escolher e, sobretudo, ter acesso à leitura da obra literária de forma integral, não apenas a resumos e simulacros dos textos.

Metodologicamente, nossa pesquisa tem cunho analítico-interpretativo. Em se tratando da língua, elegemos como aspecto norteador a norma culta, uma vez que ensejamos, após o trabalho literário com o texto, a correção dos desvios gramaticais nas produções escritas dos discentes. Ademais, compreendendo a natureza complexa das relações humanas, o tema da violência doméstica ganha espaço nesta produção acadêmica a partir do conto *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar. Por fim, atentamos para os documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa e de literatura, a fim de respaldar o nosso trabalho, além de levar em conta as considerações de autores como Cosson (2014), Bakhtin (2003), Aguiar (2001), Martinez (2009), Candido (1995), entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Perspectiva Integradora; Letramento Literário; Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

This article presents a proposal of language and literature teaching from an integrating perspective, in order to merge contents that are normally worked on separately, which shows the fragmentation of teaching in Brazilian schools. Thus, the outlined objectives are to present the structure of a short story and the literary text that develops the transversal theme to be worked on, reflect about the linguistic aspects of the Portuguese language, promote the discussion about domestic violence present in society. For this, our research was based on the studies of literary literacy, according to Cosson (2014), placing the basic sequence as the instrument of our proposal. For information, the aforementioned author's suggestions guide our work and emerge as propelling elements in the schooling exercise of literature, since they involve the student at all stages, granting them the right to participate, express opinions, reflect, disagree, compare, infer, choose and, above all, have access to reading the literary work integrally, not just summaries and simulacra of the texts. Methodologically, our research has an analytical-interpretative nature, because it is better suited to our proposal. When it comes to language, we chose the cultured norm, since, after literary work with the text, we enabled the correction of grammatical deviations in the students' written productions. Furthermore, understanding the complex nature of human relations, the theme of domestic violence gains space in this academic production from the short story *Menina a Caminho*, by Raduan Nassar. Finally, we pay attention to the official documents guiding the teaching of Portuguese language and literature in order to support our work, in addition to quotes from authors such as Cosson (2014), Segabinazi (2015), Dalvi (2013), Bakhtin (2003), Aguiar (2001), Martinez (2009), Candido (1995), among others.

Keywords: Teaching Portuguese Language and Literature; Integrative Perspective; Literary Literacy; Pedagogical Proposal.

Formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensáveis à vida.

INTRODUÇÃO

Segundo Bakhtin (2011), a comunicação verbal seria impossível sem os gêneros discursivos. Com base nisso e tendo em vista que a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem entender o mundo e a realidade, a fala e a escrita são formas de manifestação da linguagem que a partir de suas próprias realizações são capazes de desenvolver e ampliar a capacidade cognitiva do indivíduo.

É pensando nisso e nos desafios que o professor enfrenta em sala de aula, desde os aspectos estruturais aos didáticos, que o artigo em questão visa lançar um olhar e acender uma luz sobre os aspectos que envolvem a língua portuguesa em um sentido mais amplo, diversificado e transversal, assim como auxiliar a prática docente sobre como integrar o conhecimento linguístico e literário a partir do gênero conto.

Ainda assim, vale ressaltar que a ideia subjacente a essa proposta não é a de exaurir as diversas possibilidades que existem na hora de explorar determinados assuntos de cunho linguístico a partir de um gênero, mas apontar para uma abordagem que pode proporcionar uma aprendizagem mais consistente entre áreas que se complementam, isto é, "gramática e literatura".

Portanto, queremos apontar, neste estudo, que pode ser muito comum perceber a prática isolada desses dois campos (língua e literatura) como se um não dependesse do outro. Por outro lado, a fragmentação dessas disciplinas pode contribuir não só para apequenar uma área em detrimento da outra, como também diminuir o valor que ambas podem exercer na formação intelectual do indivíduo.

O uso dos gêneros em sala, neste caso o conto, além de instrutivo, desenvolve no aluno a capacidade de produzir ou analisar eventos linguísticos diversificados, sejam eles escritos ou orais, os quais permitem a prática da produção textual.

É por esta razão que somos alertados no documento das Orientações

Curriculares do Ensino Médio (2008, p. 55) que "faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência diária". Com isso, a ideia deste artigo visa lançar luz sobre uma proposta pedagógica de integração entre gramática, literatura e produção textual, levando em conta um gênero literário (conto) e a produção de um gênero textual (carta-denúncia), os quais aparecem neste trabalho como suporte para abordar uma temática tão sensível à nossa sociedade e que salta aos nossos olhos dia após dia: violência doméstica e exploração sexual infantil.

Como ficará claro, à medida que formos avançando na leitura deste artigo, num primeiro momento, abordaremos o conceito de Letramento Literário e sua importância para o ensino em sala de aula. Dessa maneira, estudiosos como Cosson (2014) e Candido (1995) aparecem neste trabalho para dar voz e fortalecer a proposta.

Em seguida, argumentaremos sobre como o professor em sala de aula pode fazer uso do gênero conto com o objetivo de trabalhar aspectos literários e, posteriormente, linguísticos, que estão inseridos no componente curricular da língua portuguesa. Para isso, tomamos como sugestão o conto *Menina a Caminho*, do escritor paulista Raduan Nassar. Além disso, não há como passar despercebido o tema que perpassa o conto, o qual será tratado dentro da sequência didática. Por fim, como arremate, iremos propor que seja feita, por parte dos alunos, uma carta-denúncia ao Ministério Público.

Portanto, a ideia é fazer com que o professor possibilite uma aprendizagem levando em consideração a vivência dos alunos, seja por eles estarem inseridos em algum contexto conflituoso, seja por conhecer uma realidade de violência que seja próxima ou em sua comunidade. Em outros termos, problematizando em sala uma questão social muito pertinente.

O objetivo é explorar temas que se aproximem da realidade dos aprendizes. Dessa forma, o professor poderá encontrar uma maneira de contextualizar o tema, evidenciado com a possível realidade do seu público, assim como abordar os aspectos linguísticos que mais contribuem no gênero textual a ser trabalhado em sala de aula.

1. O processo de Letramento Literário

O professor, além de ser um leitor, precisa realizar um papel importante, tanto no que se refere ao despertar do gosto pela leitura literária, quanto ao que Segabinazi (2015, p. 35) designa como uma mediação leitora. Essa mediação requer desse professor a construção de um projeto de ensino de literatura que seja capaz de estimular a leitura de “bons textos”, de forma a ampliar o repertório de leituras dos discentes, por meio da escolha de metodologias que possam nortear sua prática, com vistas a potencializar o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica de seus estudantes.

Nesse sentido, o Letramento literário pode se encaixar na perspectiva de trabalhar textos de diversos gêneros e também de diversas temáticas, se apresentando, portanto, como sua própria natureza admite, com a função de permitir uma literatura escolarizada com objetivos estabelecidos e facilitada pelo professor/mediador.

Cosson (2014) ressalta que, por meio da experiência literária, é possível conhecer melhor a experiência do outro e identificar-se com ela. Para ele, “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p. 17).

Partindo dessa reflexão, segundo a qual a literatura promove uma conexão com o leitor, gerando identificação a partir da ficção, o estudioso e crítico literário Antônio Candido (1999) reconhece a importância desta na formação de um povo:

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto (CANDIDO, 1999, p. 82-83).

Dessa maneira, podemos inferir que há no ser humano o anseio pela "fantasia", que, por sua vez, se desmembra das mais variadas formas. O

entretenimento e a busca pelo prazer são exemplos palpáveis dessa realidade. Não é sem razão que o ser humano, através dos meios que lhe são dispostos, procura de todas as formas abstrair-se da realidade que lhe é imposta. E isso independe do seu grau de escolaridade e faixa-etária. Todos desejam experimentar o gozo de um "mundo" paralelo no qual se tenha novas experiências.

Candido (1995) enobrece ainda mais essa área do saber quando explicita que a literatura tem uma função humanizadora sobre o indivíduo, isto é, "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (p.182). A partir dessa premissa, fica evidente a contribuição da literatura para a formação não só intelectual dos indivíduos, como também social.

O fazer e o pensar literário são instrumentos que, no contexto escolar, permitem ao professor apresentar aos seus estudantes a possibilidade de se trabalhar a respeito de assuntos transversais que conversem com sua realidade, tendo o texto literário como meio propulsor de discussões. A esse respeito, retomamos à epígrafe deste artigo, de Maria Amélia Dalvi:

O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensáveis à vida (DALVI, 2013, p. 79).

Para que a literatura possa assumir esse lugar, a forma de sua escolarização precisa ser modificada. Uma maneira, dentre as muitas, é por meio do letramento literário. Esse processo pode acontecer, segundo Cosson (2014), a partir de duas propostas pedagógicas: a sequência básica e a sequência expandida. Em nossa proposição, apropriamo-nos da sequência básica, por entender que se adequa melhor a uma turma de 9º ano do Ensino fundamental.

Ademais, em seu livro mais recente, *Paradigmas do ensino de Literatura*, Cosson assim se posiciona acerca do objetivo do ensino da literatura:

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário. Desse raciocínio resulta que a

promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno (COSSON, 2020, p. 179).

A sequência básica, presente no letramento literário proposto pelo referido autor, possui quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Compreendendo que estas etapas podem ser desenvolvidas ao longo de 7 (sete) aulas, apresentamos uma proposta de trabalho que visa ao despertar e ao engajamento dos estudantes à temática abordada – dentre tantas que residem – no conto *Menina a Caminho*, de Raduan Nassar.

Para corroborar a proposta, trazemos um pensamento de Todorov a respeito da literatura, em que ele exalta com maestria a capacidade que o texto literário tem de “invadir” e dialogar com o nosso ser, dadas as mais diversas situações:

Elas pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos¹⁰ que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

É com esse sentimento de esperança que podemos nos aproximar dos alunos, acreditando que eles, através da reflexão, do diálogo e da crítica, tendo como base as composições literárias, são capazes de "saírem da caverna" para contemplar o brilho da luz que ilumina os seus caminhos.

a) A língua como parte do processo de construção de sentidos no Letramento literário

Sabe-se que, qualquer que seja a concepção de língua/linguagem adotada

⁵ O termo “humanização” é empregado por Candido (2004, p. 180) e se refere ao “(...) processo que confirma O termo “humanização” é empregado por Candido (2004, p. 180) e se refere ao “(...) processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

pelo docente, isso vai se refletir não só na sua forma de ensinar, como também nas atividades por ele sugeridas. Cientes disso, este estudo orienta-se sob a ótica do sociointeracionismo, ou seja, na proposta que concebe a língua/linguagem como sendo uma troca constante de ações verbais e não verbais entre os interlocutores em situações comunicativas, dentro de um contexto quer seja social, histórico ou ideológico, como bem enfatiza a estudiosa Irandé Antunes (2014, p. 24), quando ressalta que “toda língua é eminentemente social, partilhada, compartilhada”.

Logo, no processo de construção de sentidos no Letramento literário, alguns elementos devem ser considerados: conhecimento prévio dos alunos, o exercício de leitura de textos literários ou não literários e toda a gama de conteúdos e experiências adquiridos na escola e fora dela, como no processo de socialização. Afinal, é na interação com o outro que se constrói uma coletividade solidária e empática, bem como se firma a identidade do eu e se estimula a apropriação da linguagem pelo indivíduo.

É através dos gêneros textuais que interagimos a todo instante de acordo com as situações que nos são apresentadas. Nesse sentido, é importante escolher um gênero textual a ser produzido que dialogue com a realidade do aluno. Para atingir as metas pretendidas, o discente deve ser munido de um leque de informações sobre critérios de textualidade, a saber: aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, segundo Marcuschi (2008, p. 95), acrescidos de discurso e gênero.

Na proposta aqui apresentada, as temáticas da violência doméstica e do abuso sexual infantil, presentes no conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, após as devidas leituras e discussões, podem ser trabalhadas também no âmbito da produção textual, de modo, inclusive, a ampliar o papel social da escola.

Nessa lógica, os estudantes podem ser estimulados a redigirem uma carta ao Ministério Público, na qual poderão denunciar algum caso de que tenham conhecimento ou vivenciado. Por se tratar de uma carta escrita a um órgão público, alguns aspectos linguísticos devem ser trabalhados, tais como: estrutura da carta, pontuação, emprego dos pronomes de tratamento, acentuação, noções de coesão e coerência, variação linguística, concordância verbal, expressões tipicamente escritas. Ademais, sugerimos que seja feita uma pesquisa no site do Ministério Público e uma consulta ao Manual de Redação desta instituição para obter as orientações necessárias sobre como redigir uma carta-denúncia ao referido órgão.

Como enfatiza Martinez (2009, p. 15), "ensinar é pôr em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos". Pensando nisso, toda a dinâmica proposta servirá de estímulo aos discentes, assim, tornar-se-ão participantes, construtores do conhecimento pretendido. Consoantemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 35) apontam as práticas de leitura e de escrita como sendo complementares e que permitem ao aluno a construção do conhecimento sobre os variados gêneros, bem como realizar a devida utilização da linguagem nos mais diferenciados contextos comunicativos.

Já a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017, p. 138), dialogando com os PCNs, amplia a proposta anterior, sugerindo não apenas o trabalho com textos, mas com práticas de linguagens, propondo a inserção de diferenciados gêneros textuais de forma a expandir a experiência com tais produções.

Orientados pelos referidos documentos, pensando em desenvolver e estimular a prática de linguagens, o texto deve ser tratado como unidade básica, visto que este, nas suas diferentes nuances e possibilidades, permite aos interlocutores vivenciarem a dinâmica das comunicações cotidianas. Nesse sentido, entendemos que leitura e escrita atuam conjuntamente na formação de um sujeito, cuja performance linguística provém de um vasto construto teórico-metodológico adquirido na escola e na vida.

Em se tratando dos gêneros textuais, como expressa Cunha (2007, p. 166), as escolas começaram a abordá-los "com o objetivo de formar leitores críticos e construtores dos diversos textos que circulam na sociedade". Por isso, acreditamos que a produção textual sugerida neste estudo, aliada às demais atividades, contribuirá de forma significativa para desenvolver nos aprendizes o pensamento crítica, assim como a compreensão de que os temas transversais permitem a reflexão sobre diversos assuntos e sobre a necessidade de trabalhá-los em sala de aula; uma vez que a escola, na condição de instituição social, atua como um elemento formador da sociedade, das práticas sociais, sendo, portanto, um agente definidor e importante dentro do cenário social, na formação de cidadãos crítico-reflexivos.

b) Produção textual: carta-denúncia

A proposta de texto é a produção de uma denúncia por meio de uma carta ao Ministério Público sobre algum caso conhecido ou vivenciado pelos alunos, sabendo que essa produção pode contribuir na reflexão dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, bem como incidir sobre aspectos sociais.

Ancorados na perspectiva bakhtiniana, que concebe os gêneros como “tipos relativamente estáveis e que se efetua em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos” (Bakhtin, 2003, p. 280), assumimos a responsabilidade de promover junto aos aprendizes uma prática textual que os instigue a sair da zona de conforto, ensejando a ampliação dos seus horizontes e/ou repertórios.

Ademais, segundo Marcuschi (2008, p. 149), os gêneros dizem respeito ao trato da língua na vida diária. Isso se torna patente quando se observa a constante circulação deles no âmbito social. Portanto, estimular a produção de gêneros textuais em sala de aula significa munir os aprendizes de ferramentas que lhes possibilitem o alargamento das suas habilidades de uso da linguagem nas mais diversas interações comunicativas.

2 O gênero conto e o texto-motivador *Menina a caminho*

Trabalhar com o gênero conto em sala de aula pode trazer uma série de pontos positivos, entre os quais uma possível aproximação linguística, bem como a significativa leitura integral de uma obra literária.

Segundo Almeida (2015), o gênero conto sempre conviveu de forma muito próxima da comunidade, seja por meio da tradição oral, seja na forma escrita. Para Silva (2001):

Os homens têm sido contistas desde priscas eras; foram contistas muito antes da escrita. Autores analfabetos conseguiram prender a atenção de numerosos ouvintes nas mais diversas situações, narrando histórias possíveis e impossíveis. Depois essas narrativas foram conquistando a escrita, o livro. (SILVA, 2001, p. 9).

Além disso, em resenha aos textos de Hawthorne, Poe (*apud* Cortázar,

2006, p. 121), diz o seguinte sobre o conto:

Pronuncio-me sem vacilar pelo conto em prosa... Refiro-me à narrativa curta, cuja leitura atenta requer de meia a uma ou duas horas. Dada sua extensão, o romance comum é criticável... Como não pode ser lido de uma só vez, se vê privado da imensa força que deriva da *totalidade*. Os acontecimentos do mundo exterior que intervêm nas pausas da leitura modificam, anulam ou rebatem, em maior ou menor grau, as impressões do livro ... O conto breve, ao contrário, permite ao autor desenvolver plenamente seu propósito...

Como podemos ver, o conto é uma narrativa curta, capaz de apresentar de forma um tanto mais impactante uma história que pode ser objeto de reflexão, a depender dos objetivos do escritor. No caso de *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, temos uma narrativa que acontece em uma cidade do interior e que vai mostrar, por meio dos olhos atentos do narrador, a história de uma menina. A caracterização desta personagem, que só possui fala no final do conto e sequer é nomeada na narrativa, pode representar o contexto de milhares de garotas que passam por situações semelhantes às quais são vivenciadas pela protagonista.

A *menina a caminho* do conto percorre muitos ambientes agressivos, presencia palavras hostis, é exposta a violências explícitas e implícitas, dentro de um cenário de muito abandono. A caminho de que essa menina está? A caminho de comida (por sentir fome)? A caminho de dar um recado enviado pela mãe? No meio de um caminho? Em busca de abrigo e proteção? É na reflexão das várias violências que perpassam esta narrativa cortante que o conto de Raduan Nassar pode surgir como convite à reflexão, dos professores e da sociedade em geral, sobre vários aspectos imbricados e muito próximos da realidade de muitas comunidades, contextos e alunos.

3 Proposta de Letramento para a sala de aula

Acreditando ser pertinente o trabalho de uma leitura que aproxime o leitor da obra e acreditando, mais ainda, que o letramento literário proposto por Cosson (2014), por meio da sequência didática básica, promove não só aproximação do leitor com a literatura, mas, sobretudo, construção coletiva de significações importantes no processo de ensino-aprendizagem e no processo de Leitura literária, apresentamos a seguir uma sequência de passos que podem nortear o trabalho do professor de língua portuguesa. Essa sequência conta com a leitura e trabalho do

texto literário para, só então, partir para a integralização da obra em um contexto transversal com a língua e com o tema da violência doméstica, tema presente no conto a ser trabalhado. Como já dito, segue uma proposta de como pode ser trabalhado o tema violência a partir do conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar.

1ª Aula:

1º Momento: Contextualizar a aula, abordando as novas atividades e os novos passos (leitura de conto, produção textual) e mostrar a obra que contém o conto a ser trabalhado.

2º Momento: *Início do Letramento Literário:* Esse é o momento chamado de *Motivação*. Nesse momento podem ser propostos aspectos que instiguem a curiosidade do aluno sobre a leitura que será trabalhada. Pode ser exibido um avental literário, por exemplo. Nessa atividade, sugerimos a apresentação de imagens ou objetos que remetam ao tema. Por exemplo: fotos de criança nas ruas, roupa velha, boneca quebrada.

3º Momento: Nesse momento, podem ser verificadas as inferências que eles podem levantar sobre aspectos relacionados ao conto que ainda não foi lido, essas perguntas podem versar sobre título, capa, entre outros. Sugestão:

- a) Quem você acha que seria essa menina?
- b) Essa menina está a caminho de quê?
- c) O que você acha da capa do livro?

4º Momento: O outro momento do letramento é a *Introdução* – Esta etapa é a de trazer o aluno para mais perto do autor; nela, pode ser discutido um pouco sobre o autor e sobre a importância da obra para a sociedade.

5º Momento: O terceiro momento do letramento é a *Leitura*: Ocasão de contato de fato com o texto. Este é um período de grande importância, porque o aluno terá contato com o tecido textual. Tendo em vista o tamanho do conto, essa leitura pode ser feita inicialmente individualmente e em casa, em seguida, finalizada na escola. Cosson (2014) afirma que a leitura escolarizada precisa de acompanhamento do professor, mas não como forma de vigiar o aluno: “na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo” (COSSON, 2014, p. 54).

2ª Aula:

1º Momento: Momento de finalização da leitura do conto, pode ocorrer por meio de uma leitura coletiva e em voz alta.

2º Momento: Período para dúvidas e outros possíveis esclarecimentos.

3ª Aula:

1º Momento: O último momento do letramento literário é a *Interpretação*. Esse é o momento das inferências. O aluno vai contar sobre sua experiência com a leitura,

suas vivências, os sentimentos que apareceram e pode trocar impressões com os colegas. Nessa etapa podem ser lançadas perguntas, como:

- d) *O que você achou dessa menina?*
- e) *O texto de Raduan Nassar tematiza assuntos importantes? Por quê?*
- f) *Como você vê o narrador?*
- g) *O que mais lhe incomodou na leitura desse conto? Houve alguma identificação? Se você tivesse de fazer uma reescrita dele, que final lhe daria? O que mudaria?*

Os professores podem pedir, por exemplo, para que os alunos não respondam essa letra d, apenas pensem sobre ela.

4ª Aula:

1º Momento: *Nesta etapa, de forma satélite, os professores podem pedir que os alunos escutem a música: Todo Homem (part. Zeca Veloso, Caetano Veloso e Moreno Veloso), como aspecto motivador da discussão .*

2º Momento: *Neste momento pode-se perguntar aos alunos o que acharam da canção e se acham que pode ter relação com o conto que já foi lido. Além disso, outras perguntas serão lançadas:*

- h) *O que sentiram quando ouviram a música?*
- i) *O que ela diz a você?*

3º Momento: *Neste momento, o professor pode mostrar as características de um conto, aspectos relevantes, tipo de narrativa e a diferença entre esse gênero e o gênero carta.*

4º Momento: *Neste novo momento, podem ser apresentadas as características de uma carta-denúncia, gênero a ser trabalhado nas aulas seguintes.*

5º Momento: *Período que pode ser reservado para alguma revisão de conteúdo, se necessário.*

5ª Aula

1º Momento: *Este é um momento importante para falar sobre os desvios da norma culta que devem ser evitados na escrita de uma carta-denúncia, sobretudo se o destinatário é um órgão público, como o Ministério Público, por exemplo, o emprego dos pronomes, o uso de sígnos mais apropriados ao gênero, a coesão, entre outros.*

2º Momento: *Período que precisa ser reservado para algum imprevisto.*

6ª Aula

1º Momento: *Neste momento, pode ser proposta a escrita de uma carta direcionada ao Ministério Público ou a um órgão responsável pela tratativa de denúncias de violências presenciadas ou conhecidas pelo entorno de cada aluno. É importante que o professor trate de forma clara sobre como deve ser a carta, quais aspectos devem conter, quais os objetivos, quais temáticas devem ser suscitadas,*

entre outros.

2º Momento: Período que precisa ser reservado para algum imprevisto.

7ª Aula

1º Momento: Pode ser feita uma roda de conversa, como forma de avaliação, para que os alunos possam falar sobre as cartas que produziram, além de poderem falar sobre o tema violência e sobre o que sentiram nesse percurso de aulas.

2º Momento: Período que sugerimos que seja reservado para algum imprevisto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos oportunidade de perceber, ao longo da realização desta pesquisa, quão relevante e desafiador pode ser para o professor trabalhar em sala de aula a integralização de conteúdos, uma vez que, seguindo um padrão mais estrutural, as áreas são trabalhadas de forma separada e descontextualizada (conhecimento linguístico e literatura).

No tocante ao conto, por ser um gênero que reflete bem os conflitos vivenciados pelas pessoas, a nossa escolha por *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, nos levou a considerar a identificação que pode ser gerada e reforçada por uma narrativa que traz à tona questões delicadas como: abuso infantil, violência doméstica; conflitos que evidenciam uma sociedade carente de atenção, reforço e/ou aperfeiçoamento nas políticas de acolhimento e proteção infantis/domésticas.

Além de toda essa temática que pode ser problematizada em sala, gostaríamos de evidenciar a importância da transversalidade que envolve o entorno da escola, pois, de acordo com os PCNS, os temas transversais são importantes porque nos possibilitam tocar em diversas temáticas relevantes à nossa sociedade e "oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 40)".

Ainda tratando do valor de se trabalhar temas transversais, podemos afirmar que eles abrem um leque de oportunidades para o professor não só ler o mundo em sua volta como também propiciar momentos de profundas reflexões com a turma em sala de aula. Acerca disso, temos em mente a proposta dos Parâmetros Curriculares quando nos norteiam afirmando que determinados temas "abrem possibilidades para

o trabalho com a argumentação, capacidade relevante para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 41).

Dessa maneira, ao impulsionar ações de integração e incentivar professores a produzirem atividades que tenham a pretensão de ir além daquelas propostas nos livros didáticos, pode-se buscar desenvolver nos alunos o gosto pela literatura, compreendendo a língua de forma mais contextualizada.

Por fim, enfatizamos que compreendemos que integrar conteúdos de língua portuguesa (ou aspectos linguísticos) com literatura representa um desafio para muitos professores. Entretanto, acreditamos que a fragmentação das disciplinas contribui não só para desestimular os discentes, especialmente em relação à Literatura, como também provoca insegurança no tocante ao que o docente deve fazer. Considerando isso, esse artigo sugeriu a articulação dessas disciplinas de maneira que exista uma relação de complementariedade, sem privilegiar uma em detrimento da outra e, também, com o ensejo de estreitar a identidade do aluno com o texto literário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lúcia Maria de. **Ensino com o gênero conto**: contribuições da análise de discurso crítica para a implementação da lei 10.639/03 / Lúcia Maria de Almeida.- 2015.
- AGUIAR, Vera T. (Org.). **Era uma vez na escola... formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. – 1ª.ed.- São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovitch Bajkhitin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 05 out. de2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica, 2008. 239p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. *In*: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Remate de Males**. Revista do Departamento de Teoria Literária. Unicamp-Campinas, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8636094/3803/>. Acessado em 29 set. de 2020.

CORTÁZAR, Julio. Poe: o Poeta, o Narrador e o Crítico. *In*: **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p.103-146.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. *In*: DIONISIO, Angela Paiva. *et al.*(org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de Línguas Estrangeiras**. 6ª Ed. São Paulo, SP: Parábolas, 2009.

NASSAR, Raduan. **Menina a caminho** e outros textos/ Raduan Nassar. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEGABINAZI, Daniela Maria. “Leituras nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental e médio?” *In*: FRANCELENO, Pedro Farias.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SILVA, Deonísio da. Apresentação. *In*: BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Melhores**

contos: Ignácio de Loyola Brandão. 5. ed. São Paulo: Global, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VELOSO, Zeca. **Todo Homem**. (3m39s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yjxriFArVMk>. Acesso em: 04 out. de 2020.

VICENTE, Marcos Xavier. **Menina de 3 anos é encontrada sozinha debaixo de viaduto na Linha Verde**. Tribuna PR. Curitiba, jan, 2020. Seção notícias. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao/menina-de-3-anos-e-encontrada-sozinha-debaixo-de-viaduto-na-linha-verde/>. Acesso em: 06 out. De 2020.

Capítulo 7

AS MUITAS FACES DE SHAKESPEARE: A INTERTEXTUALIDADE DE HAMLET EM OUTROS ESCRITOS

Luciana Oliveira Atanásio

AS MUITAS FACES DE SHAKESPEARE: A INTERTEXTUALIDADE DE *HAMLET* EM OUTROS ESCRITOS

Luciana Oliveira Atanásio

*Mestrado em Linguística: UFPI. Professora de Língua Portuguesa do IFMA, Campus
Codó.*

E-mail: luatanasio@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9792915469196782>

RESUMO

Hamlet é uma das peças mais representadas até hoje do dramaturgo inglês William Shakespeare, com uma temática universal, e seu final trágico que deixa profundas reflexões sobre vida, a dor e o desespero humano, atravessando gerações e chegando à atualidade ressoando as aflições de um jovem atormentado pela traição em família e com sede de vingança pela morte de seu pai. O presente trabalho objetiva mostrar as relações intertextuais entre esta peça e algumas obras contemporâneas, revelando aspectos da intertextualidade, ramo da linguística que relaciona textos, aqui apresentada a partir da ótica de Mikhail Bakhtin, e desenvolvida por Julia Kristeva, Roland Barthes e Genette. Utilizou-se para a constituição deste trabalho as perspectivas de FIORIN (2003), GENETTE (2006), KOCH, BENTES e CAVALCANTE (2007), entre outros autores, mostrando a construção de textos com prismas intertextuais diversos, evidenciando a relação autor-texto-leitor na construção de sentidos e no processo de inventividade literária a partir do enfoque dos aspectos dramáticos de *Hamlet* observáveis em textos de vultosos escritores como Fernando Sabino, Osman Lins, Machado de Assis e João Pinheiro. Esse último, escritor piauiense, que ousou fazer uma releitura de Shakespeare, que é um clássico com tema sempre atuais na contemporaneidade à luz de aspectos da literatura moderna.

PALAVRAS-CHAVES: INTERAÇÃO. INTERTEXTO. CORRELAÇÃO

ABSTRATCT

Hamlet is a theater plays most represented to this days of English playwriting William Shakespeare, with a universal theme, and your tragic end that cause deep reflections about live, human pain and despair, transcending generation and reaching the present resounding the afflictions of a young tormented by family tradition and with thirty for revenge for the death of his father. The present work objective show the intertextual relationships between this theater play and some

contemporary work, revealing aspects of intertextuality, Branch of linguistics that relates texts, here presented from the optics of Kristeva, Roland Barthes and Genette. Used for the construction this work the perspective of FIORI(2003), GENETTE(2006), KOCH, BENTES and CAVALCANTE(2007), among others authors, showing the construction of texts with several intertextual prisms, evidencing the relationship between author-text-reader in construction of meanings and in the process of inventiveness literary from the focus of dramatic aspects of Hamlet observables in texts large writers like Fernando Sabino, Osman Lins, Machado de Assis e João Pinheiro. This last, writer from Piauí, that dared make a rereading of Shakespeare, that is a classic with actuals themes, in the modernity under the light of aspects of modern literature. Keyword: intertext, interaction correlation.

1 INTRODUÇÃO

Considerando-se que todo discurso se forma a partir de um outro já existente e que, nesse processo, há uma rede interrelacional a partir da evocação de tipos e de gêneros discursivos na perspectiva da linguística textual, identificando-se aspectos que estabelecem e tipificam ações, afinal a interação está presente todas as vezes que alguém utiliza-se de textos escritos ou não, sendo que uma das formas de interação proporcionada pela construção de textos e aquela que ocorre através da intertextualidade.

A literatura com suas nuances de entremeios que estabelecem e suscitam novas formas de agir e se encontrar no mundo, se usa da intertextualidade para abranger as formas comunicativas inerentes à configuração das relações de interação com o outro, e também para ratificar o estabelecido ou planificar aspectos muitas vezes relevantes mas que não percebidos no momento dessa interação, e ainda traça novas maneiras de fruição entre o leitor, em sentido amplo, que não necessariamente aquele que lê o escrito, mas leitor do mundo, em particular nas obras literárias de cunho universalista, que tratam dos dramas e situações humanos, numa simbiose linguística e literária, seguindo-se o que apregou Barthes (1988) ao definir que o autor se apaga e os sentidos dos textos são construídos na relação que se estabelece entre aquele que escreve e aquele que lê o texto.

Partindo dessa perspectiva Koch et all (2007) afirma que: “A intertextualidade [...] ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória

discursiva [...] dos interlocutores. (Koch et all 2007, p.17), no entanto o conceito de intertextualidade, de acordo com Magalhães (2011) foi dado inicialmente pela pesquisadora francesa Julia Kristeva (1974) apoiando-se nas ideias de Bakhtin sobre dialogismo, esta define que “(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 1974, p. 64). Partindo desse conceito primeiro de Kristeva, Cavalcante (2011) afirma que:

[...] Em muitos textos, percebem indícios tangíveis de uma relação com outros, desde evidências tipográficas, que demarcam fronteiras bem específicas entre um dado texto e algum outro que esteja sendo evocado, até pistas mais sutis que conduzem o leitor à ligação intertextual por meio de inferências (CAVALCANTE, 2011, p. 146)

Observa-se, a partir do conceito dado pela autora que há vários traços presentes no texto, de forma material ou não, que expressam a intertextualidade. Diferentemente da intertextualidade de Genette, expressa por Koch et all (2007), pois segundo Genette esta se configura pela presença efetiva do texto, chamada de intertextualidade restrita que traz o texto em si podendo ou não ser marcada a referencia à autoria. Partindo de tais conceitos e formulações sobre intertextualidade, pretende-se expor a influência da peça *Hamlet*, de Shakespeare, na construção de textos que retomam os temas subjacentes a esta obra.

2 HAMLET E O DRAMA HUMANO: ASPECTOS INTERTEXTUAIS

A peça *Hamlet*, escrita por William Shakespeare no século XVI, pelos aspectos e a forma como aborda os dramas contidos nela é intitulada de “a tragédia da dúvida”. O herói da peça que leva o mesmo nome desta vê-se em grande conflito e angústia ao lhe aparecer o fantasma de seu pai dizendo-lhe que seu próprio irmão havia lhe matado para tomar-lhe sua esposa e seu reino. Hamlet finge enlouquecer para descobrir a verdade acerca dos fatos. Com profunda ironia e muita sagacidade arma um jogo perigo que faz com que sua amada, Ofélia, morra. É envenenado por seu tio assassino que leva sua mãe também à morte, Hamlet consegue ao fim vingar-se pela morte de seu pai ao fazer Claudio, seu tio e agora padrasto, beber uma porção envenenada. O fim é trágico, *Hamlet* morre, mas deixa profundas reflexões sobre a vida, dor e o desespero do mundo.

Em relação à criação literária pode-se usar o conceito de Genette (2006) sobre aspectos intertextuais- Genette chama de intertextualidade restrita a identificação de um texto em outro- e a relação de reescrita como se o texto formasse um palimpsesto¹¹, que seria reutilizado e recomposto infinitas vezes, o que de fato, na perspectiva do autor o é.

Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo. Assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente hipertextos), todas as obras derivadas de uma outra obra anterior, por transformação ou por imitação. Dessa literatura de segunda mão, que se escreve através da leitura o lugar e a ação no campo literário geralmente, e lamentavelmente, não são reconhecidos. Tentamos aqui explorar esse território. Um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos. Este meu texto não escapa à regra: ele a expõe e se expõe a ela. Quem ler por último lerá melhor. (GENETTE, 2006, p.06)

Essa visão de Genette (2006) confirma-se em Harold Bloom (1998) quando este questiona o significado da peça *Hamlet* e sua influência, que concede de forma enigmática a aspereza e profunda sobreposição ao drama, fundamental para seu apelo universal, mostrando como se processa a consciência humana diante de fatos que suscitam elucubrações as mais variadas, sobre a condição humana diante das adversidades, de fatos inesperados e do estabelecimento de novos paradigmas na relação de vivência com o outro, usando das representações simbólicas da cultura¹² na perspectiva de Thompson (2002), pois uma cultura e um povo pode ser observada e analisada (delimitando-se alguns aspectos) por sua produção escrita e pelos temas que subjazem o fazer literário de determinado momento histórico, mostrando aspectos conciliadores ou divergentes na proposição dos aspectos aos quais se quer dar ênfase em contexto situacional demarcado, que ultrapassam as barreiras do tempo e chega a época contemporânea com aspectos que são debatidos em diversos outros escritos, que se manifestam através da intertextualidade em textos que retratam o quanto *Hamlet* influenciou e ainda influencia as tendências e composições sobre o homem e sua condição, ao se revelar o drama pelo qual atravessa o “Príncipe da Dinamarca” e soa aos dias de hoje como um prolegômeno à exegese humana.

¹¹ Palimpsesto: O **palimpsesto** é um antigo material de escrita, um tipo de pergaminho. Acredita-se que, devido à escassez deste material, ou ao seu alto preço, ele era usado duas ou três vezes, depois de passar por uma raspagem do texto anterior. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/palimpsesto/>

¹² Sobre a literatura e aspectos de representação simbólica da cultura, coinfirir: Thompson, Jonh B. **Ideologia e cultura moderna : teoria social crítica** . Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

A causa primeira da correlação entre *Hamlet* e outras obras deve-se à problemática da personagem Hamlet visto não apenas como executor da vingança pela morte de seu pai, mas um ser humano que reflete sobre a vida, a condição humana, e as ações praticadas, analisando-se suas causas e conseqüências. O príncipe Hamlet, mostra-se um herói perplexo e problemático, revelando o caráter universal característico das peças de Shakespeare (D'ONOFRIO, 2004, p.307).

3. ANÁLISES

Partindo-se das propostas teóricas apresentadas, faz-se a correlação entre a obra de Shakespeare a construção literária de outros autores para se evidenciar as possibilidades do discurso no seu aspecto intertextual, não com a finalidade de se reduzir à teoria a exemplos isolados, mas com a proposta de demonstrar a capacidade de se perceber como os textos se constroem me cima de outros textos já existentes.

3.1 Complexo de Édipo

Como já exposto anteriormente, a intertextualidade é a ligação que existe entre textos em sentidos diversos. Bakthin (1992) elaborou um conceito de dialogismo que mostra que um discurso se elabora a partir de outro já existente sendo a intertextualidade o processo de um texto em outro para reproduzir um sentido ao transformá-lo. (FIORIN, 2003.p.05)

A peça Hamlet, de Shakespeare, tornou-se uma obra muito popular, e seus temas e frases vêm sendo usados por diversos autores posteriores a Shakespeare através da intertextualidade. Harold Bloom (1998) e D'onofrio(2004) relacionam *Hamlet* com Édipo Rei, de Sófocles, este em sua visão desconhece sua própria identidade, levando-se a muitos questionamentos em relação à vida. Édipo tem como destino matar o pai e casar-se com sua mãe por isso é jogado no rio quando criança para morrer, porém e resgatado e educado por um camponês, e nos revezes dessa estória, o mesmo Édipo mata seu pai e casa-se com sua mãe sem o saber. Ao fim da trama ele descobre o acontecido, e sua mãe (e esposa) se suicida e Édipo fura os olhos como castigo por não ter reconhecido sua mãe. Freud considerou que

Hamlet agiu com desespero frente ao relacionamento de seu padrasto com sua mãe devido ao desejo inconsciente que nutria por ela (D'ONOFRIO, 2004)

Apresenta-se aqui a intertextualidade temática, que consiste, de acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2007): “[...]em textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento, que partilham temas e servem de conceitos e terminologia próprios [...]” (KOCH et al, 2007. p. 18). O interessante é cogitar que o próprio Shakespeare no século XVI, se utilizou de Sófocles, do século V. a. C, para compor as características peculiares de Hamlet, que foi dissecado por Freud no século XX intertextualmente quando este expôs o laivo incestuoso deixado por Hamlet sobre as possíveis relações parentais ao nível da psicanálise.

3. 2 O Encontro Marcado

No romance *O Encontro Marcado*, de Fernando Sabino o processo de intertextualidade se estabelece de diversas maneiras para se remeter a peça *Hamlet*. De acordo com Fiorin (2003): “A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Há de haver três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização” (FIORIN, 2003, p. 30). Nessa perspectiva de Fiorin, a citação confirma ou modifica o sentido do texto ao qual se remete, a alusão reproduz as construções sintáticas substituindo-se certas figuras por outras, e a estilização é a reprodução do estilo de uma obra em outra (FIORIN, 2003).

Na peça, o príncipe Hamlet e seu amigo Horácio retornam de uma viagem e chegam a seu reino, na Dinamarca, vão ao cemitério e encontram um caseiro com um crânio humano na mão, Hamlet indaga de quem era aquele crânio:

PRIMEIRO COVEIRO-... era de Yorick, o bobo do rei

...

HAMLET- Deixa-me vê-lo (Segura o crânio). Ai! Podre Yorick. Eu o conheci (Hamlet ato V, cena I)

No romance *O Encontro Marcado*, verifica-se a intertextualidade a partir da citação quando da passagem em que dois amigos vendem um esqueleto por nome Yorick para divertirem-se e ainda citam o próprio protagonista da peça ao se referirem às noites em que Hamlet ficava acordado conversando com uma caveira:

- Estou sem dinheiro
- Eu também, para variar
- ...
- O jeito é vender o Yorick
- Yorick- o esqueleto- pertencia ao pai de Mauro, que era médico.
- Vou fazer prova de anatomia. Tenho vivido noites de Hamlet, com aquela caveira me espiando. (O Encontro marcado p. 55)

Na peça mais a frente observa-se mais um processo de intertextualidade através da citação na visão de Fiorin (2003), que também podem ser analisados na perspectiva de Koch et all (2007) quando estas se referem à intertextualidade explícita. Intertextualidade explícita é: “[...] quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador, ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados” (KOCH et all, 2007, p. 28).em uma passagem dita pela personagem Marcelo, amigo de Hamlet que tornou-se famosa:

MARCELO- Há algo de podre no reino da Dinamarca (Hamlet: ato I, cena IV)

- Vamos com calma. Há qualquer coisa de podre no reino da Dinamarca (O Encontro Marcado p .55)

Outra alusão a Hamlet é relacionada à loucura fingida pelo príncipe dinamarquês para descobrir a verdade sobre a morte de seu pai. Essa também pode ser classificada como uma intertextualidade implícita que consiste em: [...] quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. (KOCH et all, 2007, p. 30).

- A injustiça é necessária para que a justiça se revele. (Hamlet: ato I, cena IV)

O extrato acima, da peça, reporta-se a Maquiavel que, segundo Harold Bloom (1998) lembra Hamlet na visão de que o fim é justificado pelos meios usados para chegar-se a ele, dessa maneira também se verifica a intertextualidade temática, pois tanto Shakespeare, quanto Maquiavel tratam do mesmo aspecto sobre a condição humana arrivista para se alcançar os objetivos pretendidos.

3.3 Os Gestos

Usando da intertextualidade temática (KOC et all, 2007) no conto *Os olhos*, do livro *Os Gestos*, o escritor Osman Lins, relata a história de um homem que mata seu amigo para casar-se com a esposa deste. Há também a intertextualidade implícita, pois o conto reporta-se a falas da peça, inclusive em relação ao tempo de morte dos personagens – no caso, dois meses. Tanto essa narrativa quanto em *Hamlet* de Shakespeare, a temática é em torno de um assassinato, sendo que o autor daquela faz uma alusão (FIORIN, 2003) a esta mostrando o lado de quem cometeu o crime:

- Já faz dois meses que Estevão morreu- disse a mulher.
- Se eu noivasse com você não havia de faltar quem censurasse (*Os Gestos* p. 26)

Em *Hamlet*, Claudio, tio do protagonista, mata seu próprio irmão para casar-se com Gertrudes, mãe do príncipe, este se desespera diante desse fato:

- HAMELT- Morto há apenas dois meses! Não há tanto tempo assim: nem dois! (*Hamlet* ato I, cena 2)
- ...
- HAMLET- Casada com meu tio, irmão de meu pai... Casada! Oh! Pressa maldita... (*Hamlet* ato I, cena 2)

3.4 Coração de Negro

Na literatura piauiense encontra-se, em um conto de João Pinheiro, uma intertextualidade com *Hamlet* relacionada ao aspecto fantástico na literatura. Caracterizado aqui pelo aparecimento dos espectros (fantasma) pessoais das pessoas assassinadas. O fantasma de *Hamlet* pai aparece ao príncipe e diz que sua morte não foi natural, mas que ele tinha sido assassinado por seu próprio irmão, o agora rei Cláudio:

- ESPECTRO- Disseram que estando eu dormindo em meu jardim, fui mordido por uma serpente; deste modo foram grosseiramente enganados os ouvidos da Dinamarca. (*HAMLET*, ato I, cena 5)
- ... a serpente que tirou a vida de teu pai usa agora a coroa que lhe pertencia (*Hamlet*, ato I, cena 5)

No conto *Coração de Negro*, de João Pinheiro, o fantasma da irmã do protagonista Reginaldo, aparece-lhe para lhe revelar que foi assassinada por um negro velho chamado Damião. A intertextualidade com *Hamlet* é feita tanto com alusão (FIORIN 2003) como também com a estilização que : [...] ocorre, por exemplo

quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas” (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2007, p. 19).

- O que e? Hein? Pois és tu? És tu?!...
- Sim, sou eu. Não me atemorizes. Vim apenas restabelecer a verdade. Não fui assassinada; mas...
- Quem foi? Quem ousou?
- Damião
- Seria possível? (Coração de Negro)

No trecho acima, extraído do conto *Coração de Negro*, percebe-se as características da intertextualidade estilística pelo uso da segunda pessoa do singular e pela construção sintática do diálogo.

3.5 A Cartomante

O conto de Machado de Assis, *A Cartomante*, mantém uma intertextualidade com Hamlet em relação ao enredo da narrativa que se desenvolve com base nessa expressão “já incorporada no cabedal cultural” (D’ONOFRIO, 2004):

HAMELT- Há mais coisas entre o céu e a Terra, Horácio, do que sonhar tua filosofia. (HAMLET ato I, cena 5)

Hamlet observa Horácio que há mais coisas entre o céu e na Terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava à bela Rita, ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela por ter ido, na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras. (*A Cartomante*, p. 20)

Verifica-se nos trechos acima que há intertextualidade explícita, pois Machado de Assis, autor de *A Cartomante* faz referência diretamente relacionada a Shakespeare; e temática ao abordar aspectos diretamente relacionados aos mesmo mistérios citados por *Hamlet* .

Expõe para esse último a dimensão de Genette (2006) quando se reporta a alusão. Para o mesmo a intertextualidade é dividida em citação, alusão e plágio. A citação seria a forma mais explícita de intertextualidade, pois faz uma referencia capaz de quem conhece o texto primeiro se ligar a ele devido à explicitude, é o que acontece no uso da citação de *Hamlet* em *A Cartomante*; a alusão- termo também usado por Fiorin (2003)- está ligada a percepção da relação entre textos, por

exemplo, através da menção como ocorre no excerto acima quando o moço Camilo explica a Rita o diálogo entre Hamlet e Horácio.

Essa mesma classificação pode ser usada nos outros exemplos citados neste trabalho, no entanto, nos exemplos apresentados não aparece o plágio, que para Genette (2006) seria a citação de outrem sem dar-lhe o devido crédito, até porque *Hamlet* é uma obra de domínio público.

4 CONCLUSÃO

A intertextualidade tem se desenvolvido na linguística textual através de correntes que utilizam aspectos e conceitos diferentes e diversos, mas que sempre levam a relação de presença reportando ou ligando textos como é o que ocorre quando se compara as perspectivas de Kristeva (1974), Fiorin (2003), Genette (2006) e Koch et al (2007). Confirma-se a afirmação de Bakhtin (1992) que um texto sempre se produz a partir de outros textos preexistentes e se relacionam no processo de interação na linguagem.

Partindo desse prisma, devido aos temas abordados, *Hamlet* chega aos dias hodiernos como representantes de como os textos se produzem através e a partir de outros textos evidenciando aspectos culturais, temáticos e de composição estrutural do qual faz uso a linguística textual para estabelecer parâmetros de análise intertextual, pois tal se dá a partir de experiências vividas pelos interlocutores para a construção de sentidos do texto.

Shakespeare influenciou e ainda demonstra influxo na construção de temas e no resgate de proposições sobre as mais variadas perspectivas através da interação construída na intertextualidade nos mais diversos ramos cooptados às práticas discursivas.

Este trabalho não quer e não pretende de modo algum ser conclusivo, mas pretendeu mostrar a relevância de vários aspectos da textualidade e da relação intertextual para estruturação de conceitos e ideias surgidas, engendradas e suscitadas através da comparação intertextual de *Hamlet* com obras que usam de seu expediente fazendo-lhe referência, para revelar aspectos da própria condição

humana, e revelar como as teorias sobre intertextualidade podem ser exemplificadas através da literatura.

5 BIBLIOGRAFIA

ASSIS, Machado de. **A Cartomante**. In: *Várias Histórias I*, Rj. Macgrau Hill, do Brasil: 1970

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. In: *Rumor do autor*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLOOM, Harold. **Shakespeare: A invenção do humano**. Rio de Janeiro, Objetiva: 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 2011. SP. Contexto, 2011.

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

FIORIN, José Luiz. **Polifonia textual e discursiva**. In: BARROS, Diana Luz. Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2003.

GENETTE, Gerard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Extratos traduzidos por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG – 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Christina e CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo, Cortez, 2007.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LINS, Osman. **Os Gestos**. SP. Moderna, 1994.

PINHEIRO, João. **Literatura piauiense: escorço histórico**. Teresina, PI: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

SABINO, Fernando. **O Encontro Marcado**, 68 ed. RJ: Record, 1998.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

Capítulo 8

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: VISANDO NOTA OU CONHECIMENTO?

Nicette Navarro Almeida da Silva

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: VISANDO NOTA OU CONHECIMENTO?

Nicette Navarro Almeida da Silva¹³

*Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB, Especialista em Psicopedagogia (FIP)
Faculdades Integradas de Patos; Especialista em Orientação Educacional,
Supervisão e Gestão Escolar (UNINTER) Centro Universitário Internacional e
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE.
Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Estado da Paraíba.
Endereço eletrônico: nicettenavarro.linguistica@gmail.com*

RESUMO

Introdução: a avaliação em si é essencial em toda e qualquer atividade exercida pelo ser humano, principalmente quando relacionada a educação. Assim, não se espera que ela exponha qual aluno tem a melhor nota e qual não tem, mas visa-se que ela diagnostique qual aluno está apresentando dificuldade no processo de aprendizagem. **Objetivos:** entender a avaliação da aprendizagem em âmbito escolar, o motivo de presar-se tanto pela avaliação quantitativa e como avaliar de forma qualitativa para que haja esse desenvolvimento do conhecimento por parte dos alunos. **Metodologia:** o artigo compete em uma revisão de literatura em que os artigos e livro utilizados foram escolhidos de acordo com o seu principal tema: Aprendizagem, Avaliação, Escola. **Resultados:** percebeu-se que a avaliação atual nas escolas é estritamente quantitativa, para separar os alunos em aprovados e reprovados. Assim, notou-se que, na maioria das situações, quando o professor encoraja o aluno a estudar mais, é para que ele melhore sua nota e não reprove, não para que compreenda melhor o assunto que antes tinha certa deficiência. Por ter apenas esse objetivo, o motivo de tanto os professores como os alunos apresentarem uma preferência pelo sistema de avaliação quantitativa é o fato de que a medição mostra-se mais “confiável” pelos parâmetros usados ao colocar nota nas provas dos alunos. Porém, no momento que esse pressuposto é aceito, descartam-se alguns itens essenciais, o que acaba fazendo com que a avaliação quantitativa torne-se algo muito restrito. Além disso, tal avaliação foca apenas em um conteúdo específico ministrado em sala de aula, deixando de lado outros conteúdos além dos aspectos sociais inerentes a vida dos alunos. Por fim, para que a avaliação da aprendizagem deixe de ser um método estritamente quantitativo, é

¹³ Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Estado da Paraíba e Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB.

necessário que o foco seja mudado: onde antes dava-se ênfase na nota, agora deve-se enfatizar o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo do semestre/ano letivo. Para isso, é necessário que haja um maior engajamento em metodologias e estratégias que promovam essa aquisição do conhecimento, para que, aos poucos, os alunos possam se desenvolver e buscar estratégias próprias em que se sintam mais à vontade para avançar nesse aprendizado. **Conclusão:** a avaliação em âmbito escolar vem adquirindo um caráter estritamente quantitativo, o que acaba restringindo a capacidade de entender o que realmente se passa na escola e com os alunos. A partir disso, é necessário que haja uma mudança de paradigma para que tal método deixe de ser completamente quantitativo e passe a ser, também, qualitativo, haja vista que ambos são importantes na avaliação da aprendizagem por completo. Apenas desse modo será possível realmente entender o universo da educação e os reais motivos que levam o aluno a não avançar no processo de ensino/aprendizagem, para que assim, esse cenário possa ser mudado e a escola deixe de dar ênfase apenas a nota, preocupando-se com a formação de futuros cidadãos e profissionais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Escola.

ABSTRACT

Introduction: the assessment itself is essential in any and all activities performed by human beings, especially when related to education. Thus, it is not expected that it exposes which student has the best grade and which does not, but it aims to diagnose which student is having difficulty in the learning process. **Objectives:** understand the assessment of learning in the school environment, the reason to prey so much for the quantitative assessment and how to assess in a qualitative way so that there is this development of knowledge on the part of students. **Methodology:** the article competes in a literature review in which the articles and book used were chosen according to their main theme: Learning, Assessment, School. **Results:** it was noticed that the current assessment in schools is strictly quantitative, to separate students into those who pass and those who fail. Thus, it was noted that, in most situations, when the teacher encourages the student to study more, it is for him to improve his grade and not fail, not for him to better understand the subject that previously had a certain deficiency. For having only this objective, the reason that both teachers and students have a preference for the quantitative assessment system is the fact that the measurement is more "reliable" by the parameters used when grading the students' tests. However, when this assumption is accepted, some essential items are discarded, which ends up making the quantitative assessment very restricted. In addition, such an assessment focuses only on specific content taught in the classroom, leaving out other content in addition to the social aspects inherent in the students' lives. Finally, in order for learning assessment to cease to be a strictly quantitative method, it is necessary that the focus be changed: where previously emphasis was given to the grade, now it is necessary to emphasize the knowledge acquired by the student throughout the academic semester/year. For that, it is necessary that there is a greater engagement in methodologies and strategies that promote this acquisition of knowledge, so that, little by little, students can

develop and seek their own strategies in which they feel more comfortable to advance in this learning. **Conclusion:** the assessment on school has acquired a strictly quantitative character, which ends up restricting the ability to understand what is really happening at school and with students. From this, it is necessary that there is a paradigm shift so that this method ceases to be completely quantitative and becomes, also, qualitative, since both are important in the assessment of learning completely. Only in this way will it be possible to really understand the universe of education and the real reasons that lead the student not to advance in the teaching/learning process, so that this scenario can be changed and the school stops emphasizing only the grade, worrying with the training of future citizens and professionals.

Keywords: Learning. Assessment. School.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, é notável a tentativa de mudança de um sistema com avaliações classificatórias para as diagnósticas. Entretanto, por que no cenário atual se faz tão necessária essa troca? A avaliação em si é essencial em toda e qualquer atividade exercida pelo ser humano, principalmente quando relacionada a educação (CHUEIRI, 2008; MACEDO; LIMA, 2013; PARO, 2011). Assim, não se espera que ela exponha qual aluno tem a melhor nota e qual não tem, mas visa-se que ela diagnostique qual aluno está apresentando dificuldade no processo de aprendizagem.

É imprescindível que diretores, professores e pais se unam para que os alunos tenham um avanço escolar satisfatório. É preciso que eles entendam que a nota em si não o classifica em melhor ou pior da sala, mas que o contexto em que está inserido influencia no modo como o conhecimento lhe é absorvido. Para isso, o professor, em sala de aula, deverá auxiliar o aluno a desenvolver as competências e habilidades que para ele ainda se mostram estagnadas, independente do motivo, para que, assim, o aluno possa verdadeiramente ser avaliado, não de forma quantitativa, mas qualitativa.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivos entender a avaliação da aprendizagem em âmbito escolar, o motivo de presar-se tanto pela avaliação

quantitativa e como avaliar de forma qualitativa para que haja esse desenvolvimento do conhecimento por parte dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A Avaliação da Aprendizagem pela História

De acordo com Macedo e Lima (2013, p. 155) “o vocábulo avaliação vem do latim, ‘avalere’, que significa ‘dar valor a’”. O ideal de avaliar para quantificar os resultados, ou seja, para medir a aprendizagem teve como um dos pilares o Positivismo, o qual demandava um rigor científico. Foi através dessa ideia que na França de 1922 surgiu a docimologia, que tem por significado “medida por exame”; nesse momento iniciaram-se os testes em avaliação. Foi através desses testes, no século XX, que surgiu a “avaliação educacional”, ganhando esse nome pelo “pai da avaliação”, o educador norte americano Ralph Tyler em 1930 onde, logo após, ainda no mesmo ano, ao ganhar espaço entre os estudiosos e pesquisadores, o termo “avaliação da aprendizagem” começou a ser utilizado (CHUEIRI, 2008; MACEDO; LIMA, 2013).

Entre as décadas de 50 e 70, os Estados Unidos declararam que a avaliação seria obrigatória na área educacional, haja vista que os baixos índices de rendimento nas escolas de bairros simples estavam assolando o país e era necessário que soubessem os reais motivos por trás dessa situação. É nesse momento que a avaliação passa a levar em consideração não mais aspectos estritamente relacionados ao ensino e a escola, mas também os aspectos sociais que cercam os alunos, sejam eles adultos, jovens ou crianças. A partir daí, não apenas a nota era estudada para entender o fracasso ou sucesso do sistema educacional, mas toda a escola, incluindo os professores e alunos, além dos conteúdos e a forma como eles eram ministrados passaram a ser avaliados. Com isso, ainda existe o pilar positivista, a partir da análise das notas, mas adiciona-se o pilar fenomenológico, qualitativo (MACEDO; LIMA, 2013). Assim, a avaliação como

é conhecida hoje começou a se aprimorar na década de 80 e Meneghel e Kreisch (2009, p. 9821) mostram que:

A análise dos discursos dos professores mostra que os procedimentos que há cerca de vinte anos eram designados sob o nome de dever, testes, controles, deste o início de século XXI, passaram a ser designados pelo termo que os engloba: avaliação (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9821).

Desse modo, a partir de tal momento, vemos uma mudança no paradigma da avaliação. Algo que antes era estrito ao quantitativo, que só apegava-se a nota, percebeu que tal aspecto era apenas um de muitos que qualificavam a escola, o professor ou o aluno. Era necessário que levasse em conta aspectos sociais, conhecimentos prévios e oportunidades que essas pessoas eram expostas, para que, assim, pudesse ser feita uma correta e verossímil avaliação, não baseada apenas em nota, mas também em conhecimento.

2. O Sistema de Avaliação na Escola

De acordo com Luckesi (2011) ao averiguar o que se chama de aproveitamento em âmbito escolar, os professores usam três procedimentos: “1- medida do aproveitamento escolar, 2- transformação da medida em nota ou conceito e 3- utilização dos resultados identificados” (LUCKESI, 2011, p. 47).

Para o autor, no primeiro, o educador usa como parâmetro, por exemplo, o nível de acertos do alunado em uma prova sobre um determinado assunto em específico, o qual pode acertar todas as questões ou não. Posteriormente, cada questão terá uma pontuação equivalente escolhida pelo professor, o que, ao final, quantificará essa avaliação.

Ele ainda afirma que, no segundo, o professor irá utilizar-se dos acertos do aluno para transformá-lo em uma nota quantitativa ou qualitativa. A primeira, considerando, por exemplo, cada questão valendo um ponto (o total de questões corretas dará a nota final). A segunda, através de uma escala criada pelo professor ou pela escola, associará a pontuação a um termo, como por exemplo, em uma

escala bastante conhecida de Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Inferior e Péssimo. Para Meneghel e Kreisch (2009, p. 9822):

Quando a avaliação tem por foco a capacidade de reprodução de determinado conteúdo repassado pelo professor, são bons alunos os de maior capacidade mimética. Nessa perspectiva, ela é realizada apenas no final do processo de aprendizagem, a fim de medir seu produto final, atuando como instrumento de coleta de “nota” Luckesi (2000) que classifica os alunos como “bom”, “médio” ou “inferior” sem considerar um processo de reflexão autônoma. Por isso diz-se que esta avaliação tem caráter classificatório (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9822).

Por fim, Luckesi mostra que, no terceiro, o docente tem diversas opções de utilização dos dados. Ele poderá analisar os acertos e erros para trabalhar com cada alunado o assunto específico que tiveram dificuldade, poderá apenas registrar as notas, como também poderá permitir que o aluno faça outra avaliação para melhorar a sua nota. A questão é, caso o professor apenas registre a nota e encoraje o aluno a estudar mais, ele estudará apenas para melhorar a nota, e não para realmente aprender o assunto que tem dificuldade. Será que o aluno está realmente sendo beneficiado apenas na avaliação a respeito da nota? Ele pode sim melhorar futuramente, mas terá aprendido por completo o que antes não sabia?

Para o educador, o mais interessante seria a opção que o professor trabalha com o alunado o assunto específico que ele teve mais dificuldade. Porém, infelizmente, essa não é uma realidade nas escolas atuais. Foca-se mais se o aluno será aprovado ou não, e não se ele está realmente aprendendo todos os assuntos. Meneghel e Kreisch (2009, p. 9822) falam em seu trabalho:

Para Luckesi (2000), com esta perspectiva o professor apenas domestica seus alunos, sem contribuir para desenvolver seu potencial. Os instrumentos de avaliação têm ênfase quantitativa (pois mensuram o acúmulo de informações) e as notas finais, coletadas em geral por meio de provas, visam apenas aprovar ou reprovar o aluno, não intervindo para o crescimento do estudante (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9822).

Assim, o autor entende que o ambiente escolar brasileiro é predominantemente marcado pelo processo de verificação, e não de avaliação, sem levar em consideração, entretanto, uma minoria de professores que aplicam a avaliação em seus alunos com o intuito de melhorar a aprendizagem. Assim, entende-se o motivo da estagnação em um modelo quantitativo, e não qualitativo, impedindo, desse

modo, que o alunado avance em conteúdo, melhore o seu aprendizado e entenda o assunto que antes tinha dificuldade. Ao não seguir esse modelo de real avaliação, mantendo-se na verificação, o professor influencia o aluno a estudar apenas para obter a nota e ser aprovado, mas não para compreender os assuntos por completo.

3. Por que Avaliamos pela Nota e Não pelo Conhecimento?

Chueiri (2008) apresenta em seus estudos que Hadji (2001) acredita que o motivo de tanto os professores como os discentes apresentarem uma preferência pelo sistema de avaliação quantitativa é o fato de que a medição mostra-se mais “confiável” pelos parâmetros usados ao colocar nota nas provas dos alunos. Porém, no momento que esse pressuposto é aceito, descartam-se alguns itens essenciais, o que acaba fazendo com que a avaliação quantitativa torne-se algo muito restrito. Tem-se, por exemplo, o fato de que a subjetividade daquele que está avaliando, ou seja, seu ponto de vista e valores, pode intervir nos resultados. Além disso, tal avaliação foca apenas em um conteúdo específico ministrado em sala de aula, deixando de lado outros conteúdos além dos aspectos sociais inerentes a vida dos alunos. Por fim, fica difícil dizer, a partir de uma nota, se aquele aluno manterá aquele conhecimento para além da prova (PARO, 2011).

O sistema de avaliação foi criado com o intuito de que a qualidade da educação no Brasil pudesse melhorar. Porém, o tipo de avaliação escolhida – quantitativa – priva o entendimento das reais dificuldades. Ao avaliar um processo tão complexo como é o ensino/aprendizagem usando um método tão simplificado como o de notas, acaba-se deixando de lado aspectos cruciais que fazem parte desse caminho percorrido do aprender (ESTEBAN, 2012).

A partir disso, dá-se início ao uso de uma avaliação do tipo classificatória. Em tal avaliação são presadas as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos no quesito de reproduzir uma técnica ou algum assunto ministrado pelo professor, mas não é levado em conta se houve ou não a construção do conhecimento por parte dos alunos. Com isso, o objetivo não é adquirir conhecimento, mas avançar no conteúdo programático e, conseqüentemente, a cada ano para uma série diferente (MENEGHEL; KREISCH, 2009).

Desse modo, esse meio utilizado para quantificar a avaliação é apenas um dentre tantos que deveriam ser utilizados para obter uma visão ampla e real no nível de conhecimento adquirido pelos estudantes. Ao lançar mão apenas desse método, o processo de ensino/aprendizagem torna-se exaustivo para o educando, não estimulando-o a realmente aprender o conteúdo que o professor leva até a sala de aula. Assim, ele estuda dias ou semanas antes das provas apenas para obter a nota necessária para ser aprovado e avançar no ano, não se importando, entretanto, se compreendeu e absorveu todos os assuntos ministrados, comprometendo, assim, o seu aprendizado. A partir disso, não apenas o aluno fica condicionado a estudar apenas para passar, a escola também acaba sendo condicionada a ensinar apenas para obter boas notas, esquecendo-se da sua real função: preparar os alunos para que possam atuar em sociedade (PARO, 2011).

4. Avaliar para a Construção do Conhecimento

Para que a avaliação da aprendizagem deixe de ser um método estritamente quantitativo, é necessário que o foco seja mudado: onde antes dava-se ênfase na nota, agora deve-se enfatizar o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo do semestre/ano letivo. Para isso, é necessário que haja um maior engajamento em metodologias e estratégias que promovam essa aquisição do conhecimento, para que, aos poucos, os alunos possam se desenvolver e buscar estratégias próprias em que se sintam mais à vontade para avançar nesse aprendizado (MENEGHEL; KREISCH, 2009).

Com isso, surge a avaliação diagnóstica. Para Meneghel e Kreisch (2009, p. 9823 e 9824):

Para Penna Firme (1994), avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno. Este conceito está fundamentado na idéia de que, para o professor, a atenção ao desempenho do estudante é elemento primordial à prática pedagógica; ou seja, cabe ao educador desenvolver estratégias que lhe permitam conhecer

os erros e acertos do aluno a fim de promover o seu objetivo cognitivo (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9823 e 9824).

As avaliações diagnósticas são fundamentais de serem aplicadas em sala de aula para que possam, através dela, ser observadas as dificuldades e as potencialidades dos estudantes. Quando o professor aplica tal atividade diagnóstica, ele poderá organizar estratégias para sanar as possíveis dificuldades dos seus alunos.

A partir disso, é possível chegar, então, ao estágio da avaliação emancipatória. Meneghel e Kreisch (2009, p. 9824) mostram que:

O diagnóstico é essencial para chegar à avaliação emancipatória que visa, basicamente, a promoção de sujeitos. As discussões em torno dessa avaliação foram propostas no final de 1960, por Scriven, tendo como princípio que os alunos pudessem ser capazes de se orientar por si, ao analisar suas dificuldades e agindo para superá-las (HADJI, 2001). Nesta perspectiva, a avaliação tem por objetivo possibilitar a construção ou o aperfeiçoamento do saber, ou seja: “tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15) (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9824).

Com isso, os alunos tornam-se, em parte, independentes no seu caminho de aprendizagem. A partir desse momento, eles serão capazes de entender o processo e desenvolver competências e habilidades que os auxiliem nessa jornada de aquisição do conhecimento. Nota-se, entretanto, que isso não significa que o professor será posto de lado. Agora, ele deverá desenvolver uma avaliação capaz de mostrar ao aluno onde ele possui dificuldade para que, juntos, possam aprimorar o ensino/aprendizagem, de forma individual para cada discente, respeitando os níveis de conhecimento de cada um, trazendo resultados satisfatórios e que terão efeito não só nos anos escolares, mas na vida social e profissional do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação em âmbito escolar vem adquirindo um caráter estritamente quantitativo, o que acaba restringindo a capacidade de entender o que realmente se passa na escola e com os alunos. A partir disso, é necessário que haja uma

mudança de paradigma para que tal método deixe de ser completamente quantitativo e passe a ser, também, qualitativo, haja vista que ambos são importantes na avaliação da aprendizagem por completo. Apenas desse modo será possível realmente entender o universo da educação e os reais motivos que levam o alunado a não avançar no processo de ensino/aprendizagem, para que assim, esse cenário possa ser mudado e a escola deixe de dar ênfase apenas a nota, preocupando-se com a formação de seus alunos.

REFERÊNCIAS

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-743, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** – 22. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

MACEDO, S. M. F.; LIMA, M. A. M. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 32, p. 155-171, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24315>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA – POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM, 2009, Curitiba. **Índice de Trabalhos**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 9819-9831.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 695-815, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

Capítulo 9

O RECIFE IMORTAL: O EU LÍRICO MEMORIALÍSTICO E SAUDOSO NOS POEMAS “RECIFE” DE MANUEL BANDEIRA E “TARDE NO RECIFE” DE JOAQUIM CARDOZO

**Renan Ferreira da Silva
Amanda da Silva Ferreira
Danila Melo de Oliveira**

**O RECIFE IMORTAL:
O EU LÍRICO MEMORIALÍSTICO E SAUDOSO NOS POEMAS
“RECIFE” DE MANUEL BANDEIRA E “TARDE NO RECIFE” DE
JOAQUIM CARDOZO**

Renan Ferreira da Silva*

Formado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Demonstra interesse nas áreas de: Literatura Africana; Literatura Comparada; Teoria Literária; Literatura e Sociologia; Literatura e Estudos de Gênero; Crítica e Historiografia Literária.

Amanda da Silva Ferreira**

Formada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Apresenta estudos nas áreas de Poesia Brasileira Contemporânea e Literatura Contemporânea.

Danila Melo de Oliveira***

Formada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui pesquisas nas áreas de Poesia e Narrativa Contemporânea.

Resumo: A temática com relação ao eu lírico advém, em sua grande parte, da filosofia e da crítica do Romantismo alemão, que difundiu-se primeiramente na Inglaterra, logo depois na França e posteriormente em toda Europa. Para Combe (1999), o que constitui o conteúdo da poesia lírica é a presença de um sujeito individual, pois a poesia lírica é em sua essência subjetiva. A propósito disso, tanto a

* Graduado. Contato: renanf.28@gmail.com

** Graduada. Contato: amandassilva0a1@gmail.com

*** Graduada. Contato: danilaoliveira@gmail.com

poesia lírica de Manuel Bandeira, como a de Joaquim Cardozo, em sua maioria, contêm traços memorialísticos que faz com que o leitor viaje e conheça as lembranças desse sujeito individual, que acaso não confunde-se com o autor, bem como aspectos da cidade de Recife, como a sua cultura e a sua sociedade. Dessa forma, essa pesquisa busca analisar o eu lírico memorialístico e saudoso nos poemas “Recife” de Manuel Bandeira e “Tarde em Recife” de Joaquim Cardozo, procurando enfatizar as semelhanças e as diferenças de ambos sujeitos líricos. Em aspectos metodológicos, nossa pesquisa configura-se como bibliográfica, isto é, através do levantamento de referências publicadas, tendo como base as teorias de Castro (2006), Candido (2000) e Ramos (2011), entre outros que nos auxiliaram para a referida análise. Como resultados, podemos observar que a presença do eu lírico memorialístico e saudoso constitui-se a partir de lembranças da cidade do Recife, em uma tentativa de manter vivo um Recife da infância e/ou da juventude que para eles era sublime, e com isso manter viva suas memórias.

Palavras-chave: Literatura. Poesia. Eu lírico. Recife. Memória.

Abstract: The theme in relation to the lyrical self comes, for the most part, from the philosophy and criticism of German Romanticism, which spread first in England, then in France and later throughout Europe. For Combe (1999), what constitutes the content of lyric poetry is the presence of an individual subject, as lyric poetry is in its subjective essence. By the way, both the lyrical poetry of Manuel Bandeira and that of Joaquim Cardozo, for the most part, contain memorialistic traits that make the reader travel and discover the memories of this individual subject, who happens not to be confused with the author, as well as aspects of the city of Recife, such as its culture and society. Thus, this research seeks to analyze the memorialistic and longing lyrical self in the poems "Recife" by Manuel Bandeira and "Tarde em Recife" by Joaquim Cardozo, seeking to emphasize the similarities and dissimilarities of both lyrical subjects. In methodological aspects, our research is configured as bibliographic, that is, through the survey of published references, based on the theories of Castro (2006), Candido (2006) and Ramos (2011), among others that helped us to said analysis. As a result, we can observe that the presence of the lyrical memorialistic and longing self is constituted from memories of the city of Recife, in an attempt to keep alive a Recife of childhood and / or youth that for them was sublime, and with that keep your memories alive.

Keywords: Literature. Poetry. I lyrical. Recife. Memory.

Introdução

Envolta pela influência holandesa e pela economia da cana-de-açúcar, a população dos Arrecifes cresceu e transformou-se na cidade de Recife, que guarda

consigo muitas histórias desde a sua constituição. De acordo com Pontual (2001), “esse Recife, porto da vila de Olinda distante cerca de uma légua, era uma povoação de 200 vizinhos e uma ermida. Era importante local de trocas entre metrópoles e colônia, possibilitando o ir e o vir de pessoas e coisas por navios” (PONTUAL, 2001, p. 3), característica fortemente presente no século XVI, que mais tarde se desenvolveria adequando-se ao estilo europeu. Algumas dessas narrativas sobrevivem até hoje, graças às memórias e relatos que são colocados no papel, como bem fizeram os dois recifenses Manuel Bandeira e Joaquim Cardoso.

Bandeira, que segundo José Guilherme Merquior, é o messias do modernismo brasileiro, nasceu no ano de 1886, tornando-se filho de Recife, cidade pela qual sempre teve grande afeto, e por isso fazia-se presente em alguns dos seus poemas, como “Evocação ao Recife”, “Minha Terra” e “Infância”. Essa admiração também é relatada na sua autobiografia *Itinerário a Pasárgada* (1954), em que o poeta de *A Cinza das horas*, nos revela o quanto a vivência na cidade contribuiu para a sua constituição poética:

Dos seis aos dez anos, nesses quatro anos de residência no Recife, com pequenos veraneios nos arredores – Monteiro, Sertãozinho de Caxangá, Boa Viagem, Usina do Cabo -, construiu-se a minha mitologia, e digo mitologia porque os seus tipos, um Totônio Rodrigues, uma D. Aninha Viegas, a preta Tomásia, velha cozinheira da casa de meu avô Costa Ribeiro, têm para mim a mesma consistência heroica das personagens dos poemas homéricos. A Rua da União, com os quatro quarteirões adjacentes limitados pelas ruas da Aurora, da Saudade, Formosa e Princesa Isabel, foi a minha Tróada; a casa de meu avô, a capital desse país fabuloso. Quando comparo esses quatro anos de minha meninice a quaisquer outros quatro anos de minha vida de adulto, fico espantado do vazio destes últimos em cotejo com a densidade daquela quadra distante. (BANDEIRA, 1984, p. 20-21)

Assim, é perceptível a afeição do poeta de “Pasárgada” pela cidade de Recife, bem como pelo ambiente familiar em que estava inserido, espaço familiar esse, que o proporcionou uma construção com relação a sua identidade pessoal, como também um olhar sensível para a edificação da sua poética, comparando as figuras típicas da sua cidade natal com os personagens heroicos de Homero. Desse modo inserindo Recife a um nível de igualdade às cidades presentes nos poemas do autor

grego, como Tróia e Ítaca, juntamente com todas as suas tramas e os seus desenlaces.

Essa composição poética também pode ser vista em muitas das obras de Joaquim Cardozo. Poeta que tornou-se rebento de Recife no ano de 1897, e assim como Bandeira, tem poemas que permeiam o âmbito recifense, como o “Recife de Outubro”, “Olinda”, “Recife Morto” e “Velhas Ruas”. Para Cintra (2020), na obra de Cardozo “encontra-se um valioso documento poético sobre Recife, focado especialmente na crítica à modernização abrupta da cidade na década de 20, que destruiu bairros e monumentos da tradição cultural da região.” (CINTRA, 2020, p. 8). E assim, o poeta de “Chuva de caju” consegue expressar uma visão nostálgica da cidade de Recife.

À vista disso, as vozes de ambos os eu líricos, que é vista por Combe (1999) como “a expressão do poeta na sua autenticidade” (COMBE, 1999, p. 2), manifestam um teor memorialístico e saudoso, assim como dessemelhanças que os tornam unos. Dessa forma, a investigação que aqui aflora propõe analisar o eu lírico memorialístico e saudoso nos poemas “Recife” de Manuel Bandeira e “Tarde em Recife” de Joaquim Cardozo, buscando expor as diferença e semelhanças de ambos, considerando uma leitura poética da cidade de Recife.

Para tanto, essa pesquisa está estruturada em quatro momentos, com o intuito de uma melhor compreensão referente a abordagem temática. Dessa maneira, no primeiro momento buscaremos ressaltar a importância da união entre literatura e cidade e como uma entremeia-se pela outra, com o objetivo de refletir essa relação junto aos poemas. No segundo instante, enfatizaremos a questão que envolve literatura e memória, para salientar o aspecto memorialístico e saudoso existentes em ambas as obras. Já no terceiro momento demonstraremos a análise dos poemas e fundamentaremos conforme a teoria que ao decorrer do texto será apresentada, e por fim teceremos algumas considerações finais em relação à pesquisa realizada.

Literatura e cidade: Uma conexão

A literatura, compreendida por Candido (2000) como um sistema intrínseco aos aspectos sociais, possibilita a manifestação de pautas que permeiam no meio social.

Esse âmbito social que é detentor de um importante acervo histórico nacional que, em sua grande parte, pode ser observado nas características físicas das cidades que compõem o país, fazendo com que a relação existente entre literatura e cidade se torne de grande relevância.

A imagem da cidade, a urbe, é bastante presente em diversas obras literárias, seja em contos, romances, poemas, como também em outros gêneros. Apresentada de diferentes formas, ora como palco para questões sociais, ora como o foco do texto literário e, assim as obras trazem pensamentos críticos a respeito desse ambiente urbano, antes pacato e a partir de suas transformações torna-se um espaço de ritmo acelerado e mais tecnológico.

Isto posto, em nossa literatura contemporânea podemos citar como exemplo o conto “Feliz ano novo”, presente no livro *Feliz ano novo*, publicado em 1975, de Rubem Fonseca, o qual traz a imagem da cidade como cenário para alguns problemas sociais, como a criminalidade e a violência. Assim sendo, o espaço urbano na narrativa tem um papel de fundamental importância para as ideias de violências abarcadas no texto, visto que é apresentado um contraste desse ambiente físico e também social: a favela com todos os seus problemas de estrutura física, de pobreza, e o bairro nobre bem estruturado com suas tecnologias e riquezas.

Outra obra que está nessa linha é o livro *Paranoia*, publicado em 1963, de Roberto Piva, que revela em seus poemas uma visão a respeito da imagem da cidade de São Paulo, que segundo Sergio Cohn (2012), apresenta um olhar delirante sobre a cidade. Nessa obra de Piva a cidade é o foco principal, mas também se torna palco para as problemáticas sociais, como as ideologias de classe e de gênero, abarcando também questões políticas e religiosas.

Contudo, a imagem da cidade já vinha sendo tratada em outras obras em épocas anteriores a essa. De acordo com Cristina Freire (1997), a historiadora de artes Christel Hollevoet destaca que desde o século XIX já existia uma relação entre um conjunto de poéticas artísticas que se apossavam da cidade para a produção de seus textos literários. A autora completa afirmando que para Hollevoet “as investigações da cidade pelo flâneur, as excursões dadaístas e as errâncias

surrealistas são as primeiras tentativas de leitura da cidade através de sua configuração espacial.” (FREIRE, 1997, p. 60).

Freire (1997) ainda destaca que o processo rápido de transformação e crescimento das cidades foi a fonte de inspiração para a produção das obras nesse século. Além disso, menciona o poeta Charles Baudelaire como um bom representante dessa escrita, o qual apresenta a imagem da cidade, mais precisamente a cidade de Paris, como cenário em seus poemas. Ademais, a autora “o poema ‘A une passantes’ é emblemático dessa nova sensibilidade que se desenvolve a partir daí. Um possível caso de amor entre transeuntes que se cruzam apressados na rua de uma grande cidade é feito e desfeito num lapso de segundo.” (FREIRE, 1997, p. 62). Em vista disso, esse processo de crescimento e de modernização das cidades, o que lhes dão um ritmo acelerado, torna o contato e a relação mais frágeis e raros entre as pessoas.

A propósito disso, nos poemas que nos propomos a analisar neste trabalho, “Recife” de Manuel Bandeira e “Tarde no Recife” de Joaquim Cardozo, a cidade é o tema principal, o foco dos poemas. Desse modo, os poemas abarcam o sentimento da saudade do Recife antigo, dos costumes do seu povo, dos monumentos que se torna ponto de referência naquele tempo, especificamente no poema “Tarde no Recife”, de ritmo lento e pacto, em que a cidade pode ser compreendida como um lugar que evoca a memória, mas trata-se também da transformação desse lugar, do processo de industrialização e modernização, e as consequências dessas mudanças. Nesse sentido, Cristina Freire (1997) apresenta sua visão da cidade como museu:

Nessa medida, a cidade pode ser vista como um museu ao expor suas obras, seus monumentos. Ao destruí-los, recoloca o sentido do valor onde as significações se sucedem como camadas arqueológicas que se sobrepõem. Como os valores são construídos social, portanto, historicamente, seu destino é a mudança. Os monumentos são, portanto, referências no espaço e no tempo. São ‘lugares de memória’. Ao conceber a cidade como um terreno de investigações estéticas, os monumentos, suas peças fundamentais. Estão, muitas vezes, presentes e se oferecem à percepção, ou estão ausentes e remetem às elaborações da memória, através dos seus vestígios. (FREIRE, 1997, p.55).

Assim, a cidade é fonte de fatos e acontecimentos históricos, em que cada rua, praças e edifícios monumentais podem significar e simbolizar marcos importantes. Logo, a sociedade constrói, modifica e transforma socialmente, fisicamente e historicamente esse espaço urbano, e a presença ou ausência dos monumentos pode causar no sujeito uma memória afetiva, um sentimento particular e/ou coletivo.

Portanto, a presença da imagem da cidade está em pauta, sendo investigada, analisada e passando por um processo de crítica nas obras literárias, as quais trazem de forma memorativa, com sentimento saudoso, ou mostrando as suas mazelas sociais, os seus conflitos políticos, as diversidades culturais, como também o próprio progresso, o qual soluciona problemas, mas acaba trazendo outros ainda maiores.

Liames entre Literatura e Memória

A preservação de acontecimentos é algo inerente ao ser humano, de modo que, desde a Idade das Pedras, o homem utilizava a escrita como um meio de registrar o que ocorria, seja de seu passado coletivo, moldado por uma perspectiva histórica dos grupos sociais, ou também individual, que se atrela ao íntimo da subjetividade. De tal modo, a seleção de ocorridos que são guardados através da grafia não se aplica somente à literatura, mas também é um processo antigo que foi evoluindo diante das sucessões do tempo:

É como reação ao caráter especificamente transitório da memória que os sujeitos se armam, criando memórias artificiais, desde os inícios dos tempos, em múltiplas superfícies: pedras, pergaminhos, couros, argila, placas de cera e outros tipos de suporte registraram imagens, retratos, textos visuais e escritos. (RAMOS, 2011, p. 94).

Bergson, em seu livro *Matéria e memória* (1999), discute várias concepções sobre o que é a memória, de forma bastante filosófica, nas quais o autor distingue a memória em dois tipos: a “memória do corpo” e a “memória espontânea”. A primeira é representada como uma “aquisição da lembrança”, que o filósofo refere-se como o

estudo de lição lembrada de cor, através de repetições para que o “corpo” entre em contato com essa memória e assim aprenda-a. Com isso, a lembrança é constantemente repetida para que faça um retorno ao presente, repetição que ocorre de modo consciente pelo indivíduo.

Desse modo, o autor defende que essa memória assemelha-se ao hábito, pois é internalizada de forma mecanizada, constituindo-se como uma representação, uma vez que “[...] ela já não nos representa nosso passado, ela o encena; e, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente.” (BERGSON, 1999, p. 89).

O segundo tipo de memória, por outro lado, constitui-se de forma espontânea, conceituando a lembrança como uma lição particular, pois é algo que não pode ser retornado sucessivas vezes. Essas lembranças são, assim, frutos de uma experiência concreta e real do indivíduo, que ficam marcadas subjetivamente, e “[...] É como um acontecimento de minha vida; contém, por essência, uma data, e não pode conseqüentemente repetir-se.” (BERGSON, 1999, p. 86). Assim, nessa concepção a memória se situa como uma transposição de elementos ocorridos no passado para o presente.

Ainda segundo Bergson (1999), o corpo não armazena lembranças, mas consegue escolhê-las para que elas se projetem no tempo presente do indivíduo. Dessa maneira, tratando-se de acontecimentos passados, a mente não consegue trazer essa memória completamente para o presente, assim fazendo com que isso ocorra de forma fragmentada, retornando ao presente com meros lapsos dos acontecimentos pretéritos.

Na literatura, ocorre o mesmo com a poesia, pois, consoante Generoso (2010) mesmo que o eu lírico projete o seu passado na lírica, a distinção entre o que de fato ocorreu e o que foi uma “traição” da mente subjetiva remonta a uma tênue linha na rememoração do sujeito lírico. Com isso, os pensamentos de Bergson (1999) são aplicáveis à poesia de forma construtiva, pois o eu lírico pode implementar fatos que não foram vividos por ele, da mesma forma que a memória também é passível de deslocar acontecimentos daquela lembrança e deixá-los na zona do esquecimento. Em vista disso, Generoso ainda ressalta que:

É para este jogo de ida e vinda do passado para o presente que o poeta usa a sua memória, pois é nesta em que está tudo o que deseja reencontrar, é ela que protege tudo o que ele viveu e não quer deixar que se perca; e na tentativa de perpetuá-la e, logo, a si próprio é que ele faz uso da linguagem, quer dizer, registra na escrita aquilo que julga importante demais para ser esquecido. (GENEROSO, 2010, p. 269).

Porém, nos textos literários, a representação dessa memória tem sua origem sendo personificada através do mito grego de Mnemosine, uma deusa que possui o dom de lembrar tudo o que aconteceu. Na mitologia, a deusa se envolveu amorosamente com Zeus durante nove dias, e, desta relação, acabaram sendo geradas as nove musas conhecidas pela inspiração poética, acontecimento que entrelaçou a arte como algo que foi concebido da memória, pois sem a memória, a arte não existiria.

Diante de uma quase história de amor, ao se envolver com Mnemosine, Zeus não se interessou apenas por sua beleza, indo além disso. O deus, como um grande feito mitológico e supremo, sabia de suas conquistas próprias que perpetuavam a nação naquele momento, todavia temia que futuramente as suas glórias corressem o risco de serem perdidas com o passar do tempo. Astucioso, o todo-poderoso objetivava assim tomar o poder da memória pertencente a Mnemosine, com o intuito de que as suas vitórias não fossem esquecidas, e assim tornar-se lembrado por todos.

Além do mais, as ocorrências de memórias e lembranças também se desvelam por outros mitos gregos, tal como o mito do manto de Penélope, que era tecido e destecido constantemente. Em *Odisseia* (2000), a personagem construía uma mortalha para o seu sogro, com o objetivo de ludibriar os seus pretendentes, com a falácia que escolheria um novo marido ao terminar de tecer o manto. Contudo, Penélope desconstruía o manto e refazia-o novamente, como forma de adiar o novo casamento, pois ela estava esperando a volta de Ulisses. Conforme Pereira (2014), “[...] Assim como Penélope tece enganos, a memória é tecida fora das certezas, em movimentos de construção e de destruição.” (PEREIRA, 2014, p. 347). Tal retratação demonstra que o ato de tecer e destecer o manto reflete um simbolismo que evidencia reflexos da memória do seu marido, como uma recuperação da existência do homem, ao mesmo tempo que ela enfrenta a perda do mesmo.

Para Bosi (1977), a relação poética com a memória ocorre através de imagens, nas quais o fazer poético é constituído através das formas que aparecem aos olhos dos sujeitos líricos. A poesia, então, mantém um vínculo com aquilo que é visual e compactua com uma capacidade de ligar a realidade do objeto visto ao indivíduo. Desse modo, “a imagem nunca é um ‘elemento’: tem um passado que a constituiu; e um presente que a mantém viva e que permite a sua recorrência.” (BOSI, 1977, p. 15-16). E é justamente essa criação imagética que será vista nos poemas de Cardozo e Bandeira, através da transposição memorialística dos seus eu líricos.

O “Recife” de Manuel Bandeira

O poeta pernambucano Manuel Bandeira é reconhecido pela crítica literária não só em função dos aspectos estilísticos empregados nos seus poemas, como também com relação a diversidade temática existente neles. Com isso, é perceptível que uma das temáticas que mais se faz presente em sua lírica é a da infância, na qual o eu lírico bandeiriano por meio de suas memórias lembra momentos de berço, como os poemas “Porquinho da Índia” e “Evocação do Recife”, nos quais residem lembranças repletas de saudade. Segundo Ramos (2011), a relação entre a literatura e a memória se dá pelo jogo de lembrança e esquecimento. Vejamos:

Esta relação estabelecida entre a literatura e a memória é possibilitada pelo jogo de lembrança e esquecimento presente em todo o imaginário e melhor compreendida através de uma concepção da memória coletiva como um corpus (evidentemente dinâmico e jamais fixo) no qual se inscrevem imagens elaboradas e compartilhadas por determinados grupos sociais, e que abarcam o virtual e o real, o vivido e o sonhado, o desejado e o temido, o pesadelo e o sonho, a experiência e a imaginação. A literatura semeia no imaginário coletivo novas visões e ideias, oriundas também do sonho e das fantasias, veículos legitimados do ficcional, inaugurando formas alternativas de encarar e transformar a realidade do grupo social. (RAMOS, 2011, p. 96).

Dessa maneira, a memória se torna uma mola propulsora para os sentimentos e as imagens existentes dentro de nós, como a saudade, e a literatura acolheria

essas sensações sob uma nova compreensão. Essa relação entre memória e saudade pode ser observada do poema “Recife”, pertencente também a Bandeira, publicado originalmente no livro *Estrela da Vida Inteira* (1966), no qual o eu lírico bandeiriano inicia o poema expressando a sua imensa saudade motivada pela distância imposta entre ele e a sua amada cidade natal, em uma tentativa de justifica-se pela sua separação com Recife:

“Há que tempo que não te vejo!
Não foi por querer, não pude.
Nesse ponto a vida me foi madrasta,
Recife.
Mas não houve dia em que te não sentisse dentro de mim:
Nos ossos, os olhos, nos ouvidos, no sangue, na carne,
Recife.” (BANDEIRA, 1970, p. 271).

Como podemos observar na segunda estrofe acima apresentada, as memórias da cidade de Recife se agitam não apenas na mente do eu lírico, no seu pensar, mas em todo o corpo, fazendo parte da sua essência. Todavia, essa saudade não é pelo Recife de hoje, mas sim pelo Recife de antigamente, o Recife da infância do sujeito poético. E, é nesse momento que ele relata ao leitor sobre as suas saudades, por meio das suas lembranças.

Conforme Silveira (2007), a saudade é o oposto da lembrança, a primeira seria reflexo de felicidade, alegria e prazer, enquanto a segunda relacionaria-se à tristeza e dor, pois o ato de lembrar suscitaria a dor por nossa memória ser seletiva e guardar o que nos marca profundamente seja algo bom ou ruim, como a ausência de alguém ou de algo. E, são justamente essas características que podemos observar no referido poema, que em seu início expressa angústia da lembrança pela perda da sua cidade idílica, e logo depois exhibe as boas lembranças dela que estariam no seu momento de infância, reluzindo o sentimento de saudade:

“Não como és hoje,
Mas como eras na minha infância.

Quando as crianças brincavam no meio da rua
(Não havia ainda automóveis)
E os adultos conversavam de cadeira nas calçadas
(Continuavas província,
Recife).” (BANDEIRA, 1970, p. 271).

Essa saudade da infância é retratada por meio de uma Recife ainda provinciana, na qual as crianças brincavam no meio da rua, dado que os automóveis ainda não faziam parte da cidade, ao passo que os adultos trocavam conversas em frente às suas casas. Além de que, essa expressão de saudade detém, de maneira sutil e irônica, a denúncia das desigualdades sociais presentes naquele determinado meio, fazendo uso dos recursos paronomásticos como (Arraes/arroz), e gerando alusão a uma comida tradicional do Nordeste que é o arroz de água e sal: “Eras um Recife sem arranha-céus, sem comunistas / Sem Arraes, e com arroz, / Muito arroz, / De água e sal, / Recife.”

Posteriormente, no início da quinta estrofe, a figura do avô é citada como um ancião que representa um passado digno de respeito, à medida que a escravidão era fortemente presente no país e ainda era vista como algo honroso:

“Um Recife ainda do tempo em que o meu avô materno
Alforriava espontaneamente
A moça preta Tomásia, sua escrava
Que depois foi a nossa cozinheira
Até morrer,
Recife.” (BANDEIRA, 1970, p. 271-272).

Dessarte, é perceptível, nos versos finais da estrofe citada acima, um olhar sensível do eu lírico para o fim da escravidão: “A moça preta Tomásia, sua escrava / Que depois foi a nossa cozinheira / Até morrer”, com isso, nota-se, que por meio da morte da escrava Tomásia, o eu lírico assume uma culpa junto a cidade, pois a enfatiza mais uma vez no último verso da estrofe, assim como no final de cada estrofe ao longo do poema, com exceção da sétima estrofe, esta que caracteriza um ato repetitivo com o intuito de exprimir sua lamúria.

A partir da sexta estrofe do poema, é possível enxergarmos a criação de um paradoxo entre o passado, representado por seu avô, o presente, refletido no próprio eu lírico, e o futuro expresso em um desejo que não se realizará:

“Ainda existirá a velha casa senhorial do Monteiro?
Meu sonho era acabar morando e morrendo
Na velha casa do Monteiro.
Já que não pode ser,
Quero, na hora da morte, estar lúcido
Para te mandar a ti o meu último pensamento,
Recife.” (BANDEIRA, 1970, p. 272).

Esse paradoxo é motivado pela memória da velha casa do Monteiro em que o eu poético sonhava em viver e morrer, que se localiza o passado. Assim, o viver elucida o presente, o sonho não concretizado, já que se encontra distante da cidade e da casa, mas lembrado como muito fervor, e o morrer pertence ao futuro, algo que não se concretizará, conforme relatado no quarto verso: “Já que não pode ser”. À vista disso, a casa teria sido espaço de grandes momentos que de certo modo marcaram o eu lírico. Para Castro (2008), são esses momentos que ajudam a construir a memória do lugar, por isso o eu lírico guarda afeição pela paisagem da casa do avô. Ainda sobre isso Castro nos revela que:

A relação entre paisagem e memória, está assentada na geografia da percepção, na existência de um conjunto de signos que estruturam a paisagem segundo o próprio sujeito e refletindo uma composição mental resultante de uma seleção plena de subjetividade a partir da informação emitida por seu entorno. (CASTRO, 2008, p. 4).

Com isso, cada indivíduo já constrói a memória do lugar por meio símbolos, desse modo cada sujeito apreende o entorno, fazendo uso de diversos registros de atividades cognitivas, construindo um sentimento de pertencimento ao lugar, que no caso do eu lírico é a velha casa do avô, espaço de aconchego e de proteção do eu. Por isso, apesar de não morar e morrer na querida casa do avô na amada Recife,

ela seria seu último pensamento na hora da morte, revelando a saudade da origem caracterizada pelo anúncio do seu fim:

“Ah Recife, Recife, *non possidebis ossa mea!*

Nem os ossos nem o busto.

Que me adianta um busto depois de eu morto?

Depois de morto não me interessará senão, se possível,

Um cantinho no céu,

‘Se o não sonharam’, como disse meu querido João de Deus,

Recife.” (BANDEIRA, 1970, p. 272).

Assim, nos versos citados acima, a temática da morte se faz existente e o sujeito lírico nos revela, através de uma mensagem em latim, que Recife não possuirá seus ossos, muito menos o busto, pois isso não mais importa, já que depois de morto, o que lhe interessará é um lugar no céu, relatando-nos que não mais visitará Recife, nem mesmo depois de morto, pois não valerá mais a pena, porém o amor por aquele lugar, seria de tamanha intensidade ao ponto de na hora da morte, dedicar-se-ia mais um vez em um último pensamento.

A “Tarde em Recife” de Joaquim Cardozo

O poema “Tarde no Recife”, publicado originalmente no livro *Poemas* (1947), como o próprio título já mostra um panorama da tarde na cidade de Recife através da visão do um eu lírico observador.

Tarde no Recife

Tarde no Recife.

Da ponte Maurício o céu e a cidade.

Fachada verde do Café Maxime,

Cais do Abacaxi. Gameleiras.

Da torre do Telégrafo Ótico

A voz colorida das bandeiras anuncia

Que vapores entraram no horizonte.

Tanta gente apressada, tanta mulher bonita;
A tagarelice dos bondes e dos automóveis.
Um camelô gritando: — alerta!
Algararra. Seis horas. Os sinos.

Recife romântico dos crepúsculos das pontes,
Dos longos crepúsculos que assistiram à passagem dos fidalgos
[holandeses,
Que assistem agora ao movimento das ruas tumultuosas,
Que assistirão mais tarde à passagem dos aviões para as costas
[do Pacífico;
Recife romântico dos crepúsculos das pontes
E da beleza católica do rio.
(CARDOZO, 2008, p. 154)

Como se pode observar, o primeiro verso da primeira estrofe retoma o título, e então são introduzidos elementos que marcam bastante a cidade, como “Da ponte Maurício o céu e a cidade.”, apresentado no segundo verso, que foi construída pela primeira vez em 1644 que teve como nome “Ponte do Recife”. Posteriormente, foi reconstruída com uma estrutura de ferro e recebeu o nome “Ponte Sete de Setembro”, e por último, reconstruída novamente e nomeada, desta vez, como “Maurício de Nassau” em homenagem ao seu idealizador. Da ponte, considerada pelo eu lírico como um monumento importante, pode-se ter a visão da cidade e do céu que a contemplava, como também são visíveis as gameleiras, o Café Maxime e o Cais do abacaxi que constroem a imagem da cidade.

Na segunda estrofe, o eu lírico apresenta o progresso da cidade por meio da modernização no meio de comunicação através “Da torre do Telégrafo Ótico” / “A voz colorida das bandeiras anuncia”/ “Que vapores entraram no horizonte.”. Com essa forma de comunicação, era explanado o desenvolvimento da economia da cidade, com os engenhos, fábricas e trens que transformava gradualmente o antigo cenário colonial e rural para um cenário urbano.

Na terceira estrofe há um desdobramento das questões postas anteriormente, através de um crescimento social e econômico expressivo na cidade. Com “Tanta gente apressada, mulher bonita;” pode-se perceber a correria típica de cidade grande, onde existe uma intensa atividade econômica. Ademais, é perceptível o progresso dos meios de transportes para a época, com o bonde e os automóveis. Essa estrofe cria uma imagem de movimentação por meio das figuras das pessoas

apressadas, caminhando ligeiramente nas ruas, tal como o movimento dos bondes e automóveis, no nono verso.

O comércio popular também é introduzido no poema por meio do camelô no décimo verso, “Um camelô gritando: - Alerta!”, chamando atenção para a importância dessa forma de comércio e o quanto isso era forte na cidade naquele momento. Essa idéia de movimentação no comércio popular e na feira, é reafirmada no décimo primeiro verso com as expressões “Algazarra. Seis horas. Os sinos.”, formado por frases curtas que são encerradas por pontos finais, o que gera uma impressão de que a cidade era apenas esse espaço de ritmo acelerado e tumultuoso, em que as seis horas era o fim do expediente de trabalho, um horário de pique, no qual os cidadãos estão voltando para as suas casas, porém esse clima “ligeiro” sofre uma quebra com a evocação do sino que atribui um tom interiorano à cidade, pois apesar dessa modernização aquele espaço era ainda uma cidadezinha.

Em seguida, a quarta e última estrofe é organizada em três momentos, no primeiro momento é exposto um passado, que nesse caso se configura como o passado da cidade de Recife. Para o eu lírico, a cidade era o “Recife romântico dos crepúsculos das pontes,” / “Dos longos crepúsculos que assistiram à passagem dos fidalgos” / “[holandeses,”. A rememoração do passado é marcada pelo verbo “assistiram” no pretérito perfeito do indicativo e conjugado na terceira pessoa do plural, configurando uma ação iniciada e acabada no tempo passado.

Nesses versos, se fala de um Recife que começa a ser colonizada pelos holandeses, um Recife pacato, romântico e puro, sem tanta exploração e urbanização, com suas belezas naturais ainda preservadas e contando também com o seu povo nativo, que possui uma cultura e conhecimento. Assim sendo, a memória do espaço diz muito sobre a história do lugar, como afirma Callai (2000), o espaço de paisagem transmite a história do povo que ali habita, ou seja, os costumes e o modo de viver podem ser entendidos através dessa paisagem, onde os cidadãos da cidade do Recife tinham uma vida mais calma, interiorana e com mais qualidade de vida.

O segundo momento é o presente do eu lírico, o qual é descrito nas estrofes anteriores: “Que assistem agora ao movimento das ruas tumultuosas,”, marcado também pelo verbo “assistem”, na terceira pessoa do plural no presente do

indicativo, que indica a ação progressiva, na qual esse é o Recife colonizado, urbanizado, explorado e em processo de modernização com a expansão das atividades econômicas e sociais. Já o terceiro momento é um período futuro, no qual o eu lírico vislumbra o desenvolvimento da tecnologia e da modernização, “Que assistirão mais tarde à passagem dos aviões para as costas”/ “[do Pacífico;”, o tempo está marcado pelo verbo “assistirão”, como anteriormente, no futuro do indicativo e na terceira pessoa do plural.

Posteriormente, o eu lírico fecha o poema com dois versos muito significativos. Os versos décimo segundo e décimo oitavo formam um encadeamento trazendo assim ênfase para esse Recife antigo, não colonizado e livre das explorações europeias. Além disso, o eu lírico demonstra um sentimento saudoso à sua terra simples e bela, sem destruição, modificação, mas já com a presença do colonizador. Diante disso, Leonardo Silveira (2007) trata do sentimento da saudade e apresenta também a ideia de Matta (1993):

Como Da Matta (1993)²⁶ salienta, a saudade é embebida de positividade. Arrisco a dizer mais: a saudade é a única lembrança que surge quando queremos, quando a desejamos e estamos abertos e dispostos para a sua chegada. Não quero dizer que a saudade não apareça como um susto ou um fantasma, ou seja, de surpresa, de repente, de supetão. Mas normalmente e de acordo com esse sentimento, a pessoa se abre para que ela venha, é uma lembrança bem vinda, daí sua conotação positiva. No caso de uma lembrança desagradável que queremos esquecer, ela é causadora de dor e sofrimento, e é tão forte esta dor por dentro que sentimos efeitos físico “reais” ao longo do corpo. (SILVEIRA, 2007, p.50-51).

Isto posto, pode-se perceber, que o eu lírico apresenta um sentimento positivo, uma saudade do Recife daquele tempo, visto que ele não demonstra profunda tristeza e nem dor. O sentimento de saudade surge a partir da visão do sujeito lírico em respeito à transformação da cidade, por isso ele invoca esse passado e se adentra nesse sentimento satisfatório e até consolador.

Ao contrário do poema “Recife” de Manuel Bandeira, o sujeito lírico do poema de Cardozo não demonstra uma saudade exacerbada, mas apresenta esse sentimento de forma sutil com uma memória de cunho positivo, já o poema de Bandeira, o eu lírico apresenta um sentimento de dor e posteriormente um

sentimento positivo, com a saudade. O eu lírico de Cardozo é um observador da cidade e de suas mudanças.

Ademais, outra questão importante nesse poema é a presença figura da ponte, que está explícita no passado, no presente e, conseqüentemente no futuro. A ponte simboliza a passagem, que ocorre de um tempo para outro, de uma realidade para outra, de um costume para outro, que reluz no poema através da passagem como uma transformação de um Recife não colonizado para uma cidade colonizada e sucessivamente modernizada.

Considerações Finais

A partir do que foi exposto e discutido no decorrer da pesquisa, é possível perceber que tanto o eu lírico de Bandeira, como o de Cardozo expõem e refletem suas memórias e suas saudades através de lembranças da cidade de Recife. Embora tenham semelhanças, os sujeitos líricos se diferem pelo modo como expressam essa recordação da cidade natal; pois, o eu lírico bandeiriano convida o leitor a vislumbrar sobre a sua infância, jornadeando pelo passado, por meio da visão de infância, logo em seguida pelo presente, caracterizado por não poder estar na cidade de berço e depois o futuro, refletido por meio da não volta a Recife.

Essa linha do tempo também se faz presente no poema de Cardozo, porém o sujeito poético faz uso de recursos comportamentais da sociedade para desenvolvê-la, expondo um distanciamento do eu em seu íntimo e a cidade, com um olhar mais técnico e objetivo sobre a localidade. Assim, é possível enxergar que o eu lírico não demonstra uma saudade exacerbada, mas apresenta esse sentimento de forma sutil. Contudo, os eu líricos deixam claro o afeto pela cidade natal, dado que cada um, com sua peculiaridade, externaliza a admiração aquela cidade que os acolheu e os proporcionou momentos tão importantes, com isso, esse sentimento não poderia ficar apenas em suas memórias e ganhou vida na folha eterna da literatura, transfigurando-se em poesia.

Referências

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira** (poesias reunidas). 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Alfredo. Imagem, Discurso. **O ser o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre, Mediação, 2000.

CARDOZO, Joaquim. **Poesia completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008

CINTRA, Elaine Cristina. **Joaquim Cardozo**: crítico literário. Signótica, v. 32, 23 mar. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

COSTA, Otávio. **Memória e paisagem**: em busca do simbólico dos lugares. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, 2008.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas**: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. São Paulo: SESC: Annablume, 1997.

GENEROSO, Danielle Morais. **Memória e poesia:** revivendo momentos e eternizando o efêmero. *Letrônica*, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 268-279, 2010.

MERQUIOR, José Guilherme. **Manuel Bandeira.** In.: Manuel Bandeira: poesia completa e prosa. André Seffrin (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. **Literatura, lugar de memória.** *Soletras*, São Gonçalo, n. 28, p. 344-355, 2014.

PIVA, Roberto. **Paranoia.** São Paulo: IMS, 2009.

PONTUAL, Virginia. **Tempos do Recife:** representações culturais e configurações urbanas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 21, n. 42, 2001.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. **Memória e literatura:** contribuições para um estudo dialógico. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, ano 06, n. 11/12, p. 92-104, 2011.

SILVEIRA, Leonardo Lucena Pereira Azevedo da. **Em busca do tempo querido:** um estudo antropológico da saudade. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Capítulo 10

**OS MUITOS BRÁS
CUBAS E POLICARPOS
QUARESMA NO
BRASIL DA
PANDEMIA DE 2020**

Izandra Alves

Leila Warken

OS MUITOS BRÁS CUBAS E POLICARPOS QUARESMA NO BRASIL DA PANDEMIA DE 2020

Izandra Alves¹⁴

*Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês do IFRS,
campus Feliz*

Leila Warken¹⁵

*Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês do IFRS, campus
Feliz*

Resumo

O ano pandêmico de 2020 trouxe com ele a possibilidade de reflexão acerca do comportamento do brasileiro e sua relação consigo mesmo, com os outros e também como vê o seu país e seus governantes. Trouxe também uma maior necessidade de buscar na leitura formas de suspender a condição de isolados e suportar o distanciamento exigido pela pandemia. Dentre os muitos livros lidos e/ou revisitados neste período, dois deles merecem nossa atenção por possibilitarem a atualização de seus contextos narrativos na atualidade. Nesse sentido, este artigo revisita duas obras da literatura brasileira que, aqui, colocamos lado a lado a fim de discutirmos alguns elementos de aproximação e diálogo. Tratam-se de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Com o apoio teórico de Alfredo Bosi e Silviano Santiago discutimos a construção dos protagonistas emblemáticos e suas venturas e desventuras em busca de seus sonhos inalcançados em diálogo com a análise comportamental do brasileiro da atualidade. Tanto Quaresma quanto Cubas podem ser percebidos em muitos cidadãos que conhecemos, seja pela ingenuidade com que defendem um ufanismo fadado ao fracasso, ou pela completa incapacidade de realizar algo pensando no coletivo ou sem tirar algum proveito próprio. Assim, nos propomos a elencar alguns pontos das obras que tocam nestas feridas tão doloridas aos brasileiros do presente.

Palavras-chave: Literatura. Policarpo. Cubas. Pandemia.

¹⁴ Doutora em Letras pela UPF e professora do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês do IFRS, campus Feliz. E-mail: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

¹⁵ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês do IFRS, campus Feliz. E-mail: leilawkn@hotmail.com

Abstract

The pandemic year of 2020 brought us the possibility of a reflection on the Brazilian actions and the relation with themselves, with others and about the way they saw their country and their governors. This year also brought a bigger necessity of using reading as a way to suspend the isolation condition and to support the social distancing as the pandemic demands. Among the books that were read and/or revisited during this time, two of them need more attention while they let us connect their stories to the current happenings. In this way, the article revisits two works of the Brazilian literature which are compared to discuss some approach and dialogue elements. Those works are *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, by Lima Barreto, and *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, by Machado de Assis. With the technique supported by Alfredo Bosi and Silviano Santiago, where the construction of the emblematic protagonists and their adventures and misadventures looking for their unreached dreams are brought to a dialogue with the behavioral analysis of the present days. Even Quaresma or Cubas could be seen in many citizens that we know, either for their naivety which they defend as a pride fated to failure, or for their complete disability of realizing something thought to be collective or without taking something for their own benefit. Therefore, we propose to list some points of the works that touch these so painful wounds for the Brazilian people nowadays.

Key-words: Literature. Policarpo. Cubas. Pandemic.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi um ano de muitas promessas, tanto para o setor empresarial, quanto para o cidadão comum, o trabalhador. O que se projetava em janeiro eram muitas expectativas pessoais e uma visão positiva de realizações. Porém, veio a pandemia e com ela a mudança da realidade de todos. Sonhos adiados, desemprego, *home office*, depressão, maior convívio familiar (o que nem sempre é tão positivo assim, se levarmos em conta a violência doméstica, por exemplo), maiores pressões psicológicas, relacionamento presencial reduzido a poucas pessoas, enfim... as duras faces da pandemia.

Nesse contexto de distanciamento social, uma das atividades que muitas pessoas renovou e/ou ampliou foi a leitura. Assim, ao visitar duas obras da literatura brasileira, nos deparamos com os protagonistas de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. O que nos chama a atenção em cada um diz respeito, principalmente, aos seus ideais. Brás Cubas, possui a esperança vazia de, com seu emplasto, curar a humanidade da melancolia a que está imersa (mal sabe ele que é um dos mais

adoentados) e seus muitos casos amorosos, dentre eles, a marca de renegar uma das suas pretendentes por conta das diferenças físicas muito particulares que ela possui: é coxa. Já Policarpo, e sua defesa pelo tupi como língua oficial brasileira em detrimento do português, emprestado de terras lusas, tem como ideal a terra como fonte de fertilidade e a política como motor propulsor das transformações sociais de que o povo realmente precisa. Essa idealização, contudo, desenhou seu percurso até a morte. Ambos falecem sem deixar filhos ou grandes feitos. A mesma preocupação se assemelha com a de quem se vê no platô de não produtividade neste ano em questão.

As obras do Realismo (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*) e Pré-Modernismo (*Triste Fim de Policarpo Quaresma*) aproximam os personagens, que expressam suas tentativas de sucesso e realizações pessoais, porém os vieses da vida atuam como uma onda que desmancha os castelos de areia feitos na beira da praia. Assim, Brás e Policarpo veem seus trabalhos e lutas não reconhecidos/as pela sociedade, além de não deixarem nenhuma forma de herança cultural, social ou financeira.

Por outro viés, é possível verificar também o quão cego é o ideal ufanista que Policarpo possui no âmbito político, e como, de certa forma, estamos revivendo essa crítica abordada pelo livro no momento atual, mesmo que o personagem ficcional o fazia porque realmente era ingênuo e acreditava nas pessoas de maneira inocente e pura. Já muitos dos líderes governamentais do Brasil real se portam como nacionalistas e defensores da pátria de maneira demagógica, superficial e vazia.

Assim, este texto tem o propósito de abordar estas duas obras e a aproximação possível entre elas no que diz respeito à relação existente entre os feitos e desfeitos dos protagonistas em diálogo com o atual momento e contexto pandêmico em que o mundo, principalmente o Brasil, se encontra. Para tanto, Alfredo Bosi (2015) e Silviano Santiago (1982) serão o aporte teórico para as discussões aqui propostas.

1 O REALISMO MACHADIANO

Quanto à obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, classificada como pertencente ao período realista, nota-se que o autor quebra o

encanto da idealização até então trazido pelas obras românticas. O texto machadiano se apresenta retratando a vida real, com seus episódios cômicos, chocantes e, porque não dizer, simplórios do dia a dia. Nesse sentido, o crítico literário, Alfredo Bosi (2015) menciona a atitude do autor realista, afirmando que

[...] Há um esforço, por parte do escritor antirromântico, de acercar-se impessoalmente dos objetos, das pessoas. E uma sede de objetividade que responde aos métodos científicos cada vez mais exatos nas últimas décadas do século". Ou seja, busca retratar a vida como ela é, despida de fortes emoções, assim "[...]O escritor realista tomará a sério as suas personagens e se sentirá no dever de descobrir-lhes a verdade, no sentido positivista de dissecar os móveis do seu comportamento. (p.179).

O que se vê, então, no texto machadiano que aqui nos propomos a discutir é um cenário burguês retratado na sua mais fidedignidade possível. Isso porque, a sociedade mencionada pelo autor exigia esse caráter de distanciamento da fantasia, da subjetividade; vivia-se um momento onde o progresso não dá espaço para o talvez. Nesse sentido, Bosi (2015) aponta que os autores deste período recorrem com muita frequência ao tipo e à situação típica, e ambos desejam a expressão imune a tentações de fantasia. O que se vê é, de fato, que essa configuração foi uma conquista do Realismo, trazendo um progresso em relação à estética subjetiva, composta por criaturas exóticas e enredos inverossímeis, típicos do Romantismo.

O ambiente realista machadiano, segundo as pesquisas de Bosi (2015), contrasta com o Romantismo. Isso porque, o novo período que se configura passou a ser de ambientes urbanos, e pela não identificação com a vida e a natureza transpostas pelo positivismo. O Realismo também buscava evidenciar a impotência à qual os homens estavam expostos diante do todo social, explicado de melhor forma pelo determinismo impregnado nos textos. Nesse sentido, "do Romantismo ao Realismo, houve uma passagem do vago ao típico, do idealizante ao factual. Quanto à composição, os narradores realistas brasileiros também procuraram alcançar maior coerência no esquema dos episódios [...]" (BOSI, 2015, p.183-184). Essas reflexões do crítico, então, podem ser percebidas claramente na forma com a qual os autores realistas buscam compor suas obras.

Dentro desse universo realista, destaca-se *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, autor responsável pelo ponto mais alto e equilibrado da prosa realista no Brasil, segundo Bosi (2015). A obra, que tem como personagem

principal Brás Cubas, o defunto autor, nos faz refletir acerca da nossa própria existência, como é possível comprovar através da conhecida citação inicial, que aponta nós, seres humanos, como que em uma busca eterna de uma versão própria, a qual, quando pronta, é entregue aos vermes: "Cada estação da vida é uma edição, que corrige a anterior, e que será corrigida também, até a edição definitiva, que o editor dá de graça aos vermes" (ASSIS, 2007). Nesse sentido, é importante destacar que há uma certa imbricação do homem autor com o homem personagem, como explica Bosi:

[...] Quando o romancista assumiu, naquele livro capital, o foco narrativo, na verdade passou ao defunto-autor Machado-Brás Cubas delegação para exhibir, com o despejo dos que já nada mais temem, as peças de cinismo e indiferença com que via montada a história dos homens. A revolução dessa obra, que parece cavar um fosso entre dois mundos, foi uma revolução ideológica e formal: aprofundando o desprezo às idealizações românticas e ferindo no cerne o mito do narrador onisciente, que tudo vê e tudo julga, deixou emergir a consciência nua do indivíduo, fraco e incoerente. O que restou foram as memórias de um homem igual a tantos outros, o cauto e desfrutador Brás Cubas. (2015, p.187)

O considerado fraco e incoerente Brás, também se apresenta despido de idealizações românticas, mas em contraposição, mostra-se uma pessoa que busca vantagens financeiras em suas negociações amorosas, bem como a satisfação da libido. Bosi ressalta, também, o como Machado apresentava sua obra de maneira muito particular e diferenciada:

Foi esse o espírito com que Machado se acercou da matéria que iria plasmar nos romances e contos da maturidade: um permanente alerta para que nada de piegas, nada de enfático, nada de idealizante se pusesse entre o criador e as criaturas. O manejo do distanciamento abre-se nas *Memórias Póstumas* que, pela riqueza de técnicas experimentadas, ficou sendo uma espécie de breviário das possibilidades narrativas do seu novo modo de conhecer o mundo. Foi nesse livro surpreendente que Machado descobriu, antes de Pirandello e de Proust, que o estatuto da personagem na ficção não depende, para sustentar-se, da sua fixidez psicológica, nem da sua conversão em tipo; e que o registro das sensações e dos estados de consciência mais díspares veicula de modo exemplar algo que está aquém da *persona*: o contínuo da psique humana. [...] Deslocado, assim, o ponto de vista, um velho tema como o triângulo amoroso já não se carregará do pathos romântico que envolvia herói-heroína-o outro, mas deixará vir à tona os mil e um interesses de posição, prestígio e dinheiro, dando a batuta à libido e à vontade de poder que mais profundamente regem os passos do homem em sociedade. [...] Não há mais heróis a cumprir missões ou a afirmar a própria vontade; há apenas destinos, destinos sem grandeza. (BOSI, 2015, p. 190-191)

O que podemos ver nesta obra machadiana é, então, que ao inverter esses ideais românticos, o autor busca operar uma ruptura; fica para trás os lugares-comuns e sobressai uma nova maneira de expressar a relação com o outro e consigo mesmo. Quem, se não Machado, usaria a expressão "durou 15 meses e 11 contos de réis" para uma paixão adolescente? (BOSI, 2015)

2 O PRÉ-MODERNISMO E *TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA*: ALGUNS APONTAMENTOS

Com o intuito de estabelecer conexões e ampliarmos o debate acerca da questão da problematização das relações sociais nas obras literárias que aqui nos propomos discutir, cabe, agora, trazermos o conceito de Pré-Modernismo que, segundo Bosi (2015, p.327), trata-se de "tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultura".

A definição feita pelo crítico aponta para algo que não tem tanto valor artístico e de relevância estética. Ou seja, a literatura anterior à Semana da Arte Moderna foi de conteúdo pouco inovador, principalmente, se levadas em conta as produções simbolistas e parnasianas. No entanto, há um forte elemento que se une, favoravelmente, à ideia do novo proposto pela Semana de Arte Moderna, que são as problematizações de que fala Bosi (2015).

Importante ressaltar que Bosi (2015) apresenta que muitas das obras consideradas "neos" - neoparnasianas, neossimbolistas, neorromânticas - traíram a marcação da cultura daquele século, revivendo direções já vistas anteriormente. Neste cenário, coube a Lima Barreto, autor da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma* – sobre a qual nos propomos a destacar alguns tópicos -, Graça Aranha, Euclides, Alberto Torres, Oliveira Viana, Manuel Bonfim e Monteiro Lobato o papel de contrapor as belezas da vida, revelando, antes dos modernistas, a realidade social e cultural brasileira.

O que percebemos na maioria das obras destes autores, em especial Lima Barreto, é que realizam o que Bosi chama de "crítica ao Brasil arcaico, negação de todo academismo e ruptura com a República Velha, desenvolve a problemática

daqueles, como o fará, ainda mais exemplarmente, a literatura dos anos de 30." (2015, p.327)

Dentro desse universo Pré-Modernista, surge *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Trata-se de um romance narrado em terceira pessoa onde é possível notar um maior esforço de construção e acabamento formal do que em outras obras do mesmo autor. Lima Barreto apresenta o seu personagem principal como um homem ingênuo, que está em busca da legalização da língua tupi como língua oficial brasileira, pois diz que o português foi empréstimo luso e nada tem a ver com os nossos primeiros habitantes. Assim, o major não se exaure na obsessão nacionalista e no fanatismo xenófobo. Em suas atitudes, ele se distancia do conformismo que se arrastam os demais burocratas e militares.

Quanto à obra em si, para Bosi (2015), ela tem efeitos cômicos quixotescos. O autor dá ênfase à melancolia dos ideais de Policarpo, que anseia por viver mais brasileiromente o Brasil, porém, sua forma de ver o mundo apresenta o desencontro de um ideal com o real, e isso Lima Barreto faz sem reduzir Policarpo a um símbolo imóvel de um só comportamento. O personagem é sonhador e corajoso, porém, ingênuo. E é exatamente esta ingenuidade que lhe confere as maiores aproximações com o também sonhador personagem Quixote, de Miguel de Cervantes.

No texto "Uma ferroada na ponta do pé", que analisa e discute *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, o crítico literário Silviano Santiago (1982) elogia a obra de Lima Barreto quanto a sua qualidade e originalidade na composição. Mesmo que o autor seja conhecido pela negligência que cercava sua composição literária, e o texto fosse escrito sob pressão do dia a dia jornalístico, Santiago demonstra através de sua explanação crítica, o quanto o texto possui valor artístico, documental e político. Como destaque, ele se refere ao gancho, quando o leitor é aguçado pela redundância e os pequenos grupos repetitivos contribuem para a decodificação do personagem.

Para ler *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, um leitor comum não encontra dificuldade, e é por esse motivo que Lima Barreto muitas vezes é criticado, o prazer da leitura não está na espera ou descoberta da originalidade, satisfazendo assim esse leitor, em detrimento do leitor erudito. O leitor comum, assim como o

espectador de telenovela, assiste ao capítulo final, mesmo que prévias dele já tenham sido divulgadas, a previsibilidade não diminui a expectativa e o interesse em chegar até o final, é justamente o que público/leitor comum quer. A redundância ocorre como a forma limite para atar fios, e mesmo com muitos personagens e cenários, há um sentido claro no texto, uma linha de leitura que não necessita do anzol da surpresa. Esta estética popular é que provoca o prazer dos leitores comuns e o desespero dos críticos.

Cabe destacar que o texto revela a base e as razões das motivações maiores do personagem principal. Isso porque seus atos apontam para um patriotismo exclusivo, tirânico e xenófobo; seus três principais pontos, pautas ou lutas, revelam uma busca por uma reforma moral e intelectual. Neste sentido, como explica Santiago (1982), a vida de Policarpo não passa de uma trifulcação, ou seja, o personagem é o pássaro Fênix que renasce das cinzas por duas vezes e morre por três. Quixotices à parte, a cada nova aventura vêm outras tantas decepções e privações.

As três decepções a que nos referimos dizem respeito à língua, à agricultura e à política. Quanto ao plano linguístico/cultural frustrado e fracassado, o personagem defende que o tupi-guarani seja considerado como a língua oficial do país, situação esta que gerou brincadeira e perseguição dos companheiros; seu plano fracassa e, por conseguinte, Policarpo foi considerado louco e internado em hospício. Como segunda frustração e fracasso, foi a defesa de uma agricultura que valorizasse os pequenos agricultores, a diversidade agrícola com o auxílio e financiamentos a estes grupos, principalmente, os caboclos que passavam por dificuldades. Assim, no Sítio Sossego, ele pode perceber que tudo que leu nos livros sobre a fertilidade da terra brasileira não se aplicava, além dos interesses políticos locais, até as formigas o venceram. Quanto à terceira decepção, a política, Policarpo se viu entusiasmado com a posse de Marechal Floriano Peixoto na Presidência da República e se coloca à disposição do mesmo, porém esse líder se mostra mesquinho, preguiçoso e medíocre. Por presenciar atos desumanos e antipatrióticos dos soldados ao capturarem os revoltosos, Policarpo escreve ao marechal manifestando seu descontentamento com o que vê e, ingenuamente, acredita que o presidente não sabia do ocorrido. Dessa forma, seu triste fim se consolida e acaba preso e morto na Ilha de Cabras. A ingenuidade de Policarpo aponta para um ideal

de patriotismo que ele tem como justo para o processo de salvação do país, porém sofre a negação neste percurso e é tido, por ironia, como o grande traidor da pátria que tanto amou e defendeu.

O que percebemos, ainda, no texto de Lima Barreto, é o jogo entre ideal e vulgar, ou seja, o homem superior e indigno, contrastando Policarpo com o esposo de sua afilhada. Nessa composição, Policarpo, que gostava de ler e possuía ideias e ideais nobres, é comparado com o cônjuge da afilhada o qual, metido em política, buscava os benefícios de seu posto. Assim, a obra aponta para a perspectiva de que o destaque e as honras nem sempre são dadas a quem realmente tem merecimentos.

Silviano Santiago (1982) sustenta, ainda, a ideia de que a obra apresenta uma crítica às forças que impedem o desabrochar das ideias de Policarpo, mas, por outro lado, traz também ressalvas à noção idealizante de pátria que o personagem tenta pôr em prática, o que, de certa forma, parece dar razão a críticos repressores de Policarpo. A pátria que ele sonha é aquela que cuida de seus filhos, que acolhe a todos, indistintamente, contudo, quem decide não é um simples major, tão pouco uma mulher (Olga). O poder das decisões está centrado na força masculina e militar.

A vida de Policarpo foi assim, sem rastros e sem sentido, pois nada deixou, aqui mais voltado para fatores sociais que materiais. O nome, Policarpo Quaresma, conforme Santiago (1982) apresenta, diversas interpretações. Uma delas remete a muitos frutos, contudo, não teve filhos e nada produziu, possui pulso fraco, e não conseguiu limpar as ervas daninhas. O termo Quaresma, remete ao período de jejum ocorrido antes da Páscoa (preparação para a morte, a crucificação), a uma espécie de coqueiro, tão comum no nosso Brasil, e a uma espécie de inseto que ataca roseiras e é parasita de árvores frutíferas. Assim, o que percebemos é que todos os significados do nome do personagem principal remetem de alguma forma a algum traço seu e que são nada positivos ou que mereçam destaque.

A obra, segundo Santiago (1982), possui sua originalidade devido ao ponto nevrálgico ser ambíguo, a escrita ficcional subscreve o discurso histórico-nacionalista e ufanista, e ao mesmo tempo o rejeita, julgando-o, criticando-o como ilusório, assim operando uma espécie de curto-circuito. Seu olhar discursivo também recai sobre o Brasil idealista e metaforizado que os colonizadores/conquistadores

desta terra tanto pregavam representado através da idealização e do discurso ufanista de Policarpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como muitos Policarpus estavam os brasileiros no início de 2020: ansiosos pela mudança que todo ano novo promete e animados com uma pátria a ser reconstruída pelo Messias. Pois bem, mal o ano iniciou e as frustrações vieram. Como se não bastasse a crise econômica não resolvida pelo tal capitão, veio também a crise sanitária e, como Brás Cubas, ansiamos e acreditamos no emplasto salvador (vacina) que até agora, há quase um ano do início da pandemia no Brasil, também não veio para toda a população.

Assim, os muitos Policarpus seguiram idealizando e correndo atrás de alternativas, porém, a cada investida, uma nova derrota. Será este o caminho para o triste fim de cada um? Tentando evitar esse percurso rumo ao fim, viveram e encarnaram em seu dia a dia um pouco da ideia inicial da obra machadiana que menciona o eterno reconstruir, refazer-se a cada novo desafio tendo a oportunidade de melhorar, até que chegue a hora dos vermes vencerem por completo.

Cabe destacar, também, o grau de otimismo de Policarpo em relação a seus ideais. O personagem realmente acredita, vai à luta, se decepciona, cai, levanta e segue para outra investida quixotesca, até encontrar seu triste fim. No caso de Brás, não há um grau de consciência de coletividade, ele vive em uma busca de auto satisfação, tanto pessoal quanto social. Do ponto de vista social, nota-se a busca por *status* através dos casos amorosos em que se envolve e por negar um possível relacionamento com uma moça coxa, o que lhe traria baixo prestígio. Já no plano pessoal, seu triste fim é desenhado, assim como o texto de Lima Barreto, desde o título da narrativa e vai sendo reforçado a cada ação, a cada passo da sua trajetória infeliz.

Assim, a partir do passeio pela obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2007), de Machado de Assis, e *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (2012), de Lima Barreto, em um momento tão particular que o mundo enfrenta hoje, percebemos que várias versões de Policarpo e de Cubas nos perseguem durante todo o ano

pandêmico. Tratam-se de nacionalistas ufanistas, sonhadores ou quixotescos e burocratas egoístas, perdedores e incapazes de amar que saltam dos livros e se apresentam ao longo de todo este período tanto em forma de governantes, chefes, professores ou colegas. Já nós, os leitores e protagonistas do mundo real, por vezes, também nos confundimos com Marcelas, Virgílias e Lobo Neves ou, então, com Olgas, Ricardos ou Marechais Florianos. E, assim, a literatura que imita a vida ou a vida que imita a literatura nunca fez tanto sentido como agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2007.

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

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: DCL, 2012.

SANTIAGO, Silviano. **Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Capítulo 11

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O POVO XERENTE E A GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA CEMIX-WARÃ

Poliana Alves de Oliveira

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O POVO XERENTE E A GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA CEMIX-WARÃ

Poliana Alves de Oliveira

Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal Santa Maria

E-mail: poliana.artes@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa situa-se na Escola CEMIX-WARÃ em Tocantínia, Estado do Tocantins. Trata-se de um estudo de caso da escola em que se discute o contexto escolar, o modelo de gestão e a legislação educacional. Contextualiza-se a trajetória histórica da etnia Xerente, do seu primeiro contato com os não índios até a implantação da escola em seus territórios. Os resultados percebidos até o momento demonstram que a gestão da Escola CEMIX-WARÃ, não difere de outras escolas em suas realidades, necessidades e dificuldades. Na esfera pedagógica, os desafios centram-se na construção e efetivação de um projeto pedagógico diferenciado que articule os saberes da comunidade Xerente com os conhecimentos necessários para viver num mundo globalizado. Embora existam muitos desafios, a escola demonstra que está em processo de construção, buscando a efetivação da escola que queremos.

Palavras-chave: Povo Xerente. Escola. CEMIX-WARÃ

A CASE STUDY ON THE XERENTE PEOPLE AND THE EDUCATIONAL MANAGEMENT IN CEMIX-WARÃ SCHOOL

Abstract: The present research was located at the Indian School CEMIX WARA-in-Tocantínia Tocantins. Contextualizes the historical trajectory of ethnic Xerente, his first contact with non-Indians until the implementation of school in their territories. The methodology used to develop the research work was a documentary on the subject and a case study of school. The perceived results so far show that the school management of the School CEMIX-Wara, no different from other schools in their realities, needs and difficulties. In the educational sphere, the challenges center on the construction and execution of a project that combines different pedagogical knowledges Xerente community with the skills necessary to live in a globalized world. Although there are many challenges, it demonstrates that the school is under construction, seeking the enforcement of schools we want.

Key-words: Xerente people. School. CEMIX-WARÃ.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a gestão educacional indígena no Tocantins e de que forma o processo democrático de gestão, garantido por lei, está sendo cumprido nas escolas indígenas do Tocantins. A pesquisa foi realizada na Escola Indígena Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX-WARÃ), escola pertencente a rede estadual de ensino, localizada na cidade de Tocantínia em terras demarcadas da comunidade indígena Xerente.

O objetivo da pesquisa foi analisar o modelo de gestão adotado pela escola e sua funcionalidade, além da aplicabilidade da legislação específica da educação escolar indígena. Priorizou-se a realização da pesquisa na referida Escola por sua localização estratégica e pelo fato do CEMIX-WARÃ ofertar o Ensino Médio e cursos técnicos, além de atender prioritariamente estudantes indígenas, garantindo assim que a pesquisa pudesse ser realizada de forma efetiva, pois todos os pressupostos que serão observados e analisados no decorrer da pesquisa estudo de caso foram contemplados pela Instituição.

A escola atende a população indígena da etnia Xerente, povos que já estão há muito tempo em contato com os não índios e habitam há séculos as terras tocaninenses, possuindo uma história de luta muito antiga pela demarcação de suas terras, que aconteceu somente na década de 70. Porém, foram necessários mais 20 anos para que esta demarcação fosse homologada e os Xerentes pudessem garantir o direito a suas terras.

Neste sentido, a pesquisa buscou responder a problemática de como se dá o processo de gestão educacional indígena na CEMIX-WARÃ, em Tocantínia. Este estudo mostra-se relevante devido ao fato de existir poucos trabalhos voltados para a gestão da educação indígena no Tocantins e principalmente na etnia pesquisada, que é o povo Xerente.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO POVO INDÍGENA XERENTE

Conforme a pesquisadora Paula (2000), o povo Xerente se auto denomina Akwẽ, que significa “indivíduo”, “gente importante”. Provavelmente esse povo veio das terras secas do Nordeste para o Norte, onde encontraram abundância de água. Os primeiros contatos com os bandeirantes datam de 1738.

Ainda segundo a autora:

O franciscano Frei Antonio de Ganges propôs em 1840, que os Xerente aceitassem o fixar suas aldeias no aldeamento das terras de Teresa Cristina, atual Município de Tocantínia. Hoje, esses povos vivem na margem direita do rio Tocantins, numa área de 183.542 hectares, junto a área do Funil, próximos a cidade de Tocantínia (PAULA, 2000, p. 287).

Farias (1990) elucida que os Xerentes já passaram por diversas experiências educacionais: catequese de capuchinhos, na segunda metade do século XIX; e dominicanos, nas três primeiras décadas do século XX. A formação bilíngue foi patrocinada pelos missionários batistas a partir da década de 50.

Segundo dados estatísticos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), os indígenas pertencentes a etnia Xerente possuem uma população de 3.017 indígenas distribuídos em 55 aldeias. Segundo a contextualização histórica, o primeiro contato entre os Akwẽ e os povos considerados não-índios remontam ao século XVII, com a chegada das missões jesuítas e dos colonizadores que desbravaram o Norte e o Centro Oeste brasileiro por meio das expedições realizadas pelos bandeirantes.

A colonização desses indígenas não foi diferente dos indígenas de outras regiões colonizadas no Brasil, eles sofreram perseguições, lhes foi imposto o trabalho em regime de escravidão, além do processo de domesticação e acultramento por meio da religião. Os indígenas eram caçados e capturados como animais quando não se sujeitavam ao domínio dos colonizadores.

Paula (2000, p. 287) afirma que,

O conflito entre os povos Xerente e os não indígenas permaneceu no decorrer do século XX que foi marcado pela difícil sobrevivência dos Xerente junto a posseiros e fazendeiros que foram invadindo o que restava do vasto território de ocupação tradicional que pertencia aos Xerentes. O SPI (Serviço de Proteção aos Índios) só instalou dois

postos de assistência durante a década de 1940, depois de reclamações contidas nos relatórios do etnólogo Curt Nimuendajú, que denunciavam as péssimas condições de vida dos Xerente. Nessa época chegou à região uma missão da Igreja Batista, que permanece entre os Xerentes até os dias atuais.

Depois de muita luta e espera dos Xerentes, em 1972, após mais de 200 anos de convivência tensa e conflituosa com diversos segmentos não-indígenas que resultaram em mortes de ambos os lados, os Xerentes conquistariam a sua primeira área demarcada, denominada nos documentos pela FUNAI como “Área Grande”. Foram necessários mais 20 anos repletos de luta para que fosse realizada a demarcação e a homologação de outra área reivindicada pelos Xerentes, a área conhecida como funil. A área demarcada e homologada como terra dos Xerentes se localiza no entorno da cidade de Tocantínia, que fica 75 km distante da capital Palmas.

A economia Xerente é baseada na confecção e na venda de artesanato, que possui como matéria-prima principal para a confecção de seu artesanato o capim dourado, com ele são produzidos: cestarias, bordunas, arcos e flechas, colares, etc.

O artesanato de capim dourado produzido pelos Xerentes é muito apreciado pelo povo tocantinense, e possui reconhecimento em outras regiões brasileiras e até fora do Brasil, sendo que o artesanato é uma das principais atividades desenvolvidas pelo grupo, pois a matéria-prima utilizada, o capim dourado e algumas sementes são acessíveis a toda a população Xerente.

Para Paula (2000) as atividades de subsistência do povo Xerente como a caça, a pesca e a coleta de frutos, bem como a agricultura, estão associadas aos conhecimentos que eles possuem sobre a natureza, suas potencialidades e limites. Neste aspecto, a sobrevivência dos Xerentes sempre veio da terra e do rio.

A ESCOLA CEMIX-WARÃ E O PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA

O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente CEMIX-WARÃ, foi instituído por um ato de regulamentação, Lei de criação número 1.124 de 1º de fevereiro de 2000, com o objetivo de atender melhor o povo Xerente.

A princípio o nome da unidade foi denominado de Centro de Ensino Médio Indígena (CEMI), sendo discutida ainda a possibilidade de oferecimento de um curso técnico em agrícola. WARÃ quer dizer um local utilizado para confraternizações e reuniões. No dia 06 de maio de 2006 foi inaugurado o curso de técnico agrícola, com a presença da Secretária do Estado da Educação e Cultura, da Diretora Regional de Miracema do Tocantins, representantes indígenas, comunidade Xerente, alunos e servidores em geral, tendo como primeiro Diretor Lenivaldo Srãpte Xerente.

O CEMIX-WARÃ faz parte da rede estadual de ensino e oferta o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, ensino médio e técnico. A proposta pedagógica da escola aborda as práticas da educação indígena, respeitando os princípios da diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilinguismo com qualidade.

No Centro de Ensino Médio Indígena Xerente CEMIX-WARÃ, instituição pública, gerida democraticamente com autonomia própria, oferta uma educação específica e diferenciada, e como instituição pública democrática é aberta a matrícula de alunos não índios. Embora ela seja aberta a matrícula de estudantes não índios, a comunidade também pode decidir quanto à frequência de um aluno não índio. As matrículas iniciam-se no final de novembro e permanecem até outubro do ano seguinte, podendo ser realizadas na escola, ou também na cidade de Tocantínia, pois a escola fica em uma área distante sendo que não há transporte escolar para se deslocar para a instituição no mês de recesso escolar.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018, a Escola possui uma organização curricular que respeita os conhecimentos inerentes da própria cultura, privilegiando o uso da língua materna de cada etnia e objetivando a formação do sujeito pleno, com nível de entendimento voltado para a compreensão do mundo que o cerca, convergindo estes conhecimentos para a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades, para a defesa de seu território, de seus costumes, de suas tradições e de sua inserção envolvente na sociedade, compreendendo que todas estas ações serão empreendidas em consonância com a forma de organização definida pelas comunidades.

A visão filosófica da escola prioriza a formação integral do aluno indígena, valorizando os conhecimentos inerentes a sua cultura, assim como a aquisição de

conhecimentos universais; reconhecendo a pluralidade cultural e as diferenças individuais como fator determinante da aprendizagem de cada educando.

O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente foi criado, com a participação das lideranças indígenas e comunidade, com o objetivo de amenizar os problemas econômicos e socioculturais, garantindo assim o acesso dos indígenas a uma educação diferenciada, de qualidade e que fosse ofertada dentro de seus limites territoriais. Assim como todas as escolas pertencentes à rede Estadual de ensino, a CEMIX-WARÃ também se baseia no modelo de gestão implantado pelo Governo do Tocantins, em 1997, pelo Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. Este Programa visa assegurar a progressiva autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas pela descentralização de recursos, criando Associações de Apoio às Escolas, que funcionam como unidades executoras, sendo constituídas por membros da comunidade escolar e local.

Como o Programa visa democratizar o processo de autonomia da gestão educacional em seus amplos aspectos, é necessário para que haja a efetivação dos repasses financeiros oriundos do Programa, a organização, por parte da escola, de uma associação, como unidade executora, formada por pais, alunos, professores, funcionários da escola e membros da comunidade local.

O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada possui como princípio básico o fortalecimento e a democratização da Gestão Escolar, respaldando-se na Lei Estadual nº 1.616 de 13 de outubro de 2005, Art.1º, que dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, consignados no orçamento do Estado para a execução do Programa.

A escola recebe recursos advindos do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada por meio da unidade executora que é a Associação de Apoio ao CEMIX-WARÃ. Por meio da unidade executora a escola recebe recursos oriundos ainda dos seguintes programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A Associação de Apoio ao CEMIX-WARÃ possui como finalidade o controle e a aplicação dos recursos destinados à unidade escolar, como forma de propiciar uma gestão democrática; gerenciando a aplicação e o gasto dos recursos, garantindo a utilização dos mesmos para a compra de produtos de qualidade, que

pelo rendimento resultem em um menor custo para a escola, de forma a equilibrar todas as despesas de forma satisfatória, garantindo o bom funcionamento da escola.

Os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar são recebidos mensalmente, conforme quantidade de alunos do ensino fundamental e médio do ano anterior. São gastos para adquirir gêneros alimentícios de acordo com a preferência da comunidade escolar. As prestações de contas são feitas mensalmente. Já os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola é recebido uma vez por ano, conforme a quantidade de alunos do Ensino Fundamental do ano anterior e gasto quase que exclusivamente, com materiais de uso pedagógico.

Os recursos do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada são recebidos mensalmente de acordo com o Programa de Desembolso e gastos a partir das definições das aplicações financeiras, feitas pela comunidade escolar semestralmente. As prestações de contas são feitas trimestralmente. O objetivo destes recursos, recebidos por meio destes programas, é dar à escola autonomia de utilizá-los de acordo com a necessidade da comunidade escolar, podendo assim garantir um processo de ensino e aprendizagem pautado na realidade da escola, dos alunos, nas suas especificidades e dar incentivos para que o educando sinta-se parte integrante das decisões da escola.

A ESCOLA, A COMUNIDADE E A GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na comunidade Xerente, como em qualquer outra comunidade indígena, a educação é passada de pai para filho e todos na aldeia participam e são responsáveis por este processo, cabendo a todos a função de educar e cuidar. Neste sentido, a escola como instituição responsável pela educação formal, pela escolarização dos indígenas, passou a ser um avanço, uma conquista de direitos dessa comunidade, considerando que a escola se constitui como um espaço democrático em constante processo de construção, onde há a participação efetiva da comunidade Xerente.

Na Escola CEMIX-WARÃ a escolha de gestor se dá por meio de reuniões entre as lideranças indígenas, onde cada cacique indica um nome e há uma

votação, o nome escolhido é levado a conhecimento da Secretaria Estadual de Educação e dos órgãos competentes para contratação.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pressupõe que haja uma escolha democrática para a escolha a gestão das escolas. Neste sentido, o povo Xerente busca por meio de eleições entre os indígenas de suas aldeias eleger de forma democrática o mais preparado para exercer a função levando em consideração sua qualificação e formação adequadas.

Conforme aponta o PPP (2018), o diretor escolar é um membro da comunidade. A escola conta com 16 professores, sendo 4 deles indígenas, possuindo formação específica na área em que atuam. Além dos professores indígenas que lecionam de forma bilíngue, há uma alfabetizadora bilíngue da FUNAI que presta serviços à escola, ministrando aulas de reforço para os indígenas com dificuldades de aprendizagem e que ainda não são alfabetizados.

A escola conta com uma equipe pedagógica bem diversificada, possuindo uma coordenadora financeira e dois coordenadores pedagógicos, que não são indígenas e residem em cidades próximas a escola, Tocantínia e Miracema do Tocantins. O quadro de funcionários da escola é bastante equilibrado em relação a quantidade de profissionais indígenas, pois somente a equipe pedagógica e alguns professores não são indígenas, sendo todos os outros profissionais indígenas da comunidade Xerente.

Como já foi mencionado anteriormente, existem 55 aldeias Xerentes e a Escola atende 37 destas 55 aldeias. A escola funciona apenas no período vespertino, devido a uma grande dificuldade, elucidada tanto pelo gestor, como pela equipe pedagógica e especialmente pelos professores sobre o transporte escolar.

Como o território Xerente é muito extenso e as aldeias são muito distantes umas das outras, o ônibus escolar que é responsável pelo transporte dos alunos, começa a pegá-los muito cedo, alguns saem de casa às 8 horas da manhã para chegarem à escola às 11 horas. Outro fator importante a ser observado são as condições precárias destes ônibus que transportam estes alunos. Além desse fator, há também as péssimas condições da estrada, que é de chão, possuindo ainda pontes em estado de deterioração. No período chuvoso essa situação piora, pois há

o agravante dos atoleiros, causados pelos inúmeros buracos que se formam ao longo da estrada, sem contar os rios e córregos que transbordam e impossibilitam a passagem dos ônibus pelas pontes.

Esta triste realidade do transporte escolar não é vivenciada apenas pelos alunos, mas também pela maioria dos profissionais que atuam na escola, pois todos são usuários do transporte escolar, devido ao ônibus ser o único transporte que vai até a escola.

Este não é o único fator que dificulta o acesso e a permanência dos alunos na escola. Há outro fator bastante relevante que deve ser elucidado, que é a alimentação dos alunos. Como profissionais da educação compreendemos a importância da alimentação para o bom desenvolvimento dos alunos, sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois ninguém aprende com fome.

O problema da alimentação caminha junto com o problema do transporte, os alunos saem muito cedo de casa, alguns sem se alimentar e chegam à escola no horário do almoço, no entanto, a escola ainda não dispõe de estrutura física e financeira para oferecer a refeição do almoço para os alunos. A escola oferece apenas a merenda escolar que é servida às 15 horas.

Acreditando que estes fatores são essenciais para o bom desenvolvimento do processo educacional, pode-se constatar, que a escola, no contexto da educação indígena, compreendida como um espaço democrático, que oferece uma educação diferenciada, que respeita e diversidade cultural, devendo acolher e dar condições necessárias para o acesso e a permanência do aluno, está com dificuldades para cumprir sua função básica que é educar. Considerando que a educação escolar indígena deve ser ofertada de forma diferenciada, os órgãos estaduais responsáveis pela educação deveriam tratá-la como tal, dando subsídios necessários para que a escola funcione e atenda seus alunos com qualidade.

Percebendo que a escola possui um ensino diferenciado, não podemos deixar de considerá-la igual a tantas outras nos problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Neste aspecto a Coordenadora Pedagógica, em entrevista, elucida que a escola, que oferece ensino regular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, recebe alunos principalmente nas turmas de 6º ano, que ainda não

são alfabetizados. Para tentar sanar estas dificuldades e alfabetizar esses alunos, a escola oferece aulas de reforço escolar no horário da aula, sendo estas aulas ministradas por uma professora bilíngue, de modo que o processo de alfabetização deve ser ministrado na língua materna de cada etnia.

Os problemas vivenciados pelo CEMIX-WARÃ são de várias ordens: dificuldades de aprendizagem, de leitura, de escrita e de operações básicas. Diante dessa situação, a equipe pedagógica se reúne constatemente no intuito de discutir os problemas, constatando, a partir das discussões, que há necessidade de se refletir mais profundamente sobre o processo de alfabetização nas escolas indígenas das aldeias.

A educação é um processo contínuo que prolonga por toda a vida. Considerando este pressuposto, os alunos do CEMIX-WARÃ iniciam suas vidas escolares em escolas dentro de suas aldeias, possuindo professores indígenas que os alfabetizam em suas línguas maternas. No entanto, o que se constata é que estes professores não possuem um domínio mínimo da língua que se fazem necessários para trabalharem com a alfabetização dos alunos.

Esta realidade oportunizou um processo de reflexão e de discussão que englobou a equipe gestora, os professores e a comunidade, acerca do problema dos alunos não alfabetizados, tendo a escola, junto com a comunidade, pensado em uma forma mais viável para amenizar esta situação. Considerando que a escola funciona em um único período e os alunos são oriundos de várias aldeias, o que dificulta a presença destes alunos com deficiências de aprendizagem em outro horário, a falta de transporte e a distância inviabilizam tal possibilidade.

A proposta mais viável encontrada pela escola e comunidade para solucionar o problema, foi montar turmas de reforço escolar no horário das aulas com uma professora que trabalha de forma específica o processo de alfabetização bilíngue com estes alunos. Além das aulas de reforço, cada professor em suas disciplinas também trabalharia a leitura e a escrita com os alunos em suas salas.

A referida professora alfabetizadora bilíngue produziu um material didático, dando ênfase exclusivamente à leitura e à escrita. Este trabalho vem sendo realizado desde o final do primeiro semestre do ano de 2006 e a equipe pedagógica da escola já vem notando um crescente progresso desta ação. O desenvolvimento

de muitos alunos foi tão satisfatório que alguns deles provavelmente não necessitarão mais de reforço escolar, sendo integrados definitivamente às suas salas.

Analisando a legislação referente à educação escolar indígena encontramos muitos preceitos que a diferencia do modelo de educação não-indígena. O currículo, por exemplo, deve ser diferenciado e ao mesmo tempo deve respeitar uma base nacional comum.

No CEMIX-WARÃ um dos diferenciais apresentados referentes ao currículo é a possibilidade de haver flexibilização, o que garante uma certa abertura para que as escolas em conjunto com a comunidade agreguem conteúdos específicos voltados para a sua realidade, além do ensino em língua materna, considerando que os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas são baseados na cultura Xerente, focando a realidade vivenciada pelos alunos.

A GESTÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA CEMIX-WARÃ

A Constituição Federal de 1988 possibilitou aos povos indígenas a perspectiva de afirmação e reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças. O Estado, cumprindo a legislação, deve não apenas garantir a existência das comunidades indígenas, mas sim contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas.

Segundo os preceitos da Constituição de 1988, os indígenas passaram a ter direito à uma educação diferenciada, sendo esta baseada no princípio da interculturalidade e do bilinguismo, respeitando as especificidades indígenas. Na realidade, a legislação ainda é muito utópica, pois apregoa leis que divergem bastante da realidade e que apenas servem para amenizar e mascarar a realidade.

Contextualizando a operacionalidade da legislação na Escola CEMIX WARÃ, observa-se que a escola se utiliza da língua materna do povo Xerente. Entretanto o processo de alfabetização na língua materna não ocorre na escola e sim em escolas localizadas no interior das aldeias.

Estas informações levantam questionamentos sobre o processo de alfabetização nessas escolas e nos levam a pensar que apenas garantir o uso da língua materna de cada etnia indígena no processo educacional, não garante que esses indígenas sejam alfabetizados com qualidade na sua língua e nem na nossa. Essa observação já vai ao encontro com o Artigo 215 da Constituição que define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas, sendo a língua um dos maiores bens das comunidades indígenas e a educação um dos principais meios de preservá-la e garantir sua disseminação.

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, institui ao Ministério da Educação (MEC) a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. O mesmo Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

Em decorrência do Decreto 26, a educação escolar indígena poderá se beneficiar de todos os programas de apoio mantidos pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A Portaria Interministerial nº 559/91 define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena para prestar-lhe apoio técnico e oferecer-lhe subsídios referentes à questão.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p.32) preceitua que,

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Ali se estabelece como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma 'política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas', assegurando 'às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

A gestão educacional, de maneira geral, é uma função que desempenha o papel de mobilizar meios e procedimentos para alcançar os objetivos da instituição, envolvendo, basicamente, os meios gerenciais e técnicos administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão. Nesta pesquisa enfatiza-se a gestão

compartilhada, sendo esta concepção a escolhida pela escola como meio para atingir os seus objetivos, pensando primeiramente na melhoria do processo educacional.

O Programa de Escola Comunitária de Gestão Compartilhada foi um passo importante na democratização do acesso da comunidade às decisões tomadas na escola, isso por que de uma maneira geral delimitou responsabilidades para a comunidade, no intuito de acompanhar a aplicabilidade dos recursos da escola e o processo de gestão escolar. Desta forma, pode-se constatar a dimensão do papel do diretor na escola, pois é ele, que de forma democrática e participativa, direciona os trabalhos na escola e norteia o processo de ensino e aprendizagem conforme os parâmetros previstos na legislação.

Ao afirmar que a democracia, que é o preceito legal da gestão educacional, está sendo de fato cumprida, executada na unidade escolar pesquisada, deve-se levar em conta todos os fatores elucidados anteriormente, considerando que a gestão parte da premissa de gerir garantindo o padrão de qualidade. Neste aspecto, é importante dar ênfase que gerir uma escola indígena é gerir seguindo padrões que garantam a interculturalidade e a diversidade. A escola indígena não deve ser vista como uma escola rural, ela deve ser compreendida como uma escola diferenciada.

A partir de exposto sobre a escola e sobre a legislação, pode-se dizer que a escola busca construir uma relação democrática com seus profissionais e com a comunidade de uma forma geral, pois acredita que é por meio da democracia, da igualdade de direitos, da participação efetiva, que todos possam construir uma escola que realmente atenda as necessidades do povo Xerente.

Observa-se neste processo e em tudo que já foi exposto referente a falta de parâmetros específicos e diferenciados no processo de ensino e aprendizagem da escola, que a gestão da escola, mesmo sendo democrática, buscando a participação efetiva da comunidade, não contempla a interculturalidade exigida por lei. No entanto, percebe-se que há uma dualidade presente na legislação, que apregoa o direito a um ensino diferenciado e não dá condições necessárias para que as escolas o ofereçam, pois não garantem condições operacionais da aplicabilidade da legislação.

O tempo da legislação protecionista que compreendia o indígena como um ser ingênuo, inculto, que precisava de proteção, já passou, foi abolido. A legislação vigente hoje prega o indígena como ser pertencente à sociedade nacional que deve ser respeitado e incluído. Essa legislação foi um passo importante na democratização do acesso do indígena à educação, porém, ela tem que ser efetiva nas escolas, sendo papel de todos o auxílio ao cumprimento da lei, não cabe apenas ao diretor garantir que a legislação seja de fato executada.

DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA ESCOLA CEMIX-WARÃ

As comunidades indígenas tiveram seus direitos assegurados por vários dispositivos legais. Entretanto, um dos desafios enfrentados pela escola é a efetivação dessa legislação, que garante uma escola intercultural, que valorize o indígena como ser que possui uma cultura, uma língua e meios de aprender próprios. Isso acontece, por que a educação é um processo de humanização e como tal, depende da participação efetiva de todos, e a escola como instituição pública depende do apoio técnico, pedagógico e financeiro para se constituir e se manter, portanto, ela necessita, para conseguir se adequar a legislação vigente, de subsídios dos órgãos educacionais responsáveis pela educação escolar indígena.

Segundo o diretor da escola, em entrevista, uma das dificuldades vivenciadas que dificultam a gestão é a falta de comunicação entre a escola e a Diretoria Regional de Ensino (DRE), pois esta falha na comunicação acarreta prejuízos para o processo pedagógico. Ele enfatiza que às vezes há cursos disponíveis para os professores e a equipe pedagógica e eles não participam por que não ficam sabendo. Além disso, o diretor acrescenta que não há, por parte da DRE e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), apoio pedagógico específico que possam nortear e direcionar a elaboração de materiais específicos e diferenciados para serem trabalhados em sala de aula.

Sobre o papel de gestor da escola e de suas atribuições, o diretor elucidou que para ocupar esse cargo numa escola indígena é exigido que a pessoa possa não só cuidar da escola, mas também de seu projeto político pedagógico, da parte

burocrática. Compete desempenhar um papel de mediador onde a equipe dos profissionais da escola e os próprios alunos possam compreender sua função dentro do contexto escolar. Além disso, o diretor deve promover e desenvolver o estímulo à pesquisa dentro da escola. Também deve coordenar, planejar, gerenciar e organizar todas as atividades da escola auxiliadas pelos demais profissionais. Deve atender as leis, os regulamentos e as determinações dos órgãos superiores do sistema de Ensino e as decisões no âmbito da escola, assumidas pela equipe escolar e comunidade.

Observa-se pela fala exposta anteriormente e pela postura adotada pelo gestor o comprometimento com a escola e com comunidade Xerente. Neste sentido, a escola caracteriza-se por ser um local de relações sociais que privilegiam as interações de forma democrática e dialética. Considerando estes pressupostos a organização escolar trata dos procedimentos ligados à função de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recurso, coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

A LEGISLAÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A REALIDADE ESCOLAR

Ao Estado não cabe a responsabilidade da oferta do ensino fundamental, portanto, esta etapa fica a cargo dos municípios, embora caiba ao Estado e ao Governo Federal dar apoio aos municípios, pois o ensino fundamental é uma etapa de ensino obrigatória. Neste aspecto, nas aldeias Xerentes, os anos iniciais do ensino fundamental, são ofertados pelo município, já a Escola CEMIX-WARÃ é de responsabilidade do Estado, pois oferta ensino médio e as séries finais do Ensino Fundamental.

Os dados apresentados nesta pesquisa referentes à realidade da escola, foram coletados por meio de entrevistas realizadas na escola nos dias 19 e 20 de maio de 2019, quando foram entrevistados o diretor e sua equipe, uma coordenadora pedagógica, um coordenador de apoio, uma coordenadora financeira, a secretária e os professores.

Observou-se durante as entrevistas feitas, a aplicabilidade da legislação no contexto escolar da instituição. Neste sentido o Art. 79 da LDB/96 define que os programas desenvolvidos na esfera pedagógica terão como objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Contextualizando a aplicabilidade deste estudo à realidade da escola percebe-se que muito pouco dele se aplica na Escola CEMIX-WARÃ. Em relação ao material didático utilizado na escola foi constatado que não há nada elaborado e nem produzido para se trabalhar de forma específica e diferenciada, a escola utiliza os livros didáticos que são distribuídos em toda a rede escolar de ensino do Estado do Tocantins. No que se refere ao currículo, a escola trabalha de forma bilíngue, embora nem todos os professores sejam indígenas e muitos não compreendem o que os alunos falam quando estes se utilizam de sua língua materna.

Também não se efetiva a premissa de criação de programas e currículos específicos, o que diferencia o currículo proposto pela escola é sua adequação à cultura local, onde os conteúdos são trabalhados utilizando-se da realidade dos indígenas.

Com relação à formação do professor, a Lei, em seu Artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância.

Quando analisamos todos os dispositivos legais que tratam da educação indígena de uma forma geral, observamos que há um aparato legal razoavelmente extenso que trata da categoria dos professores indígenas, de sua formação específica, da oferta de programas específicos que auxiliem na construção de currículos, materiais pedagógicos e didáticos diferenciados, baseados na realidade da comunidade indígena. Neste sentido podemos constatar, por esta legislação, que a essência da escola indígena é o professor, a quem cabe a docência e a gestão da escola indígena.

Todo este aparato legal, no entanto, não garante a todos os professores a sua formação específica e diferenciada, pois esta formação, garantida por lei, deveria capacitar o professor para que este seja capaz de elaborar currículos próprios baseados na realidade vivenciada pela comunidade local; materiais didáticos pedagógicos próprios, específicos para a comunidade; construção do Projeto Político Pedagógico da instituição, com a função de construir e ter condições necessárias de executar as ações previstas nele com vistas a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 33), “há dispositivos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) que abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los”.

Dessa forma, o calendário escolar da Escola CEMIX WARÃ, é elaborado pelos profissionais da escola e em média possui mais de 200 dias letivos, isto se deve ao fato de que o calendário é elaborado conforme as datas comemorativas e festivas do povo Xerente, pois sempre há algum evento nas aldeias, existindo a necessidade de não haver aula na escola, por isso o calendário é elaborado com dias a mais, para ter condições de proporcionar aos alunos a participação nos eventos das aldeias e ao mesmo tempo, garantir que a escola cumpra a exigência legal de 200 dias letivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamente a pesquisa não buscou questionar a forma como está sendo executada a legislação referente a gestão da educação escolar indígena. Buscou-se compreender e conhecer como se dá esse processo de gestão, elencando os pontos relevantes.

O processo de gestão da escola se baseia nos princípios da comunidade Xerente, por isso eles buscam escolher o diretor, para garantir um processo educacional baseado no que eles consideram como melhor para o seu povo. A grande dificuldade, observada no contexto da realidade da escola, é a falta de

políticas públicas que contemplem a execução de um currículo diferenciado, além da falta de profissionais com formação específica. Dificuldades essas que podem ser sanadas a partir do empenho do poder público, da comunidade e da escola em efetivar uma educação de qualidade, diferenciada baseada nos princípios da comunidade Xerente.

Todos os questionamentos apresentados nesta pesquisa são constatações preliminares e demonstram apenas um olhar, uma observação. São apontamentos que traçam o perfil de uma nova escola, que está em processo de construção, uma escola diferenciada, bilíngue e que efetivamente é construída pelos povos indígenas e para eles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Educação Escolar Indígena: O Direito a Educação Diferenciada Nas Leis Brasileiras**. Brasília: MEC.SEF. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC.SEF. 1998.

FARIAS, Agenor José Teixeira Pinto. **Fluxos sociais Xerente: organização social e dinâmica das relações entre aldeias**. 1990. 196 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1990.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Caderno de apresentação: Programa Parâmetro em Ação de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetro em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília, MEC; 2002.

PAULA, Luís Roberto de. **A dinâmica faccional Xerente**: esfera local e processos sociopolíticos nacionais e internacionais. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 287 p. 2000.

Projeto Político Pedagógico (PPP). Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – **CEMIX-WARÃ**, 2018.

TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins. **Orientações para as associações de apoio às escolas**. Tocantins: SEDUC, 2. ed. 2006.

TOCANTINS. **Escola autônoma de gestão compartilhada**: proposta de reformulação do programa. Palmas, SEDUC, 2000.

Capítulo 12

UM OLHAR SOBRE A CONDIÇÃO FEMININA NO ROMANCE TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA, DE LIMA BARRETO

Amanda Samila Vieira Miguel

Wesley Alberto Meneses Brilhante

UM OLHAR SOBRE A CONDIÇÃO FEMININA NO ROMANCE *TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA*, DE LIMA BARRETO

Amanda Samila Vieira Miguel¹⁶

Graduanda pelo Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Wesley Alberto Meneses Brilhante¹⁷

Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – IFPB

RESUMO

O artigo tem como objetivo geral abordar as perspectivas da mulher no contexto da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, tendo em vista a educação exclusiva para o casamento. Já os objetivos específicos são: discutir o papel, a posição e a condição da mulher na sociedade brasileira do início do século XX; evidenciar as questões de igualdade de gêneros numa perspectiva histórica, como forma de denunciar a vulnerabilidade feminina perante o sexo oposto e uma sociedade machista. Este estudo se justifica por possibilitar ao leitor refletir sobre a condição feminina no início do século XX, conforme apresentado na referida obra, além disso, a pesquisa evidencia novas perspectivas aos leitores e críticos, ao lançar um olhar para a temática feminina em uma obra marcada pelo nacionalismo ufanista do protagonista e que deixa tais questões em ponto secundário da narrativa. Trata-se detidamente de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo, cujas teorias se baseiam em estudiosos como Duarte (2009), Sercenko (2003), Spivak (2010), Silva (2010) entre outros. Ao finalizar a pesquisa, é possível dizer que, ao representar essa temática em sua obra, Lima Barreto denuncia a condição feminina no início do século XX, época em que as mulheres viviam em função das normas sociais e, portanto, se viam negadas de uma das necessidades mais importantes do ser humano, a “representação de vida”.

Palavras-Chave: Literatura, Romance, A condição feminina, Triste fim de Policarpo Quaresma.

¹⁶ Amanda Samila Vieira Miguel, graduanda pelo Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – IFPB; amanda.samilavieira30@gmail.com (Autora).

¹⁷ Wesley Alberto Meneses Brilhante, graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – IFPB; wesleyalberto18@hotmail.com (Coautor).

ABSTRACT

The general objective of the article is to approach the perspectives of women in the context of the work *Triste Fim* by Policarpo Quaresma, by Lima Barreto, with a view to exclusive education for marriage. The specific objectives are: to discuss the role, position and condition of women in Brazilian society at the beginning of the 20th century; to highlight issues of gender equality in a historical perspective, as a way of denouncing female vulnerability in the face of the sixth opposite and a sexist society. This study is justified by allowing the reader to reflect on the female condition at the beginning of the twentieth century, as presented in the referred work, in addition, the research shows new perspectives to readers and critics, by taking a look at the female theme in a marked work by the protagonist's proud nationalism and that leaves such questions at the secondary point of the narrative. This is a bibliographic research, with a qualitative approach, with a descriptive character, whose theories are based on scholars such as Duarte (2009), Sercenko (2003), Spivak (2010), Silva (2010) among others. At the end of the research, it is possible to say that, in representing this theme in his work, Lima Barreto denounces the female condition at the beginning of the 20th century, a time when women lived according to social norms and, therefore, were denied a of the most important needs of the human being, the "representation of life".

Keywords: Literature, Romance, The female condition, Sad end of Policarpo Quaresma.

INTRODUÇÃO

Entende-se que toda ficção segue a teoria de não se comprometer com a realidade, portanto, não devemos achar que as histórias narradas nas mais diversas obras literárias são verdadeiras. Entretanto, como afirma Silva (2019), "a literatura pode ser entendida como um instrumento de comunicação e interação social. Assim, costuma ser usada pelo escritor para se expressar, pois o artista não consegue permanecer indiferente à sua realidade". Acabando por retratar em seus escritos um retrato daquilo que vemos na sociedade.

Partindo desse pressuposto, desenvolvemos a nossa pesquisa se deu em torno da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Autor pré-modernista, conhecido justamente por denunciar fatos correspondentes à realidade social em suas obras. Mais que a sociedade de modo geral, Lima Barreto também vislumbrava em suas obras, elementos da própria vida, como a vida nos subúrbios, o preconceito racial, as desigualdades sociais e os problemas no governo.

No que diz respeito ao romance de Barreto, este narra a trajetória de Policarpo Quaresma, um patriota ímpar, que causa estranheza nas pessoas pelos seus ideais e coragem. As temáticas abordadas na obra giram em torno do protagonista e estão ligadas principalmente ao nacionalismo, aos subúrbios, à desigualdade de classes acentuada pelos despropósitos do então governante. Vale ressaltar que, além desses temas, de modo secundário, Lima Barreto aborda um pouco da vida das mulheres neste romance, denunciando, assim, a condição feminina na sociedade do início do século XX.

Desta forma, por levar em conta a necessidade de discutir as questões referentes à mulher no romance e considerando a possibilidade dessa temática se apresentar como um reflexo da sociedade da época, neste trabalho destacou-se a condição feminina no contexto da obra. Tal análise se justifica por levar em conta a importância de se discutir essa temática, que por estar ocupando espaço secundário, passa muitas vezes despercebida pelos leitores e pela crítica.

Como objetivo geral, este trabalho busca abordar as perspectivas da mulher no contexto da obra, tendo em vista a educação exclusiva para o casamento. Os objetivos específicos são: discutir o papel, a posição e a condição da mulher na sociedade brasileira do início do século XX; evidenciar as questões de igualdade de gêneros numa perspectiva histórica, como forma de denunciar a vulnerabilidade feminina perante o sexo oposto e uma sociedade machista.

Os pressupostos metodológicos norteadores da pesquisa seguiram primeiramente a revisão da literatura, fazendo, portanto, uma pesquisa bibliográfica, que tem por “finalidade integrar as nuances do tema proposto, fornecendo a nós pesquisadores, conhecimentos mais aprofundados sobre o trabalho a ser realizado e possibilitando a reflexão do tema relacionando-o com os resultados obtidos” (FONTELLES, 2009).

Trata-se de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que de acordo com Silvio Oliveira (1999, p.117), tem a função de

descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação dos comportamentos dos indivíduos.

A afirmação acima se encaixa perfeitamente com os objetivos propostos neste trabalho, visto que buscamos compreender os processos sociais que levaram a mulher à condição de inferioridade, levando em conta os costumes, comportamentos, bem como educação recebida pela família desde as gerações mais antigas. Para isto nos baseiamos em estudiosos como Duarte (2009), Sercenko (2003), Spivak (2010), Silva (2010) entre outros.

Sabemos que os resultados são imprecisos, tendo em vista a complexidade do tema, nesse sentido, ao abordar a condição feminina do romance, Triste fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, tentaremos contribuir com as discussões em torno da mulher, buscando conhecer os problemas do passado, para quem sabe, corrigir os futuros.

LIMA BARRETO: Vida e Obra

Sabe-se que os escritores pré-modernistas buscavam vislumbrar o regionalismo, como forma de representar o Brasil em sua diversidade. A intenção era construir um país que correspondesse ao real, abandonando as visões particularizadas da elite e dos grandes centros urbanos. Além disso, havia uma tentativa de aproximação entre o momento histórico vivido e a trama desenvolvida nos romances. Sobre este movimento literário, Alfredo Bosi (1980) afirma que “se pode chamar pré-modernista (no sentido forte de premonição dos temas vivos em 1922), tudo o que, nas primeiras décadas do século XX, problematiza a nossa realidade social e cultura”. O famoso crítico ainda ressalta sua afirmação, dizendo que “caberia às obras dos autores pré-modernistas, o papel histórico de mover as águas estagnadas da *belle époque*, revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional” (BOSI, 1980).

Entre os autores do pré-modernismo, destacamos Afonso Henriques de Lima Barreto, carioca de Laranjeiras, nascido no dia 13 de maio de 1881. Filho do tipógrafo Joaquim Henriques de Lima Barreto e da professora primária Amália Augusta, ambos mestiços e pobres, sofreu preconceito a vida toda. Aos sete anos de idade ficou órfão de mãe. Por ser afilhado do Visconde de Ouro Preto fez o curso secundário no Colégio Pedro II. Ingressou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro onde iniciou o curso de Engenharia. Em 1903, quando cursava o terceiro

ano, foi obrigado a abandonar o curso, pois seu pai havia enlouquecido e o sustento dos três irmãos agora era responsabilidade dele.

Em 1904, prestou concurso para escriturário do Ministério da Guerra, foi aprovado e permaneceu na função até se aposentar. Em 1905, ingressou no jornalismo com uma série de reportagens que escreveu para o *Correio da Manhã*. Em 1907, fundou a revista “Floreal”, que lança apenas quatro números.

Estreia como romancista no ano de 1909, com a publicação de *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. Já em 1911, em formato de folhetim, nas páginas do *Jornal do Commercio*, publica *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, que se torna sua obra mais célebre, editada em livro apenas quatro anos depois. Por essa época já são agudas as crises do escritor relacionadas ao alcoolismo e à depressão que provocam sua primeira internação no hospício, em 1914. Passados quatro anos dessa primeira internação, seus problemas de saúde persistem e Lima Barreto aposenta-se, por invalidez, do cargo na Secretaria de Guerra. No ano seguinte, 1919, é publicado seu romance *Vida e Morte de M.J. Gonzaga de Sá*.

Alguns anos depois, com a saúde cada vez mais debilitada, Lima Barreto falece no dia primeiro do mês de novembro de 1922, em decorrência de um colapso cardíaco. Muitos dos seus escritos, tais como *O Cemitério dos Vivos*, *Diário Íntimo*, *Claras do Anjos* e parte da correspondência pessoal, são publicados postumamente.

As suas principais obras são: *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909), *Clara dos Anjos* (1948), *Numa e Ninfa* (1915) e *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1911), obra analisada neste trabalho.

Na esteira dos autores que buscavam representar as classes ou regiões marginalizadas, a exemplo de Euclides da Cunha, que representou o Nordeste, Monteiro Lobato, que deu uma atenção especial ao caboclo paulista. Lima Barreto abordou em suas obras, questões raciais, representou os subúrbios cariocas, o patriotismo e ainda fez duras críticas à sociedade da época. Segundo Sercenko (2003), a sua obra

englobava uma penetração vertical incidindo desde de as estruturas políticas propriamente, como o governo e as ideologias, às instituições culturais mais salientes, como a imprensa e a ciência, aos modelos formalizados de comportamento coletivo, como o cosmopolitismo e o bovarismo, até as minúcias do relacionamento cotidiano, em que os símbolos de distinção definem sentido de mando e subserviência ao nível do trato banal.

Em conformidade com o autor supracitado, podemos dizer que Lima Barreto retratou uma gama enorme de temáticas em suas obras, penetrando o seu olhar, no governo, estrutura de maior nível social, na ciência, nas classes mais altas da sociedade, indo até os subúrbios, a população carente, pobre e negra. Além disso, o escritor retratou em suas obras temáticas que, apesar de importantes, passam despercebidas pela crítica e também pelos leitores. Estamos falando da condição da mulher no início do século XX.

Além disso, o escritor retratou em suas obras, temáticas que apesar de importantes, passam despercebidas pela crítica e também pelos leitores. Estamos falando da condição da mulher no início do século XX, “marcada por uma essência feminina, cuja vital importância da educação era preparar a jovem unicamente para o desempenho de funções junto à família”. (DUARTE, 2009).

Assim ocorreu em *Triste fim de Policarpo Quaresma*, romance que retrata o ambiente familiar nos subúrbios cariocas, a necessidade de os pais casarem as filhas e o desejo das moças casarem-se, ainda que sem amor, mas pela conveniência do matrimônio. A abordagem de tais questões será apresentada na próxima seção.

A CONDIÇÃO FEMININA DO ROMANCE TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA

O romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, narra a história de Policarpo, um homem que possui obsessão por tudo aquilo que foi criado no Brasil, escrevendo até mesmo um requerimento pedindo que a língua oficial do país passasse a ser o tupi, sendo este motivo da sua internação no hospício. Por conseguinte, temos a sua frustração como agricultor e, principalmente, como voluntário na revolta armada, na qual desacatou o Marechal e acabou preso. Nota-se na narrativa, que o espírito ufanista do protagonista o fez sofrer várias frustrações, sendo elas uma marca da sociedade, preocupada com crescimento econômico e deixando à margem toda a população mais carente. A obra faz uma crítica à sociedade da época, desconstruindo a visão romântica de Policarpo Quaresma, demonstrando que as suas manifestações nacionalistas em nada ajudam na construção da sociedade,

pelo contrário, é vista com maus olhos e por isso ele taxado de louco. Além disso, outros aspectos da narrativa são marginalizados pela classe majoritária da época e sobretudo pelo governo, como por exemplo, o racismo e a população do subúrbio e a miséria do interior.

No que diz respeito à mulher, objetivo central do presente trabalho, no romance, as principais personagens femininas são: Adelaide (irmã de Policarpo), Olga (afilhada de Policarpo), Dona Maricota (esposa de Albernaz) e Ismênia, Quinota, Zizi, Lalá e Vivi (todas filhas de Maricota e Albernaz).

Destas personagens apresentadas, nos chamam a atenção, Olga e Dona Maricota, juntamente com suas filhas, pois elas constituem o padrão da sociedade do século XX, mulheres criadas e educadas exclusivamente para o casamento. Fato que, de acordo com Duarte (2009), ocorreu devido “à fragilidade, especificidade da condição das meninas que, pelo conteúdo programático, fez com que elas se dedicassem as prendas domésticas”. Dessa forma, a tradição que vigorava era a do matrimônio, como forma de seguir as normas da sociedade, formando uma família que, por conseguinte, iria ensinar aos seus filhos, tudo aquilo que foi aprendido com seus antepassados. Assim aconteceu com Dona Maricota, uma mulher

muito ativa, muito diligente, não havia dona-de-casa mais econômica, mais poupada e que fizesse render mais o dinheiro do marido e o ser- viço das criadas. Logo que despertou, pôs tudo em atividade, as criadas e as filhas. Vivi e Quinota foram para os doces; Lalá e Zizi auxiliaram as raparigas na arrumação das salas e dos quartos, enquanto ela e Ismênia iam arrumar a mesa, dispô-la com muito gosto e esplendor. O móvel ficaria assim galhardo desde as primeiras horas do dia. A alegria de Dona Maricota era grande; ela não compreendia que uma mulher pudesse viver sem estar casada. Não eram só os perigos a que se achava exposta, a falta de arrimo; parecia-lhe feio e desonroso para a família. A sua satisfação não vinha do simples fato de ter descontado uma letra, como ele dizia. Vinha mais profundamente dos seus sentimentos maternos e de família. (BARRETO, 2005).

Percebe-se nesta descrição sobre Maricota, uma mulher dedicada ao seu esposo, mãe de quatro filhas e feliz na condução das atividades do lar. Vemos também a sua felicidade com os preparativos para o noivado da filha Ismênia, fato que comprova o costume social da mãe preparar as filhas para o casamento, ensinando-lhes prendas domésticas, tanto que, além da noiva, as demais moças também ajudam com os preparativos da festa. Nota-se ainda a satisfação de ver sua

filha casada, “descontar uma letra” significa para ela uma honra em ver a filha casada, tanto do ponto de vista social quanto pessoal. Ismênia que há tempos esperava pelo noivado sente-se segura agora,

noiva havia quase cinco anos, Ismênia já se sentia meio casada. Esse sentimento junto à sua natureza pobre fê-la não sentir um pouco mais de alegria. Ficou no mesmo. Casar, para ela, não era negócio de paixão, nem se inseria no sentimento ou nos sentidos; era uma ideia, uma pura ideia. Aquela sua inteligência rudimentar tinha separado da ideia de casar o amor, o prazer dos sentidos, uma tal ou qual liberdade, a maternidade, até o noivo. Desde menina, ouvia a mamãe dizer: "Aprenda a fazer isso, porque quando você se casar"... ou senão: "Você precisa aprender a pregar botões, porque quando você se casar..." (BARRETO, 2005).

Vejamos que, enquanto Maricota se apresenta em êxtase com o noivado, Ismênia não demonstra a felicidade esperada de uma noiva, mas sim uma conformidade com aquilo que estava predeterminada a ser. O matrimônio não é sinônimo de amor para a moça, ao contrário, é só uma ideia, uma pura ideia que a mãe lhe incumbiu e ela acatou. É possível que os anos de espera tenham refutado a ansiedade e alegria do acontecimento, mas a demora poderia ser justamente um motivo para a afloração dos sentimentos, fato que não ocorre, pois o amor não é o motivo da união, apenas uma necessidade social. E o que dizer das irmãs, Quinota, Zizi, Lalá e Vivi pareciam mais felizes que a noiva, pois agora tinham o caminho aberto para se casarem também, logo, só podiam casar-se após a irmã. Sobre a condição das personagens acima mencionadas, Spivak (2010), nos diz que “essas figuras femininas se constituem como seres ficcionais que não possuem representação política tampouco legal nesses espaços, por isso são privadas da possibilidade de se tornarem integrantes do estrato social dominante”. Isso significa que, ao assumir as atividades do lar, dedicando-se exclusivamente ao marido e filhos, a mulher se torna inferior e incapaz de se tornar independente, além disso, ao viver e se contentar com o destino matrimonial, a condição feminina é de submissão.

Para se ter uma ideia da necessidade do matrimônio, ainda que sem amor, Ismênia, que não amava o seu noivo, entrou em profunda tristeza ao ser abandonada, sabia que depois de anos de espera, não teria outro pretendente. No contexto social em que a obra foi escrita, a moça que não se casava estaria sujeita a preconceitos e injúrias. Podendo ser considerada uma vergonha perante a sociedade, os falatórios a magoavam e fizeram com que ela piorasse a cada dia.

Depois de algum tempo vivendo na solidão, à espera do noivo, Ismênia morre de tristeza por não ter se casado.

Quanto à Olga, a afilhada de Policarpo, é possível ver nesta personagem uma postura um pouco diferente, mas que ainda permanece centrada na necessidade do casamento. Ela vive com seu pai e tem uma vida de regalias, livre para se divertir sem restrições, a princípio não pensa em casamento. Porém, obedecendo as normas da sociedade, a moça sente que precisa se casar, mas seus sentimentos são um tanto confusos, no que diz respeito ao noivo, como podemos ver no trecho abaixo:

Ela não sabia responder aquela pergunta. Queria sentir que gostava, mas estava que não. E por que casava? Não sabia... Um impulso do seu meio, uma coisa que não vinha dela — não sabia... Gostava de outro? Também não. Todos os rapazes que ela conhecia não possuíam relevo que a ferisse, não tinham o "quê", ainda indeterminado na sua emoção e na sua inteligência, que a fascinasse ou subjugasse. Ela não sabia bem o que era, não chegava a estremar na percepção das suas inclinações a qualidade que ela queria ver dominante no homem. Era o heroico, era o fora do comum, era a força de projeção para as grandes coisas; mas nessa confusão mental dos nossos primeiros anos, quando as ideias e os desejos se entrelaçam e se embaralham, Olga não podia colher e registrar esse anelo, esse modo de se lhe representar e de amar o indivíduo masculino. (BARRETO, 2005).

Olga se casa com o doutor Armando Borges, prefere não ir à igreja, a cerimônia ocorre sem nenhuma emoção. Aspecto que pode ser visto também após o casamento, uma vez que é nítida a falta de amor entre o casal. Desfrutando dos proventos herdados de seu pai, a mulher não se dedica as tarefas do lar, nem tão pouco pretende ter filhos, segue sua vida livre, impondo-se quando necessário, mas obedecendo fielmente ao seu marido como manda a sociedade.

Em um ato de bravura, ela tenta libertar seu padrinho Policarpo, por quem possui grande consideração, da prisão imposta por Floriano Peixoto. Tentativa malsucedida, mas que demonstra um avanço na condição feminina, uma vez que Olga vai além daquele padrão social. Ela se impõe frente ao marido, busca resolver problemas e se envolve com questões da sociedade, diferentemente do vimos em Maricota e suas filhas. Por outro lado, mesmo se mostrando firme, a postura de Olga em relação ao casamento é um reflexo de “como a mulher era educada, sendo que

esta educação, terminava por deixá-la em condição inferior ao homem” (DA SILVA, 2010).

Percebemos de forma bem clara na obra, que a afilhada de Policarpo não nasceu para casar, mas foi pressionada por uma sociedade patriarcal que exigia o matrimônio e educava a mulheres para exercerem a função esposa. De acordo com Jomar Ricardo da Silva (2010), em *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, apesar das nuances relativas à educação em função das diferenças de classes, a exemplo de Olga que pôde desfrutar de jovialidade por ser rica, todas as mulheres foram educadas pela família, para o casamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível dizer que, ao representar essa temática em sua obra, Lima Barreto denuncia a condição feminina no início do século XX, época em que as mulheres viviam em função das normas sociais e, portanto, se viam negadas de uma das necessidades mais importantes do ser humano, a “representação de vida”.

Neste trabalho, buscamos apresentar uma análise crítica da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma* a partir da relação que há entre os elementos da estrutura da narrativa e o contexto social e histórico expresso no romance.

Ressalta-se que o objetivo geral proposto foi alcançado, pois abordou as perspectivas da mulher no contexto da obra supracitada, tendo em vista a educação exclusiva para o casamento. Ademais, destaca-se que este trabalho é muito relevante uma vez que se trata de uma temática contemporânea e bastante debatida em ambientes acadêmicos, provocando, no leitor, reflexões acerca da forma como a mulher era vista na sociedade do século XX e quais conquistas ocorrem até os dias atuais.

Mediante as informações apresentadas, conclui-se que, o presente estudo abordou um tema pertinente para os acadêmicos e graduados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que se trata de um estudo atual, como também, abre-se um leque de oportunidades para a realização de novas pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português - Língua e Literatura** - Vol Unico - Coleção Base 2ª Ed. Moderna: São Paulo, 2003, 394 p.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 17. ed. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Bom Livro).

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Escala, 2005.

Biografia de Lima Barreto – eBiografia. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/lima_barreto/> Acesso em: 09 nov. 2020.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1.

DA SILVA, Jomar Ricardo. “**Cuidar ou vigiar ou a educação da mulher**”. In: A educação da mulher em Lima Barreto. Campina Grande-PB, Eduepb, 2010. P.127-149.

DUARTE, Constância Lima. **Feminino fragmentado**. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31 - 37, jul./dez. 2009

FONTELLES, Mauro José, Marilda Garcia Simões, Samantha Hasegawa Farias e Renata Garcia Simões Fontelles. **Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol**. Revista Paraense de Medicina, 23 (3), 2009.

Lima Barreto – Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6209/lima-barreto>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, Maria. Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Maurício. Vestígios da estética *Art Nouveau* no Brasil Prémódernista. **VII Simpósio Nacional de História Cultural história cultural: escritas, circulação, leituras e recepções** Universidade de São Paulo – USP São Paulo – sp 10 e 14 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/Anais/Mauricio%20Silva.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Marina Cabral da. **"Para Que Serve a Literatura?"**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/para-que-serve-a-literatura.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SERCENKO, Nicolau. “Lima Barreto e ‘A República dos Bruzundangas’”.IN: *Literatura como missão*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. P.189.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Triste Fim de Policarpo Quaresma – O Globo. Disponível em:

<<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/triste-fim-de-policarpoquaresma.html#:~:text=O%20Triste%20Fim%20de%20Policarpo,rotina%20do%20Major%20Policarpo%20Quaresma>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Capítulo 13

UMA ANÁLISE DA OBRA SANGUE FRESCO: DO SUSPENSE AO HUMOR

Mariana Soares de Farias

Joseane Amaro Pinheiro

Kadygyda Lamara de França Leite

UMA ANÁLISE DA OBRA SANGUE FRESCO: DO SUSPENSE AO HUMOR

Mariana Soares de Farias

Graduanda do Curso de Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, e-mail: mariana.s1@outlook.com;

Joseane Amaro Pinheiro

Graduanda do Curso de Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, e-mail: joseannep4@gmail.com;

Kadygyda Lamara de França Leite

Doutoranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University- Flórida- EUA, e-mail: kadygyda@hotmail.com.

RESUMO

A Literatura Infantil e Juvenil destina-se as crianças e jovens adolescentes, por meio de obras literárias que envolvem um acervo de histórias fictícias infantis e juvenis, biografias, novelas, poemas, romance, etc. Esse tipo de literatura é essencial para promover o contato imediato da criança, a fim de desenvolver habilidades leitoras com obras literárias desde cedo. O presente artigo foi produzido como uma atividade prática, proposta pelo componente curricular Literatura Infanto-juvenil, do curso de Licenciatura em Letras à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Dessa forma, o trabalho vislumbra-se em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que possibilita a construção do estudo, através de livros, revistas, contribuições teóricas e artigos científicos. O objetivo desse estudo é analisar a obra “Sangue Fresco”, de João Carlos Marinho, verificando como o leitor pode compreender a forma como o autor trabalha o suspense expressado nessa obra representado por trás da ironia e bom humor na construção da narrativa construindo uma crítica social com originalidade, magia e fascinação para o seu público-alvo. Neste trabalho, vamos apresentar de forma breve a vida e obra do autor, a análise e elementos presentes na obra e sugerir uma proposta metodológica que visa colaborar com a formação de leitores com base na Perspectiva da Leitura Literária e, para tal, utilizamos como fundamentação teórica as contribuições de Bordini e Aguiar (1993), Lajo e Zilberman (1985) e dos estudos sobre literatura infanto-juvenil.

Palavras-chaves: Literatura Infanto-Juvenil; Crítica Social; Estratégia de Leitura.

ABSTRACT

Children's and Youth Literature is aimed at children and young adolescents, through literary works that involve a collection of fictional children's and youth stories, biographies, novels, poems, romance, etc. This type of literature is essential to promote the child's immediate contact, in order to develop reading skills with literary works from an early age. The present article was produced as a practical activity, proposed by the curricular component Child and Youth Literature, of the Distance Education Degree course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba - IFPB. Thus, the work is envisaged in a qualitative bibliographic research that enables the construction of the study, through books, magazines, theoretical contributions and scientific articles. The objective of this study is to analyze the work "Sangue Fresco", by João Carlos Marinho, verifying how the reader can understand the way the author works the suspense expressed in this work represented behind the irony and good humor in the construction of the narrative built a social criticism with originality, magic and fascination for your target audience. In this work, we will briefly present the life and work of the author, the analysis and elements present in the work and suggest a methodological proposal that aims to collaborate with the training of readers based on the Perspective of Literary Reading and, for this, we use as a basis theoretical contributions by Bordini and Aguiar (1993), Lajo and Zilberman (1985) and studies on children's literature.

Keywords: Children and Youth Literature; Social Criticism; Reading Strategy.

INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil tem executado um papel significativo no que se refere ao primeiro contato da criança com o universo literário; as obras voltadas para o público que corresponde as crianças e jovens permitem formar leitores com uma consciência crítica, ou seja, a leitura literária nessa perspectiva compreende o estímulo de ensinar aos indivíduos a pensar, favorecendo o pensamento crítico e analítico na formação da opinião. Além disso, esse tipo de literatura é responsável pelo primeiro contato do aluno com a leitura literária e, por isso, precisa de uma abordagem que vise diretamente a formação de leitores. Dessa forma, o presente trabalho identifica-se enquanto um artigo que visa elaborar uma análise da obra Sangue Fresco, de João Carlos Marinho, importante autor da literatura infantil. Para o desenvolvimento do trabalho, buscou-se realizar primeiramente a leitura integral da obra, estudo da biografia do autor, compreender os elementos que caracterizam a narrativa e por fim, elaborar uma proposta metodológica para alunos do ensino fundamental, visando estimular a leitura em sala de aula, a partir da abordagem do

romance no Ensino Fundamental. A proposta desse trabalho direciona seu olhar ao reconhecimento da importância da literatura infanto-juvenil e como ela contribui de forma positiva no desenvolvimento das habilidades leitoras de crianças e jovens adolescentes dentro e fora da sala de aula, desde que os discentes sejam estimulados ainda no ensino infantil. Para tanto, analisaremos também o contexto do humor demonstrados na obra *Sangue Fresco*, caracterizada como uma narrativa de suspense capaz de chamar atenção dos leitores infantis e juvenis, através do tom enigmático que envolve a criatividade, magia e encantamento no texto.

1. JOÃO CARLOS MARINHO: VIDA E OBRA

João Carlos Marinho Homem de Mello, popularmente conhecido por “João Carlos Marinho” ou apenas “Marinho”, nasceu em 25 de setembro de 1935, no Rio de Janeiro e veio a falecer recentemente em 17 de março de 2019. João Carlos Marinho desenvolveu sua vida escolar em São Paulo e depois partiu para a Suíça em busca da conclusão do ensino secundário. Ao retornar para o Brasil, passou a residir de forma fixa na capital paulista, formou-se em Direito e exerceu a advocacia trabalhista na cidade de Guarulhos até o ano de 1987, depois deixou a profissão e passou a viver exclusivamente como escritor. Ele foi um grande escritor de literatura infanto-juvenil, romancista e poeta. Marinho gostava muito de ler e se inspirou nas obras de Monteiro Lobato a quem o admirava muito.

No ano de 1969, publicou o livro “O Gênio do Crime”, obra considerada um clássico da literatura brasileira. O escritor publicou ao todo 13 livros sobre a turma do gordo: *O Gênio do Crime* (1969), *O Caneco de Prata* (1971), *Sangue Fresco* (1982), *O Livro de Berenice* (1984), *Berenice Detetive* (1987), *Berenice Contra o Maníaco Janeloso* (1990), *Cascata de Cuspe - Game Over para o gordo* (1992), *O Conde Futresom* (1994), *O Disco I – A viagem* (1996), *O Disco II - A Catástrofe do Planeta Ebulidor* (1998), *O Gordo Contra os Pedófilos* (2001), *Assassinato na Literatura Infantil* (2005) e *O Fantasma da Alameda Santos* (2005). Além disso, teve, em 1973, sua obra “O Gênio do Crime” levada ao cinema em filme dirigido por Tito Teijido que foi intitulado “O Detetive Bolacha Contra o Gênio do Crime”. O livro também foi traduzido para o espanhol, sendo chamado de “*El Genio del Crimen*”.

Além de contribuir significativamente para a literatura infantil com suas obras, Marinho também escreveu 4 livros para adultos.

Uma das suas mais famosas obras foi intitulada “Sangue Fresco”, obra vencedora do prêmio Jabuti no ano de 1982. Sua narrativa trata-se de uma fantástica aventura da turma do gordo formada pelos personagens: Gordo, Berenice, Edmundo e Pituca, ocorrida no espaço da Floresta Amazônica. No decorrer da narrativa, um bandido sequestra crianças de classe média que eram alunos de escolas particulares da cidade de São Paulo e as conduzem até um campo de concentração localizado na Amazônia, onde o sangue das crianças é retirado e então as crianças vivem momentos aterrorizantes nas mãos do médico Ship Connors e seus capangas. Além disso, João Carlos Marinho ainda ganhou o grande prêmio da crítica à PCA e o livro Berenice Detetive foi agraciado no ano de 1988 com o prêmio Mercedes Benz de literatura infanto-juvenil uma das premiações mais importantes dessa categoria.

Dessa forma, o reconhecemos como um grande contribuinte da literatura infantil que, com seu olhar crítico, aborda diversos temas relacionados às formas de violência e disse escrever esse tipo de literatura pelo fato de ter funcionado bem diante dessa produção.

2. O ROMANCE SANGUE FRESCO E OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

A história do romance Sangue Fresco narra a história sobre o crime de sequestro de crianças bem nutridas que são retiradas de suas escolas em São Paulo e depois levadas para um curral na Amazônia, espaço onde ocorre toda a aventura da turma do gordo. As crianças eram sequestradas para terem o seu sangue recolhido e, em seguida, exportado a essa compreensão podemos entender o significado do título da obra. A obra envolve o personagem gordo por se tratar de uma criança com uma boa saúde que acabou chamando a atenção de Ship O Connors, que age em companhia do seu sócio Schsnels, eles descobrem que o sangue de crianças entre 9 e 11 anos é eficaz na cura de qualquer doença, assim o sangue retirado dessas crianças passavam a ser vendido no mundo todo, através de sua companhia, Fresh Blood Corporation, o tornando um famoso médico rico.

Ao conhecer a turma do gordo, Ship resolve sequestrá-los supondo que gordo fosse portador do sangue mais extraordinário que ele já tinha visto antes. Nesse

momento, começa o desenrolar da história com muito suspense destacando a ocorrência do crime de sequestro contra crianças menores por uma quadrilha Internacional que tem à frente o norte-americano que lidera o contrabando de sangue de crianças entre 9 e 11 anos. Para Lajolo e Zilberman (1985, p.141), desde sua primeira obra o estilo de João Carlos Marinho se define pelo acúmulo dos detalhes de violência ou pela forma ora natural, ora exagerada de narrar as ações promovendo um discurso crítico que se perfaz pela ironia e pelo risco as autoras explicam:

A forma pela qual o texto desse autor envereda por uma representação crítica do real é muito sutil e rigorosamente literária: por via da redundância vertiginosa e agressiva dos detalhes da violência ou, paradoxalmente, na naturalidade de registro de ações e instrumentos mirabolantes, ou ainda na sucessão de apelos a recursos sofisticados da técnica, seus livros ferem a nota crítica (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 142).

O gênero narrativo da obra *Sangue Fresco* é caracterizado como épico, pois refere-se a uma prosa de ficção definida por uma história de suspense evidenciada nesse tipo de narrativa que conta com a existência de um número considerável de personagens, bem como, a presença do conflito no tempo e espaço de uma maneira mais expandida. A obra *Sangue Fresco* (1982) tem um destaque especial pelo seu estilo misterioso que acaba despertando a atenção do público, especialmente o infanto-juvenil no Brasil, tornando-se a obra ganhadora do prêmio Jabuti, do grande prêmio da crítica (APCA).

Em relação aos elementos nessa narrativa podemos compreender que a história ocorre com o desenrolar de fatos inimagináveis vividos num campo de concentração escondido na Amazônia pelas crianças sequestradas vítimas do chefe de quadrilha Ship O' Connors sob um clima de perigo, criatividade e mistério, fazendo o leitor ficar muito surpreendido. Na obra também é desvendada as adversidades que a turma do gordo tem que superar para que consigam sobreviver na floresta Amazônica.

O livro discorre em 128 páginas e apresenta uma leitura bem descontraída e prazerosa. Marinho teve um capricho em detalhar os acontecimentos absurdos como, por exemplo, o fato de uma cobra se apaixonar pelo gordo e também na forma como as crianças tentam solucionar os problemas em que se meteram. Essas características na produção de João Carlos Marinho são para ele a estrutura do

livro, pois ele consegue dá vida a sua história sempre com uso do humor, alegria e relações diferentes entre as pessoas, ou seja, é um autor que procura expor os fatos que dão vida a obra sem se importar se são concretos. Logo, a verossimilhança de suas obras em especial em *Sangue Fresco* é um toque fundamental, já que o autor se preocupa com o que acontece, com o que ele viu e vivenciou e acredita ter um bom funcionamento quando produz e repassa as sensações para seu público leitor.

O conflito ou o momento de grande tensão na obra ocorre com a geração da expectativa perante o fato do personagem vilão Ship O'Connors e seus capangas tentarem matar as crianças que estavam no convento. No entanto, essa ação é impedida pelo personagem do Frei Capuchino que ofereceu abrigo, roupas limpas e comida para as crianças sequestradas e acabou matando os 180 capangas e o Ship na tentativa de escapar, foi preso e amarrado numa árvore pelo personagem gordo.

Uma narrativa precisa de uma série de recursos, envolvendo os personagens, esses podem se classificar dependendo dos seus espaços e de sua importância para a narrativa. Assim, o personagem protagonista é aquele que executa as principais ações, essas se concretizam sobre ele, é ainda o responsável pelo desenvolvimento da trama. Em *Sangue Fresco*, o personagem principal é o gordo por ser o alvo de perseguição de Ship O'Connors, pois o vê como uma criança bem nutrida, considerando como uma criança portadora de um sangue preciosíssimo. Já o personagem antagonista é aquele que se contrapõem, geralmente caracterizado com o vilão da narrativa e ganha seu lugar de destaque por tentar complicar os objetivos do protagonista. Em *Sangue Fresco*, esse tipo de personagem é caracterizado pelo personagem Ship O'Connors que executa os sequestros das crianças juntamente com seus capangas para retirar o sangue delas e depois vender enfim o personagem secundário é aquele que faz parte do enredo, podendo aparecer diversas ou poucas vezes no decorrer da história. Na obra analisada, os personagens secundários são: Berenice, Biquinha, Godofredo, Sílvia, Hugo Ciência, Nádia, Paulo e Simone.

3. CONSTRUINDO LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO ROMANCE SANGUE FRESCO EM SALA DE AULA

O processo de formação de leitores é um dos desafios do professor em sala de aula, visto que o potencial dos seus alunos deve ser despertado e cativado a partir do seu fazer pedagógico. Dessa forma, é importante reconhecer que a leitura pode e deve ser ensinada, assim como qualquer conteúdo, para isso, faz-se necessário planejamento, empenho, organização e método.

É com esse olhar audacioso sobre a importância da leitura, que visamos a elaboração de uma proposta metodológica que tenha como principal objetivo a formação de leitores, através do trabalho com o romance no Ensino Fundamental. Para isso, recorreremos ao método recepcional, acreditando ser um caminho coerente e válido para fazer o hábito de leitura ser cativado na classe docente. Segundo Campos (2006: p. 42):

O método recepcional é contrário às tradicionais teorias dominantes, uma vez que o ponto de vista do leitor é fator imprescindível, e defende a ideia do relativismo histórico e cultural, que se apóia na mutabilidade do objeto, assim como da obra literária dentro de um processo histórico. Trata-se, portanto, de um método eminentemente social, pois há uma constante interação das pessoas envolvidas, considerando-as sujeitos da História. A obra literária é uma estrutura lingüístico-imaginária, constituída por pontos de indeterminação e de esquemas de impressões sensoriais, que – no ato da criação ou leitura – serão preenchidos e atualizados, transformando o trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor. Estamos diante, portanto, de um ato de comunicação entre escritor-obra-leitor (CAMPOS, 2006, p. 42)

Dessa forma, é através desse método que traçaremos o caminho para alcançar o discente e melhorar a sua leitura, fazendo-os descobrir que a leitura não é somente obrigação, e que vai muito além disso, é prazer. O reconhecimento desse real significado da leitura deverá ser descoberto ao longo das aulas, de forma que o método recepcional servirá como embasamento a partir dos seguintes passos: 1) Sondagem dos horizontes de expectativas; 2) Atendimento aos horizontes de expectativas; 3) Ruptura dos horizontes de expectativas; 4) Questionamento dos horizontes de expectativas; e 5) Ampliação dos horizontes de expectativas.

Portanto, já numa visão mais reflexiva de docência sobre o processo de formação de leitores, compreende-se que para alcançar um bom êxito é primordial que o docente tenha um perfil leitor e uma ampliação fundamental do repertório de leitura, pois só assim seremos capazes de conquistar nossos alunos desde o público

infantil ao juvenil e sermos mediadores capazes de formar leitores aptos em aprimorar e compartilhar suas habilidades críticas e reflexivas diante de um texto literário e também torná-los alunos habilitados a expor naturalmente o gosto pela leitura literária. Para a elaboração da proposta metodológica, utilizamos o método recepcional de Aguiar e Bordini (1993) como base para construir leitores, a partir da obra *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho.

1º passo: Determinação do horizonte de expectativas

Público-alvo: 7º Ano do Ensino Fundamental.

Período de duração do trabalho: Uma aula de 45 min.

Objetivos:

- Realizar uma breve sondagem do conhecimento dos alunos;
- Avaliar como anda a experiência de leitura dos alunos.

Atividade:

Nesta primeira aula, precisamos sondar o conhecimento e determinar os horizontes de expectativas dos alunos, isto é, ter compreensão sobre o que a turma já sabe ou conhece em relação ao romance e as obras literárias, além de sondar quais as suas expectativas em relação a este tema. É através da consciência da realidade do perfil dos alunos que poderá ser traçado a forma de trabalhar o conteúdo em sala de aula. Para tal, será apresentado um questionário formado por questões subjetivas de fácil compreensão fazendo com que os alunos possam relatar suas experiências enquanto leitor ou não de textos literários. As questões apresentadas serão:

- 1) Você gosta de ler? Por quê?
- 2) Qual foi o primeiro e o último livro de Literatura que você leu?
- 3) Há algum livro que marcou? Por quê?
- 4) Como foi a sua experiência com a leitura literária? Relate, de forma breve, a sua história de leitura.
- 5) Você costuma ler fora da escola? O que você gosta de ler?
- 6) Você julga a prática de leitura algo divertido ou irritante? Por quê?
- 7) O que você espera das aulas de leitura literária?

2º passo: Atendimento aos horizontes de expectativa

Público-alvo: 7º Ano do Ensino Fundamental.

Período de duração do trabalho: Três aulas de 45 min.

Objetivos:

- Proporcionar o contato direto com a obra;
- Acompanhar o processo de leitura dos discentes.

Atividade:

Nessa etapa, os alunos deverão entrar em contato com a obra “Sangue Fresco”, de João Carlos Marinho. No primeiro momento o professor deverá apresentar a obra e discutir resumidamente com os alunos de modo que eles se sintam curiosos para realizar a leitura. A obra deverá ser apresentada em um momento de conversa em sala de aula e o docente deverá discutir algumas das características mais importantes e chamativas da obra, como falar sobre o sequestro das crianças bem sucedidas, visando a retirada de sangue valioso. Além disso, o professor deve também discutir sobre a turma do gordo, sem deixar muito claro os detalhes, para que o aluno sinta a necessidade de ler a obra com gosto e descobrir o que aconteceu. Após a realização da discussão, o professor deve propor a leitura integral da obra. Durante o processo de leitura da obra, o aluno deverá construir um diário com o que mais chamou atenção na obra. Após o término da leitura, deverá ser realizada uma discussão em sala de aula, elencando os principais destaques da obra e discutindo sobre as principais características. Dessa forma, todos os alunos serão oportunizados a expor suas conclusões sobre a obra e compartilhar com os colegas o seu ponto de vista diante dos acontecimentos ocorridos.

3° passo: Ruptura dos horizontes de expectativas

Público-alvo: 7º Ano do Ensino Fundamental.

Período de duração do trabalho: Três aulas 45 min.

Objetivos:

- Estimular a leitura de novos textos, a partir do texto base.

Atividade:

Nessa etapa, com o objetivo de estimular a leitura compreensiva e analítica é o momento de trazer um novo texto semelhante a temática do primeiro texto literário trabalhado. Para tanto, será realizada a leitura coletiva em sala de aula da produção: “O rapto das Cebolinhas”, de Maria Clara Machado, um texto com uma linguagem simples, de fácil entendimento e que possui um enredo bem próximo dos acontecimentos marcantes em Sangue Fresco, de João Carlos Marinho, que é a questão da prática do rapto sendo que na primeira produção nos deparamos com o foco para o roubo das cebolinhas, cultivadas na horta do sítio do coronel e na

segunda produção ocorre o rapto de crianças. Um outro aspecto semelhante que aproxima as obras são os motivos pelos quais os crimes de rapto tanto das cebolinhas quanto das crianças ocorrem. Em “O rapto das cebolinhas” observamos que o fato do consumo do chá das cebolinhas é tido como uma garantia de vida longa e alegria para as pessoas e por isso acabam chamando atenção do ladrão. Já em “Sangue Fresco” compreendemos que o fato de uma criança ser bem nutrida também acaba por chamar atenção dos sequestradores que acreditam que a mesma apresenta sangue valioso. No entanto, podemos também tratar do humor como um elemento fundamental que prende os leitores, pois em ambas produções nos deparamos com situações misteriosas e divertidas. Dessa forma, devem ser entregues cópias impressas aos alunos e depois iniciada a leitura reflexiva se atendo como se caracterizam os personagens e suas ações e no final da leitura é apresentada uma breve biografia da autora para os alunos conhecerem. Em seguida, é sugerido que os alunos se dividam em grupos para analisar o texto, por meio do questionamento oral com indagações do tipo: Qual a indicação de tempo encontramos na primeira cena? Que palavras caracterizam o personagem que realiza o roubo das cebolinhas? Quais trechos do texto podemos perceber o clima de humor, etc. Para isso, é fundamental que os alunos tenham realizado uma leitura atenta sobre o contexto e as ações dos personagens.

4º passo: Questionamento dos horizontes de expectativas

Público-alvo: 7º Ano do Ensino Fundamental.

Período de duração do trabalho: Duas aulas de 45 min

Objetivos:

- Provocar o relato de experiências vivenciadas com a leitura;
- Proporcionar a utilização de ferramentas pedagógicas abertas online.

Atividade:

Para o desenvolvimento dessa etapa, o professor deve solicitar que os alunos gravem um vídeo discutindo sobre as suas experiências de leitura com a obra “Sangue Fresco”, de João Carlos Marinho e “O rapto das Cebolinhas”, de Maria Clara Machado, procurando destacar a relação entre os dois textos estudados. O vídeo deverá ser gravado por cada um dos alunos de maneira individual, de forma que cada aluno deve relatar suas próprias experiências de leitura e o professor deve propor os seguintes questionamentos para nortear a discussão:

- 1) Como foi sua experiência de leitura com a obra “Sangue Fresco”, de João Carlos Marinho e com a obra “O rapto das Cebolinhas”, de Maria Clara Machado.
- 2) Você conseguiu compreender com facilidade o que acontecia entre os personagens?
- 3) Em meio a leitura, você ficou muito curioso?
- 4) Você encontrou alguma similaridade entre as duas obras lidas? Qual(is)?
- 5) Depois de realizar essas leituras, você se sente mais motivado a ler?

Os questionamentos expostos devem servir apenas de base para que os alunos realizem as discussões. O vídeo gravado deverá ser postado no YouTube e o professor deve criar um grupo de Whatsapp da turma, para que os links sejam compartilhados através desse aplicativo.

5º passo: Ampliação dos horizontes de expectativas

Público-alvo: 7º Ano do Ensino Fundamental.

Período de duração do trabalho: Uma aula de 45 Min

Objetivos:

- Incentivar a experiência com a leitura literária.

Atividade:

Para a última atividade dessa proposta metodológica, os alunos realizarão um debate com o intuito de discutir e compartilhar as experiências com a literatura ao longo das etapas anteriores demonstrando se conseguiram atender as expectativas iniciais. Depois de concluir esse momento de troca de aprendizagem enquanto leitores, os alunos já estão aptos a receberem indicações de outras obras, por exemplo, de João Carlos Marinho, bem como Monteiro Lobato que foi o seu inspirador na tentativa de despertar a ampliação da bagagem de leitura dos alunos leitores.

CONCLUSÃO

Os achados oriundos dessa pesquisa possibilitaram o reconhecimento da literatura infanto-juvenil como uma grande aliada da formação leitora, além de compreender a sua eficiência para o primeiro contato com as produções literárias. A literatura infanto-juvenil engloba um acervo de obras fictícias e fantásticas

direcionadas a esse público, promovendo o contato imediato e espontâneo do leitor com a obra.

Dessa forma, a análise da obra “Sangue Fresco”, de João Carlos Marinho, o conhecimento sobre os elementos de suas narrativas e suas contribuições para a literatura infantil, possibilitou o reconhecimento de diversas características desse tipo de literatura, identificando a crítica social e o humor que transparece nas obras desse grande autor da literatura infantil. Tendo compreendido isso, elaboramos uma proposta metodológica que visa, sobretudo, a formação de leitores no Ensino Fundamental a partir da abordagem do romance em sala de aula. Ademais, a proposta metodológica ampara-se no método recepional, visando efetivar a formação de leitores de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Com essa visão, a mesma foi organizada em 5 oficinas, de forma que uma delas centra-se na utilização de uma ferramenta online, trazendo a tecnologia para contribuir com a formação desse público leitor, impulsionando o aluno a utilizar ferramentas tecnológicas em favor da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORDINI E AGUIAR (1993). **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

CAMPOS, A. F. A formação do leitor através do método recepional. In: Cadernos de Ensino e Pesquisa da FAPA - n. 2 - 2º Sem, Porto Alegre, 2006. Disponível em: www.fapa.com.br/cadernosfapa Acesso em: 19 set. 2020

GLOBAL EDITORA. **Projeto de leitura.** Disponível em: <https://globaleditora.com.br/wp-content/uploads/2017/01/Sangue-Fresco-070.pdf> Acesso em: 13 set. 2020

LAJOLO E ZILBERMAN (1985). **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 2.ed. São Paulo: Ática

WIKIPEDIA. **João Carlos Marinho.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Carlos_Marinho. Acesso em: 13 set. 2020.

Capítulo 14

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA DOS ESPACOS MENTAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ALUNOS DE PLM E PLNM

Aline Salucci Nunes

Ana Vitória Queiroz

Claudia de Andrade Spitz

Tânia Gastão Saliés

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA TEORIA DOS ESPAÇOS MENTAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ALUNOS DE PLM E PLNM

Aline Salucci Nunes

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ.

Professora de Língua Portuguesa na educação básica. Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e mestra em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. alinesalucci@yahoo.com.br

Ana Vitória Queiroz

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ.

Professora de Língua Inglesa na educação básica. Graduada em Letras.

queirozanavitoria@gmail.com.br

Claudia de Andrade Spitz

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ.

Consultora independente em educação bilingue. Graduada em Comunicação Social (FACHA), especialista em Administração e Supervisão Escolar (UCAM) e mestra em Linguística (UERJ). clauspitz@gmail.com

Tânia Gastão Saliés

Doutora em Letras pela Oklahoma State University. Professora associada do

Departamento de Estudos de Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e mestra em Letras pela Oklahoma State University.

tanas.salies@gmail.com

Resumo: No presente artigo, analisamos a importância do processo de mesclagem no ensino de português como língua materna e não materna. Mais especificamente,

investigamos, à luz da Teoria da Integração Conceptual como professores de português poderiam se utilizar dos conceitos de projeção metafórica e mesclagem para promover a construção de sentido em práticas interacionais, nos casos do português como LM e língua não materna, e como fomento no processo de integração do aprendiz na cultura alvo e promoção da interculturalidade, no caso do português como língua não materna (LNM). Nossas reflexões apontam principalmente para a inseparabilidade do pensamento e da língua, como já apontado pela literatura em linguística cognitiva. Ao produzirmos e compreendermos linguagem, ativamos tudo o que conhecemos e vivenciamos. Essas vivências são críticas nas projeções metafóricas que atuam durante a construção de sentido e o processo de mesclagem. Isso implica dizer que a diferença entre falantes de LM e LNM não se encontra apenas na fluência ou proficiência, mas principalmente no grau de presença ou ausência de experiências de socialização que podem propiciar tais projeções. Cabe então aos professores elaborarem práticas pedagógicas que promovam as vivências necessárias para a construção de sentido via mesclagem.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; projeções metafóricas; processos de mesclagem.

Abstract: In this paper, we analyze the importance of conceptual blending in the teaching and learning of Portuguese both as a mother tongue and as an additional language. In the light of Conceptual Integration Theory, we examined how metaphorical mappings and blending can promote meaning construction in the teaching-learning of L1 and in the acculturation process of L2 learners. Additionally, we examined how these concepts can assist meaning-making and intercultural processes. Language and thought, within the approach here taken, are interdependent processes. By producing and understanding language, we activate previous knowledge and experiences, which are critical for metaphorical mappings and influence meaning-making and our capacity to blend and produce and understand new meaning. Results indicate that the differences between learners of Portuguese as an L1 and as an additional language do not derive from fluency or proficiency, but mainly from the kind of socialization in which learners have taken part. It is the socialization processes that afford them to engage in metaphorical mappings and blend frames apparently distinct. In the light of these findings, it seems that the teachers' role is to develop pedagogical practices geared at promoting the experiences learners will need in the blending process.

Key-words: Cognitive Linguistics; metaphorical projection; process of conceptual blending.

Introdução

O presente estudo visa analisar o processo de mesclagem como um modo de construção de sentido, no ensino de português como língua materna e não materna, assim como comparar os dois contextos de ensino-aprendizagem. Para tal,

lançamos mão da Teoria da Integração Conceptual ou mesclagem (Fauconnier e Turner, 2002), do conceito de projeção metafórica (Lakoff e Johnson, 1980, 1999, 2003; Lakoff, 1987; Grady, 1997) e de estudos que conjugaram a linguística cognitiva com o ensino de línguas como Littlemore (2001, 2003, 2009); Littlemore e Low (2006); Piquer-piriz (2004); Boers (1999); Charteris-black (2000, 2003); Niemeier (2005); Kecskes (2001); Tomasello (2003).

Enquanto diversas pesquisas têm demonstrado que a compreensão pode ser influenciada pelo contexto discursivo, a convencionalidade, a familiaridade, a semelhança e/ou a diferença entre as metáforas da L1 e da L2, assim como pelo nível de proficiência do usuário da L2 (Matlock e Heredia, 2002; Liontas, 2002; Faria, 2003; Souza, 2003; Ferreira, 2007; Cieślicka, 2010; Baldo, 2014), Littlemore (2003) sugere que as interpretações “errôneas” das expressões metafóricas surgem por conta das referências culturais e não apenas por desconhecimento da língua.

Na mesma linha, Danesi (1993; 2008) propõe que o trabalho com metáforas e o conceito de projeção deveria ser desde cedo incorporado ao ensino-aprendizagem de L2, uma vez que para ser fluente seria necessário operar processos de integração conceitual ou mesclagem na língua alvo. Segundo o autor, a falta de naturalidade dos falantes de uma segunda língua dever-se-ia ao não desenvolvimento da fluência no nível conceitual, que renderia um discurso meramente literal.

Fundamentando-nos nas premissas da Linguística Cognitiva que incluem serem as relações de sentido estabelecidas pela união indissolúvel entre pensamento e linguagem, visamos neste estudo investigar o papel da cognição e da cultura na coconstrução de sentido em dados gerados no ensino-aprendizagem de português como língua materna (PLM) e como língua não-materna (PLNM). Particularmente, nosso intuito é examinar os mapeamentos cognitivos acionados pelos falantes de PLM e de PLNM na interpretação de mesclas.

Arcabouço teórico

A mescla ou processo de integração conceitual (Fauconnier e Turner, 2002) é uma operação cognitiva que nos “permite projetar elementos de cenários distintos

em um único cenário, criando mentalmente, a partir dessa fusão, um mundo alternativo” (Pinheiro e Nascimento, 2010, p.1348). Trata-se de um *insight* único e subjetivo, que traduz uma experiência global e integrada a partir das pistas contextuais disponíveis. Nas palavras de Fauconnier e Turner (p. 390-391):

A mesclagem não é uma atividade diferente de nossas experiências no mundo. Viver no mundo é ‘viver em uma mescla’ ou em muitas mesclas coordenadas. Até mesmo lembrar do mundo e de nossas ações nele parece depender da existência do tipo de mesclas que desenvolvemos a partir dos três anos de idade. Retemos apenas fragmentos e memórias desorganizadas do estágio anterior. O processo é o mesmo na aprendizagem de números, da escrita, de história, de padrões sociais ou qualquer outra integração de conhecimento. A diferença é que após os três anos de idade podemos nos lembrar de todo o trabalho por que passamos para mesclar. Sabemos, ao olhar para a escrita, que estamos vivendo diretamente na mescla e que não podemos dela escapar, mas a maioria de nós também se lembra do tempo em que a escrita nada mais era do que marcas no papel. [...] Tocar piano, entender sacramentos, interpretar a ação social no mundo adulto e usar números complexos são todos exemplos deste padrão cultural de aprendizagem. Trata-se de um padrão universal de aprendizagem, típica dos humanos¹⁸

Em outras palavras, o processo de aprendizagem envolve necessariamente operações de mesclagem ou a compressão de informações sucessivamente, de modo a dar origem a ideias inéditas. Assim sendo, contemplar aspectos relativos à mesclagem no ensino-aprendizagem de línguas, tanto a materna quanto as não maternas parece-nos propiciar oportunidades de aprendizagem.

Para entendermos como isso acontece, é necessário entendermos como a mente humana funciona à luz da teoria proposta. Segundo Fauconnier e Turner

¹⁸ Blending is not something we do in addition to living in the world; it is our means of living in the world. Living in the human world is ‘living in the blend’, or rather, living in many coordinated blends. Even remembering the world and our activity in it seems to depend upon the existence of the kind of blends three- year-old as have developed. We retain only fragmentary and unorganized conscious memories from before that stage. The story is no different for the learning of numbers, writing, history, social patterns, of any other integration, except that after about three years of age we can remember the work we went through to acquire the blend. We know when we look at writing that we are living directly in the blend and cannot escape it, but most of us can also remember the time when writing was only marks on a page. [...] Playing the piano, understanding sacraments, interpreting adult social action, and using complex numbers all show this pattern. It is the pattern of human cultural learning worldwide.”

Essa e outras traduções são de nossa responsabilidade.

(2002), a mente humana ativa espaços mentais, estruturas cognitivas temporárias, a partir de pistas contextuais presentes no fluxo discursivo. Ao fazê-lo, armazena nesses espaços informações sobre o que acreditamos estar acontecendo no mundo discursivo. Ou seja, são modelos locais de natureza subjetiva. Quando conectamos um espaço mental a outro, estabelecemos relação entre as partes e contrapartes desses espaços, por meio de projeções metafóricas e por meio de relações vitais de papel, identidade, analogia, desanalogia, singularidade, causa-efeito dentre outras, que nos permitem criar e compreender novas ideias.

No entanto, essas projeções entre espaços não são diretas; sim refinadas, pois alavancam outros espaços mentais como o espaço genérico e o próprio espaço mescla. Essa operação de refinamento é a rede de integração conceptual ou processo de mesclagem. O espaço genérico é uma estrutura abstrata com contrapartes compartilhadas com os espaços de input:

Podemos entender a estrutura do espaço genérico como os papéis temáticos, categorias semânticas que estruturam a representação ideacional no discurso de um dado cenário; por exemplo, quem fez o que para quem, onde e como (Hart, 2007, p. 110).

Em outras palavras, a mesclagem envolve pelo menos quatro espaços mentais: dois espaços de input, um espaço genérico e o espaço mescla. No espaço mescla emerge um novo sentido por meio da compressão de sucessivas informações que motivaram processos inferenciais. De acordo com Coulson (2000, p. 23), “um espaço novo é “... ativado sempre que enunciados relativos a objetos ou eventos demandarem assunções diferentes de conhecimento enciclopédico”. Sempre que cenários potencialmente distintos (que envolvam *frames*¹⁹ ou conhecimento enciclopédico distintos) forem sinalizados pelo discurso, um espaço para cada cenário será ativado.

Ressaltamos que a mescla pode retroprojetar atributos para os espaços de input e para o espaço genérico. Por isso Turner (1996) qualifica o processo como

¹⁹ Termo cunhado por Charles Fillmore (1968). Refere-se a um “sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência” (FERRARI, 2014). Ao longo da vida, o indivíduo experiencia socialmente situações comunicativas, e a partir do uso da língua em contextos reais de comunicação, esse indivíduo passa a fazer “recortes” dessas situações comunicativas aos quais denominamos *frames*.

“parabólico”, pois condensa muitos elementos e histórias em um pequeno espaço. Nossa mente é imaginativa, segundo o autor.

O estudo

No intuito de ilustrar a proposta de Littlemore (2003) e Danesi (1993; 2008), à luz da Teoria de Integração Conceptual, analisamos duas situações de língua em uso, ambas entre falantes de Língua Portuguesa.

A primeira aconteceu em uma aula de PLM, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública de uma rede municipal de ensino do interior do estado do Rio de Janeiro. A professora, Aline, medeia a construção de sentidos sobre um *trailer* do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*, que passou a fazer parte de seu planejamento devido ao interesse da turma pelo tema “universo”. Na atividade apresentada, Aline intercala cenas do filme e pausas para os comentários.

A segunda situação analisada retrata uma interação entre falantes de português como língua não materna, mais especificamente, português como língua de herança: uma mãe brasileira, vivendo no exterior, interage com o filho, de aproximadamente 6 anos de idade, nascido nos Estados Unidos. Essa mãe usa o português em casa para comunicação entre membros da família. O filho é um falante de herança do português. Falantes de herança são indivíduos que cresceram em lares onde outra língua, além da língua dominante local, é falada e que, por conta disso, possuem algum grau de bilinguismo nas duas línguas (VALDÉS, 2000; POLINSKY AND KAGAN, 2007; PASCUAL Y CABO AND ROTHMAN, 2012; BENMAMOUN ET AL., 2013). Embora não seja raro encontrar falantes de herança que carreguem consigo uma motivação familiar e cultural para aprender a língua, mas pouca ou nenhuma competência linguística, nesta pesquisa foram considerados apenas indivíduos com habilidade oral na língua de herança muito próxima daquela de falantes de LM, devido à exposição precoce à língua portuguesa. O excerto que serviu de objeto de análise é um comentário extraído de um grupo para mães criando filhos bilíngues, em uma rede social, no ano de 2016.

Cenário 1: português como LM

Nossa proposta de analisar as mesclas como construção de sentidos em uma aula de PLM parte do entendimento de que o conhecimento é construído na interação do sujeito com os outros, a partir de experiências sensoriais, culturais e sociais cumulativas (TOMASELLO, 2003), tornadas relevantes localmente. No contexto de sala de aula, em que esta pesquisa está situada, a prática de leitura leva em conta as múltiplas experiências e práticas sociais e culturais emergentes no processo de significação (excerto 1).

EXCERTO 1: “é igual baloeiro indo atrás de balão”

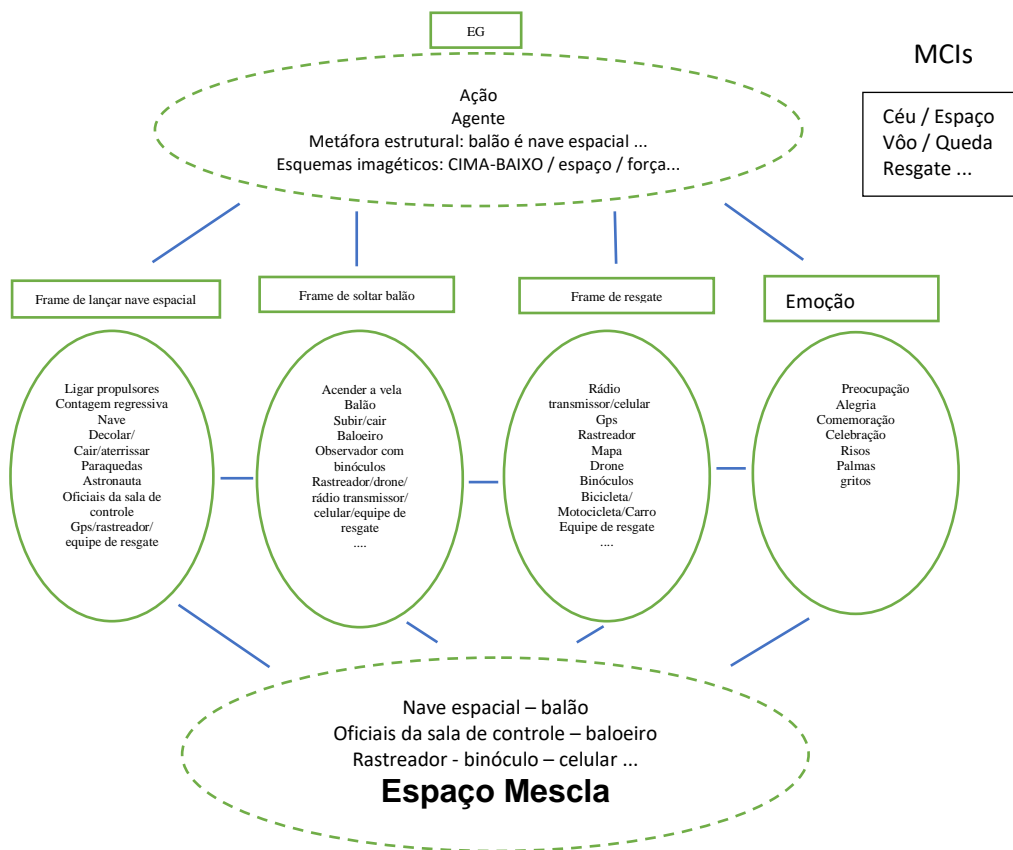
44	Carlos	<u>alá</u> >nego comemorando< (1,0) >aí chega lá em cima< (2,0)
45		<u>bum::</u> (0,5) explode
46	Aline	olha só aquele pessoal ali (1,0) >por que eles tão tudo
47		gritando?<
48	João	porque eles acham que deu certo
49	Carlos	Comemorando
50	Aline	>porque eles viram que deu certo< tão <u>comemoran:do</u> (2,0)
51		deve ter dado muito trabalho até chegar nessa hora né?
52	João	tia o que acontece? como eles sabem pra onde o <u>yuri gagarin</u>
53		vai?
54	Aline	eu acredito que deva ter tipo um <u>gp_</u> naquela época não sei
55		se chamava gps (0,5) dentro da máquina como se fosse um
56		radar (0,5) pra eles poderem achar a localização e depois
57		eles vão lá resgatar::
58	Alex	é igual baloeiro indo atrás de balão

A sequência de falas na interação em (1) evidencia que os alunos ativam o conhecimento de mundo para coconstruir sentidos acerca de uma cena do trailer do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*. Nas linhas 44 e 45: “alá >nego comemorando< (1,0) >aí chega lá em cima< (2,0) bum::(0,5) explode”, Carlos projeta um cenário imaginário e antecipa, em seu comentário, a situação que é abordada por Aline posteriormente: “olha só aquele pessoal ali (1,0) >por que eles tão tudo gritando?<” (linhas 46 e 47). Interessante observar que a cena, em que as pessoas pulam, gritam e se abraçam, só pode ser compreendida como uma comemoração se houver ativação de conhecimento previamente construído, pois não há no vídeo qualquer indício verbal que confirme ou indexe essa comemoração. Carlos baseia sua contribuição na leitura da linguagem corporal das pessoas em tela associada a um repertório de conhecimento mais amplo, adquirido na vida diária, sobre o que está acontecendo no vídeo apresentado naquele momento.

Outro exemplo relevante de utilização de conhecimento de mundo para a construção do sentido acontece, nesse mesmo excerto, quando a explicação de Aline: “eu acredito que deva ter tipo um gp_ naquela época não sei se chamava gps (0,5) dentro da máquina como se fosse um radar (0,5) pra eles poderem achar a

localização e depois eles vão lá resgatar:” (linhas 54 a 57), em resposta à dúvida de João: “tia o que acontece? como eles sabem pra onde o Yuri Gagarin vai?” (linhas 52 e 53), é simplificada por Alex, que recorre a um fato que faz parte de sua vivência social cotidiana e que exige um conhecimento técnico específico: “é igual baloeiro indo atrás de balão” (linha 58). Cada vez que conhecimento enciclopédico específico é exigido, um novo espaço mental é ativado, motivando relações de partes e contrapartes e processos inferenciais.

O esquema diagramático da mescla que ilustra o processo a partir dessa última fala de Carlos ficaria assim:



A sequência de falas analisadas reforça como o mundo vivido constitui frames e Modelos Cognitivos Idealizados²⁰ que estruturam os espaços de input e o espaço genérico na formação da mescla e por consequente, na construção de sentido sobre o mundo narrado. Percebemos que, de sua vivência, Aline apresenta um conhecimento sobre a tecnologia do GPS, já Alex traz o conhecimento técnico sobre

²⁰ Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), termo cunhado por George Lakoff (1988), são estruturas cognitivas mais estáveis, armazenadas na memória de longo prazo, a exemplo dos frames.

balões. Essa passagem mostra que, para coconstruir sentidos que reforcem e ao mesmo tempo ampliem nosso saber sobre o mundo, precisamos de muito mais do que as palavras ou a fluência na língua. Precisamos mesclar. Ao mesclar o aluno aprendeu sobre lançamentos de foguete e Yuri Gagarin, o primeiro homem a fazer viagens espaciais e integrou conhecimento à unidade temática “Universo” desenvolvida pela professora Aline. Ou seja, mesclar é aprender.

Cenário 2: Português como Língua de Herança

Os excertos no cenário 2 fazem parte de uma interação em rede social, com uso de discurso escrito típico desse meio, inclusive de abreviações fonéticas e pontuação para marcar ênfase ou afetividade. Como toda a interação relatada ocorreu em Língua Portuguesa, parece-nos que isso per se já evidencia o grau de bilinguismo dos participantes.

EXCERTO 2: “a morte da bezerra”

Um dia falei para um dos filhos que estava parado, olhando pro tempo: para de **pensar na morte da bezerra** e termina logo seu café!" E ele perguntou: "mãe, que **bezerra** é esta? E ela **morreu** de quê?". **Kkkk. Morri de rir!** Adoro usar essas expressões com as crianças. Só um nativo as conhece bem em qualquer língua (*sic*).

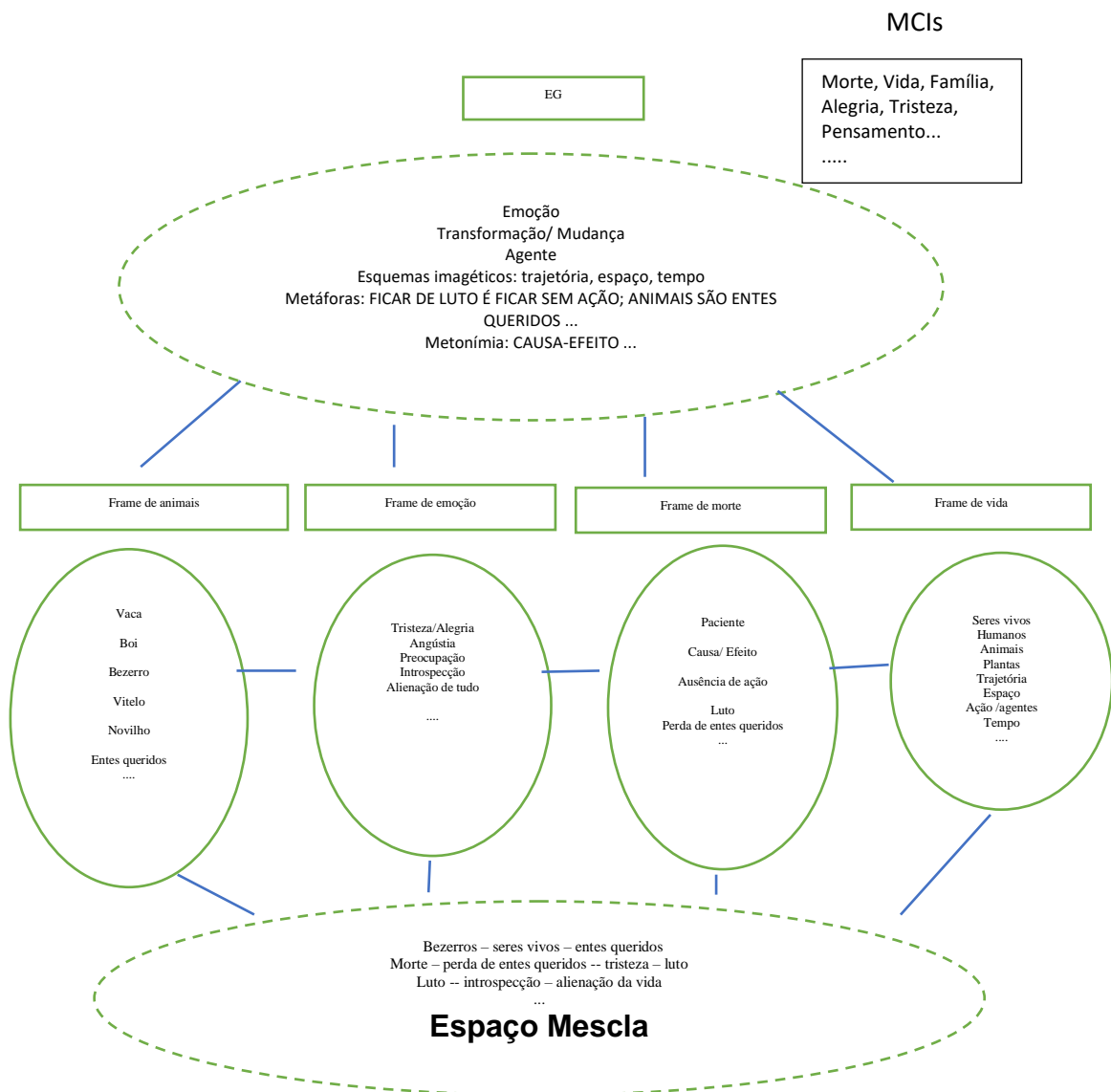
No dicionário Michaelis on-line encontramos a seguinte acepção para a expressão *pensar na morte da bezerra*:

Pensar na morte da bezerra, COLOQ: absorto em pensamentos; não estar atento ao que acontece em redor.

Nas palavras de Raskin (1985 *apud* GONÇALVES, 2016): "o risível é causado por uma mudança de scripts, de um esperado para um inesperado, real/ não real, plausível/ não plausível". Em outras palavras, criam-se determinadas expectativas que são frustradas. Ao serem frustradas, geram humor ou risos. O riso possui ainda um caráter cultural o que explicaria o fato de algumas piadas serem engraçadas em algumas culturas enquanto em outras, não, pois é relativa a costumes e ideias de sociedades particulares. Assim sendo, o que causa o riso na mãe (**Kkkk. Morri de rir**) é exatamente a mudança de script do esperado, que era a compreensão do emprego da expressão “pensar na morte da bezerra” como estar absorto em pensamentos ou não estar atento ao que acontece ao redor, para um inesperado não plausível representado aqui pela interpretação literal da expressão: "mãe, que **bezerra** é esta? E ela **morreu** de quê?". Essa literalidade também nos lembra do

que disse Danesi (2008): há falta de autonomia conceitual e não a ausência de conhecimento das palavras ou da estrutura da língua quando se trata de falantes não nativos como é o caso dos falantes de herança.

Para entender o *script* e o que seria necessário à construção de sentido esperada, recorreremos à análise da expressão à luz da Teoria da Integração Conceptual (TIC) e às conseqüentes projeções entre os espaços mentais ativados, a saber: o filho teria que inferir a intenção comunicativa da mãe ou o que a mesma queria – que ele começasse a agir e terminasse logo o seu café. Para tal, a criança precisaria estabelecer relações entre partes e contrapartes de espaços de input estruturados pelos frames de vida, de morte, de animais, assim como do espaço genérico que inclui relações emocionais e de CAUSA-EFEITO: a morte causa luto; o luto causa tristeza e introspecção ou imersão em pensamentos; relações metafóricas: FICAR DE LUTO É FICAR SEM AÇÃO, VIDA É TRAJETÓRIA; MORTE É FIM DA TRAJETÓRIA NO ESPAÇO E NO TEMPO; ANIMAIS SÃO ENTES DE ESTIMAÇÃO. Ou seja, o menino teria que fazer analogias entre o estado em que se encontrava (parado e sem ação) e o comportamento de pessoas em luto, que perderam um animal ou ente querido e que por isso ficam quietas, pensativas, angustiadas e sem ação; imersas em tristeza; teria que fazer relações de identidade entre a morte de animais e a morte de um ente querido, dentre outras relações vitais, conforme representamos no diagrama que se segue.



Além disso, como estamos em uma teoria de base experiencial que defende a motivação relativa nos processos de construção de sentido, cabe também considerar a motivação histórica da qual pode ter emergido esse ditado popular, bastante comum no Brasil e em Portugal. Na antiguidade, oferecer animais em sacrifício seja por gratidão seja por redenção dos pecados era bastante comum. Em linha com essa tradição, reza a lenda do rei Absalão que um de seus filhos tinha grande afeição por uma bezerra que foi sacrificada em louvor a Deus. Após a morte da bezerra, o menino passou o resto da vida nela pensando, triste e alienado da vida. Desse modo, a morte da bezerra é a morte de um ente querido, tal qual um animal de estimação. Tais projeções metafóricas, e relações de partes e contrapartes entre os espaços de input e o espaço genérico originam a mescla necessária para a compreensão.

A construção de sentidos em LM e LH

A análise comparativa entre os processos envolvidos na construção de sentidos pelo falante de LM e pelo falante de LH aponta para o papel da motivação inferencial nos dois casos de construção de sentido. No exemplo 1, há a motivação pelos frames e modelos cognitivos instaurados na vivência dos envolvidos, que estruturam os espaços mentais presentes na rede conceptual, inclusive o espaço mescla. Eles tornam possíveis as relações associativas entre as partes “nave espacial” e “balão”, “baloeiro” e “oficiais da sala de controle” presentes em espaços mentais estruturados por domínios conceituais distintos, a partir das experiências coletivas e /ou individuais dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, é exatamente por estabelecer as relações entre partes e contrapartes dos espaços mentais ativados na rede conceptual do segundo exemplo, que o falante de herança não comprime as ideias dando origem à mescla. Isso impede a mudança de *script* esperada (pela mãe) e, conseqüentemente, a situação de humor e/ou a construção de sentido. A “bezerra” entra em relação vital de identidade com animais de estimação ou entes queridos. Há ainda relação vital de papel-função. Quando um ente querido falece, nos recolhemos em luto e nos fechamos em meio a pensamentos entristecidos, alheios a tudo e à vida.

Entendimentos gerados

Os entendimentos emergentes da análise corroboram a visão apontada por Littlemore (2003) e Danesi (1993; 2008), segundo a qual o “erro” de interpretação do falante de PLH decorre, não da falta de conhecimento do português, mas sim da falta de vivência e socialização suficientes na língua portuguesa de modo que isso possibilitasse a ele realizar projeções metafóricas entre as partes e contrapartes e estabelecer as relações vitais de analogia, identidade, papel e função. O resultado do processo o levaria para além do sentido literal.

Fato é que os participantes dos dois casos elencados partem de lugares diferentes, quando se trata de conhecimento enciclopédico; possuem experiências socioculturais distintas na língua portuguesa. Isso acaba por influenciar a construção de sentidos e a compreensão de modo positivo, no primeiro caso, e de modo negativo, no segundo. Ou seja, nossa análise reforça de modo claro que compreender uma língua é muito mais do que conhecer o significado das palavras ou as estruturas que a compõem. É mais do que fluência. Implica necessariamente em vivenciar processos de socialização que permitam a ativação de *frames* e Modelos Cognitivos Idealizados na memória de longo prazo e as consequentes projeções entre os espaços mentais por eles estruturados no fluxo do discurso.

A prática pedagógica tanto de língua materna quanto de língua não-materna não pode se abster de propiciar tais vivências ou socialização sempre que necessário, para que a construção de sentido possa acontecer via processos de mesclagem, conforme demonstrado.

NOTA: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BALDO, A. *Compreensão de Expressões Idiomáticas da Língua Portuguesa como L2: Evidências de Protocolos Verbais. Ling. (dis)curso [online]*. 2014, vol.14, n.2, p. 375-390.

BOERS, F. *When a Bodily Source Domain Becomes Prominent: The Joy of counting metaphors in the socio-economic domains*. In G. Steen, & R. Gibbs (eds), *Metaphor in Cognitive Linguistics*, John Benjamins: Amsterdam, p. 47-56.

CHARTERIS-BLACK, J. *Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English*. *Applied Linguistics* 23/1:104- 133, 2003.

CIEŚLICKA, A. *Formulaic language in L2: Storage, retrieval and production of idioms by second language learners*. In: John Benjamins, *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: Philadelphia, p. 149-168.

DANESI, M. (2008). *'Conceptual errors in second language learning'*. In S. De Knop and T. De Rycker (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (Berlin/ New York: Mouton de Gruyter), pp. 231–57

- FARIA, S. P. (2003). *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think*. New York:Basic Books, 2002.
- FERREIRA, L. (2007) *A Compreensão de Metáfora em Língua Estrangeira*. 219f. Tese. Porto Alegre: Unversidade Federal do Rio Grande do Sul
- FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FILLMORE, C. J. *The Case for Case*. In: BACH, Emmon; HARMS, R.T. (Eds.) *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- GONÇALVES (2016). Os textos de humor sob a égide dos estudos linguísticos. *Percursos Linguísticos*. Vitória (ES) v. 6 n. 12 2016 ISSN: 2236-2592
- HART, C. *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science: New Perspectives on Immigration Discourse*. Palgrave Macmillan, 2010. Capítulo 5, p. 107-131.
- JEANNETTE LITTLEMORE (2001) *The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it Causes for Overseas Students*, *Teaching in Higher Education*, 6:3, 333-349
- KECSKES, I. *The 'Graded Salience Hypothesis in Second Language Acquisition*. In: Putz, M.; S. Niemeier; R. Dirven (eds.) *Applied Cognitive Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter, 2001.
- LAKOFF, George. *Radial Categories*. In: *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987
- LAKOFF, George. *Cognitive semantics*. In: ECO, U.; SANTAMBROGIO, M.; VIOLI, P. (eds.) *Meaning and mental representations*. Indianapolis: Indiana University Press, 1988.
- LIONTAS, J. I. (2002). *Context and idiom understanding in second languages*. *EUROSLA Yearbook*, 2, 155-185
- LITTLEMORE, J. (2003) *The effect of cultural background on metaphor interpretation*. *Metaphor and symbol*, 18(4), p.273-288
- LITTLEMORE, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*.
- LITTLEMORE, J. & LOW, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*
- MATLOCK, T.; HEREDIA, R. (2002). *Understanding Phrasal Verbs in Monolinguals and Bilinguals*. Altarriba (Eds.), *Bilingual sentence processing* (pp. 251-274). New York: Elsevier.

NIEMEIER, S. *Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology*. In: Tyler, A.; M. Takada, M.; Kim, Y., and D. Marinova (Eds.) *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington: Georgetown University Press, 2005.

PINHEIRO, D; NASCIMENTO, L.C. O Papel da Integração Conceptual na Construção dos Sentidos. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 2, t. 2. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1347-1359.pdf. Acesso em: 19 ago19.

PIQUER-PIRIZ, A. *Young EFL Learners' Understanding of Some Semantic Extensions of the Lexemes 'Hand', 'Mouth' and 'Head'*. PhD thesis, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Extremadura, 2004.

SOUZA, A. C. (2003). *O processamento de frases metafóricas: implicações da capacidade da memória de trabalho*. 47f. Artigo de qualificação (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Capítulo 15

EFEITOS DE MULTIMODALIDADE NA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS OPINATIVOS: UM ESTUDO EXPERIMENTAL COM LEITORES JUVENIS

Wagner Ferreira Lima

EFEITOS DE MULTIMODALIDADE NA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS OPINATIVOS: UM ESTUDO EXPERIMENTAL COM LEITORES JUVENIS

Wagner Ferreira Lima

[\(wflima@uel.br\)](mailto:wflima@uel.br)

Professor Associado do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Resumo: Durante a leitura, estímulos visuais, como a imagem fotográfica do(a) respectivo(a) autor(a), podem influenciar a compreensão textual de leitores juvenis? Essa questão motivou um estudo sobre significados outros, presentes na comunicação, além do significado do falante (GREEN, 2009). Para responder a ela, um grupo de alunos de 9. ano escolar ($n = 26$) foi solicitado a ler textos em dois níveis de multimodalidade (unimodal (só texto) vs bimodal (texto + foto)); e a executar testes de inferências específicos (escolha de alternativas) acerca do assunto lido (testes de inferência). Além disso, cada participante informou, em uma escala ordinal (1 a 10), seu nível de certeza quanto à escolha feita por ele (testes de avaliação). Os dados encontrados apontam para a existência de efeito de bimodalidade sobre as inferências acerca dos textos ($p = 0.000$). E isso foi reforçado pelos resultados dos testes de avaliação. Contudo, uma análise mais minuciosa, considerando ademais o tema dos textos como variável independente (texto *a* “As redes sociais” vs texto *b* “Gravidez na adolescência”), mostrou que o efeito observado foi de interferência e não de facilitação, como era esperado. Isso foi evidenciado especialmente na situação de leitura do texto *a* ($p = 0.01$). Em suma, entre leitores juvenis, as fotos não funcionaram como pistas extraverbais, nem foram relevantes para a compreensão leitora. Portanto, conclui-se que a expressividade do(a) autor(a) contribui exclusivamente com a recepção da mensagem, e não com a compreensão do significado do texto.

Palavras-chave: pistas extraverbais; compreensão leitora; multimodalidade.

Abstract: During reading, can visual stimuli, such as the photographic image of the respective author, influence the textual understanding of young readers? This question motivated a study on other meanings, present in communication, in addition to the speaker's meaning (GREEN, 2009). To answer it, a group of students from the 9. school year ($n = 26$) were asked to read texts in two levels of multimodality (unimodal (text only) vs bimodal (text + photo)); and to perform specific inferences tests (choice of alternatives) on the subject read (inference tests). In addition, each participant reported, on an ordinal scale (1 to 10), his level of certainty regarding the choice made by him (assessment tests). The data found point to the existence of a bimodality effect on the inferences about the texts ($p = 0.000$). This was reinforced by

the results of the evaluation tests. However, a more detailed analysis, considering in addition the theme of the texts as an independent variable (text *a* “Social networks” vs text *b* “Teenage pregnancy”), showed that the observed effect was of interference and not of facilitation, as expected. This was evidenced especially in the situation of reading the text *a* ($p = 0.01$). In short, among juvenile readers, the photos did not function as extra-verbal cues, nor were they relevant to reading comprehension. Therefore, it is concluded that the expressiveness of the author contributes exclusively to the reception of the message, and not to the understanding of the meaning of the text.

Keywords: extraverbal clues; reading comprehension; multimodality.

Introdução

Uma análise introspectiva da atividade leitora nos permite notar que, quando compreendemos um texto, isso vem acompanhado por um sentimento de certeza de que a compreensão é o caso. Esse “sentimento epistêmico” sinaliza para nós que estamos em um estado de saber; este criado pela integração automática e eficiente de informações verbais (morfológicas, sintáticas, ortográficas) e não verbais (semânticas e pragmáticas).

Na realidade, porém, estamos o tempo todo agindo como cientistas profissionais. Nosso sucesso cognitivo depende de regras gerais como aquela formulada pela epistemologia. Onde “S” é o agente doxástico²¹ e “p” a proposição, temos que S sabe p se e somente se (a) S crê que p; (b) S é justificado em crer em p; e p é verdadeiro; pelo menos verdadeiro a S. (Para uma visão crítica, veja GETTIER, 1963).

Essa regra se aplica mesmo quando o objeto do conhecimento é um texto. Durante a leitura estamos envolvidos com um raciocínio pragmático, assim definido por Bell (2001):

o raciocínio pragmático está preocupado em tirar conclusões razoáveis ou apropriadas com base no dado. Portanto, depende de encontrar interpretação(ões) apropriada(s) do dado. E isso, sugere-

²¹Tradução do termo inglês “believer”. Simplesmente, o sujeito que crê (BURDZINSKI, 2005).

se, equivale a inferir progressivamente o(s) contexto(s) apropriado(s) para interpretar o dado²². (BELL, 2001, p. 55-56)

Essa definição sugere que o significado pragmático de uma sentença, i.e., a conclusão com base no “dado” (que é a sentença) por alguém comprometido com a compreensão dela, pode ser obtido inventando um contexto na qual essa sentença pode ser usada (BELL, 2001). Para outros pragmatistas, interpretar um texto é equivalente a derivar hipóteses prováveis e encontrar a mais adequada ao contexto (LEECH, 1983); em uma palavra, justificá-las. Nesse sentido, significações são crenças empíricas justificadas, doravante “crenças leitoras”. Ao comentar o raciocínio pragmático subjacente a uma análise feita por ele, afirma Leech (1983):

Esta não é uma lógica dedutiva formalizada, mas uma estratégia racional de resolução de problemas informal. Consiste em (a) formular a hipótese mais provável disponível, depois (b) testá-la e, se falhar, (c) formular a próxima hipótese mais disponível, e assim por diante.²³ (LEECH, 1983, p. 31)

Para isso o(a) leitor(a) conta com algumas normas retóricas, como o “princípio de sinceridade”, que podem justificar sua interpretação. Searle (1981, p. 86) formula a seguinte definição para esse princípio²⁴: “Sempre que haja um estado psicológico especificado na condição de sinceridade, o desempenho do acto conta como uma *expressão* desse estado psicológico.” (Grifo no original) (Voltaremos a isso na seção 1.)

Desse modo, assumimos que **ler** é criar crenças a partir do texto, e justificar essas crenças na base de evidências disponíveis; quer essas evidências sejam um princípio retórico que rege a comunicação, e/ou o sentimento epistêmico de certeza que vem junto com a interpretação textual. Disso concluímos que muitas dificuldades

²²“[...] pragmatic reasoning is concerned with drawing reasonable or appropriate conclusions on the basis of the given. It thus depends on finding appropriate interpretation(s) of the given. And this, it is suggested, amounts to progressively inferring the appropriate context(s) in which to interpret the given”.

²³“This is not a formalized deductive logic, but an informal rational problem-solving strategy. It consists in (a) formulating the most likely available hypothesis, then (b) testing it, and, if it fails, (c) formulating the next most available hypothesis, and so on”.

²⁴Na realidade, Searle entende que “sinceridade” é uma condição, e não um princípio como dito, dos atos de fala. Aqui assumimos, por razões que serão expostas adiante, que sinceridade diz respeito a uma norma retórica, em linha com Green (2009) e Leech (1983).

de compreensão, encontradas nas aulas de leitura, podem decorrer de uma falha no processo de justificação de crenças leitoras, que está relacionada ao princípio de sinceridade.

Perguntamo-nos, então, se o aprimoramento do princípio de sinceridade, com a apresentação de textos pareados com a imagem visual de seu respectivo produtor, pode facilitar a compreensão leitora. Isso porque imagens visuais acompanhando textos podem aumentar o nível de certeza dos leitores em relação àquilo que leem.

Essa pesquisa é um tanto inédita. Trabalhos anteriores em compreensão leitora têm usado figuras ou fotos que são congruentes com o conteúdo semântico-cognitivo dos textos (HORCHACK et al., 2014; WOOLLEY, 2010); e não com as atitudes afetivas do(a) autor(a), como é o caso aqui. Além disso, estamos questionando se a redundância de tais atitudes pode afetar o desempenho leitor de alunos do ensino fundamental.

Assim, realizamos um experimento a fim de testar essa hipótese. Nossos resultados foram, contudo, bem diferentes do que imaginávamos. O que se segue é um relato desse experimento e uma explicação para os dados obtidos. Após a exposição do referencial teórico (seção 1), apresentamos a “Metodologia e resultados” (seção 2) e “Análise e discussão geral” dos dados (seção 3). Encerramos com algumas “Considerações finais” sobre compreensão leitora (seção 4).

1. Leitura como justificação de crenças leitoras

O problema de compreensão leitora que nos interessa aqui é como o texto permite conhecimento; entendido aqui em sentido mais amplo, como “ter uma habilidade”, “ter familiaridade com algum lugar ou pessoa” ou “saber que uma proposição é verdadeira”; e não exclusivamente como “conhecimento de verdades” (BURDZINSKI, 2005, p. 67).

O esclarecimento dessa questão requer um entendimento tanto da natureza do objeto de conhecimento, o texto verbal; como dos processos justificação pelos quais o leitor obtém conhecimento desse objeto. Começamos pelo objeto.

1.1. Texto como objeto semiótico de conhecimento

Diferente dos fenômenos naturais, o texto é um artefato humano criado com o objetivo de comunicar informações. Portanto, seus constituintes observáveis (palavras na página) são evidências de estados psicológicos que elas funcionam para expressar (crenças, intenções, desejos e emoções). Essa descrição instancia o que Searle (1981; 1985) denominou condição de sinceridade. É ela que faz um ato de fala contar como expressão de um estado psicológico.

Comentando Searle, Green (2009) sustenta por exemplo que uma asserção, ao expressar o estado mental que ela designa, mostra a crença daquele que desempenha o referido ato. Para ele, mostrar permite conhecimento: “Expressão torna algo conhecido a observadores apropriados. Tornar algo conhecido a observadores apropriados é, por sua vez, é mostrar algo a eles”²⁵ (GREEN, 2009, p. 144).

Isso vale inclusive para atos de falas complexos (SEARLE; VANDERVEKEN, 1985). É assim que os textos opinativos nesta pesquisa devem ser considerados como expressando a opinião dos seus respectivos produtores. O(a) autor(a), expressando sua opinião, permitem conhecimento do assunto, mas também, em algum grau, conhecimento do afeto dele(a).

Assim, por princípio, qualquer que seja o objeto semiótico (sentenças orais ou escritas), a enunciação desse objeto vai ser para expressar o estado psicológico que ele existe para expressar. Ao assim fazer, ele permite conhecimento proposicional de como as coisas são, se for uma descrição de fatos.

Adicionamos, ainda, seguindo Green (2009), que a enunciação pode permitir também conhecimento perceptual do locutor, em casos em que ela expressa os afetos dele (atitudes (avaliações) e emoções (raiva, culpa, alegria etc.)). No caso de textos opinativos, porque são a expressão da concepção pessoal do(a) autor(a), eles permitem de um só vez conhecimento proposicional do assunto e conhecimento

²⁵“Expression makes something knowledge to appropriate observers. Making something knowledge to appropriate observers is, in turn, to shown it to them”.

afetivo do enunciador. Como esses conhecimentos ocorrem integrados, essa característica pode ser considerada um dos traços definidores dos textos opinativos.

Mas texto escrito permitindo conhecimento não está livre de problemas. Há sempre uma possibilidade, mesmo mínima, de ele não expressar aquilo que *a priori* se propõe. Essa condição motiva mais ainda o comprometimento do leitor com a justificação de suas crenças leitoras.

1.2. Interpretação textual como crenças justificadas

Como Leech (1983) sugere, o ato de ler equivale a criar hipóteses de significação e justificá-las à luz das evidências disponíveis. As implicaturas (conversacionais), no sentido de Grice (1975), são exemplos típicos de como o leitor determina significação. Uma das razões está em que, artefato como é, um texto é fruto de convenção. Assim, atos de fala podem ser expressivos de estados psicológicos (GREEN, 2009), e não expressão efetiva deles.

Essa é a primeira dificuldade com que o leitor tem de lidar quando se engaja na leitura de um texto. Ele precisa ter certeza de que o(a) autor(a) está no estado mental que seus enunciados expressam. É nesse ponto que a regra do conhecimento se aplica à situação de leitura. Adaptada à nossa necessidade, temos que: Seja “L” o leitor, “A” o autor e “O” a crença de A em p (opinião). L sabe que O se, e somente se: (a) L crê que O; (b) L é justificado em crer que O; e (c) O é verdadeiro. Vejamos cada requerimento.

(a) “L crê que O” é equivalente a L crê que A está no estado mental que O existe para expressar. Isto é, L crê que (A sabe que p). (b) “L é justificado em crer que O” é o mesmo que dizer que L tem boas razões ou evidências para crer que A sabe que p e aceitar essas evidências como epistemologicamente válidas. Como ocorre em qualquer forma de conhecimento, o leitor lança mão de meios de justificação para as suas crenças leitoras.

Encontramos esses meios nos princípios que regulam a conduta dos interlocutores na conversação²⁶. Com Green (2009), nós postulamos o “princípio da

²⁶Grice postulou o princípio de cooperação (1975); Brown e Levinson (1999), o princípio da polidez.

sinceridade”. Como vimos, Searle (1981; 1985) trata a sinceridade como uma condição dos atos de fala. Contudo, considerando sua ubiquidade na comunicação, assumimos que seja um princípio.

Nesse sentido, enquanto L lê um texto, ele está buscando evidências de que A expressa o estado mental que O existe para expressar. Uma das formas que essa busca assume é escrutinar as evidências aduzidas por A, analisando a argumentação textual. Outra é escrutinar evidências da emoção de A ao longo do texto, e integrá-las com as evidências obtidas em nível proposicional.

Integração multimodal é um termo chave aqui. Conhecimento existe como uma rede integrada e coerente de informações. No dizer de Seilheimer, Rosenberg e Angelaki (2014, p. 38), “para dar sentido a um mundo que é ruidoso e ambíguo, o sistema neuronal combina informação através de modalidades sensoriais para criar perceptos unificados e estáveis”²⁷.

Em alguns casos de textos escritos, especialmente os opinativos²⁸, a multimodalidade pode ser encontrada em nível de imagéria mental também. O filósofo B. Nanay (2017) define “imagéria mental” como o “processamento perceptual que não é desencadeado por estimulação sensorial correspondente, em uma dada modalidade de sentido”²⁹ (p. 1016). No caso dos textos opinativos, estímulos visuais (ortografia) desencadeando representações da atitude de A (imagéria mental auditiva, cinética, facial etc. relacionadas a essa atitude).

É essa rede que permite a L estabelecer as pressuposições pragmáticas (POTTS, 2015) e as implicaturas conversacionais (GRICE, 1975), relacionando os sinais na página com algo diferente deles. Mas o princípio a comandar tudo é, em primeiro lugar, o da sinceridade. Sem isso nenhuma informação textual teria razão de ser.

Finalmente (c) O é verdadeiro quer dizer que ao longo da leitura a crença de L de que A sabe que p é confirmada pelas evidências disponíveis. Em primeiro lugar,

²⁷ “To make sense of the world that is noisy and ambiguous, neural system combine information across sensory modalities to create unified and stable percepts”.

²⁸ “Texto opinativo” neste contexto significa simplesmente que “expressa opinião, e não verdades”. Portanto, essa definição nada tem a ver com as encontradas nas Teorias dos gêneros textuais.

²⁹ “[...] perceptual processing that is not triggered by corresponding sensory stimulation in a given sense modality”.

graças à argumentação. Mas a expressão da atitude de A, na forma de imageria mental desencadeada pelo texto, é também uma evidência a justificar a sinceridade das alegações de L.

Quando esses níveis de expressão, a proposicional e a atitudinal, estão em harmonia o conhecimento vai bem. Do contrário, em caso de incongruência, isso gera incerteza e suspeita em L. Ocorre uma espécie de falha de integração que é notada como denunciando a desonestidade de A. O sentimento de incerteza resultante é um sinal de que isso é o caso.

Teóricos da epistemologia sustentam que o sujeito também recorre a seus “sentimentos epistêmicos”, frutos de monitoramento introspectivo, para justificar suas crenças. Segundo Frise (2018), sentimento epistêmico

“é uma experiência fenomenal, afetiva, não emocional com conteúdo intencional [...] O que é especial sobre um sentimento epistêmico é que ele fornece feedback relacionado ao processamento cognitivo. Exemplos de tais sentimentos incluem sentimentos de saber, de familiaridade, de incerteza e de esquecimento”³⁰. (FRAISE, 2018, p. 95)

As alegações no exposto levantam a questão de se uma situação de multimodalidade explícita, texto acompanhado com imagens visuais, poderia facilitar a compreensão textual. Imaginemos a possibilidade de especificar com dados visuais a sinceridade do texto, pareando os textos com uma foto de seus respectivos autores; e de observar os efeitos disso na compreensão leitora. O experimento descrito a seguir foi planejado para testar essa hipótese.

2. Metodologia e resultados

Amostra: Os dados desta análise foram obtidos de uma pesquisa sobre compreensão leitora entre um grupo de alunos de 9. ano escolar (n = 26, idade média = 14.16, desvio padrão = 0.76). Essa amostra foi relevante por se tratar de alunos que já haviam aprendido sobre argumentação. Estímulos: Foram criados, de

³⁰ “[...] is a phenomenal, affective, non-emotional experience with intentional content [...] What is special about an epistemic feeling is that it gives feedback having to do with cognitive processing. Examples of such feelings include feelings of knowing, of familiarity, of uncertainty, and of forgetting”.

maneira controlada, 2 textos opinativos sobre temas conhecidos dos adolescentes (“As redes sociais” (texto a) e “Gravidez na adolescência” (texto b))³¹ (Figuras 1 e 2).

Figura 1

As redes sociais

Mesmo trazendo alguns bads, a internet vem mudando algumas práticas de convívio com a galera, especialmente quando aliada aos dispositivos móveis. A razão de tudo isso é que ela traz importantes lacres sociais, como estreitar os laços de amizade entre os amigos.

Pensando no contato com a família atualmente é um desafio para muitos jovens manter-se em contato constante com seus parentes através do telefone ou até mesmo por e-mail.

É a oportunidade então de perguntarmos como a web aprimora o contato com o pessoal nos dias de hoje?

A nosso ver, pela disponibilidade da web especialmente em smartphones, que torna a comunicação possível de qualquer lugar e em qualquer momento. Essa disponibilidade oportuniza o compartilhamento simultâneo de experiências, conectando o usuário a seus amigos e família.

É dessa maneira que atualmente as pessoas _____, ao fazerem uso do celular.

(a) *...estão se conectando mais e mais...*

(b) *...estão vencendo as distâncias físicas...*

(c) *...estão aprendendo a interagir na rede...*

(d) *...estão ganhando visibilidade social...*

Concluimos que a disponibilidade da web em dispositivos móveis é a condição perfeita para a vida social. As pessoas vão cada vez mais se beneficiar disso, para estreitarem seus laços com os outros.

Figura 2

Gravidez na adolescência

A adolescência é uma das fases mais prazerosa da vida. É a época do aflorar da sexualidade. Infelizmente, ela também pode ser trágica. A iniciação sexual sem o devido cuidado pode acarretar um desastre, que tem acabado com os sonhos de muitos jovens: a gravidez indesejável.

Uma gravidez não planejada pode aniquilar os projetos de vida de um adolescente. Segundo pesquisas, a gravidez na adolescência está associada com o abandono escolar, a perpetuação da pobreza e a exclusão social.

Por que, mesmo com toda informação existente, isso ainda acontece?

Tenho certeza de que a causa é a droga chamada paixão, que entorpece a pessoa e é mais forte entre os adolescentes. O apaixonado vira um idiota. Ele acha que está numa relação afetiva segura e que pode se entregar ao outro sem medo; achando que nada de ruim pode acontecer a ele.

É assim que muitos jovens passionais acreditam que _____, estupidamente ignorando os métodos anticoncepcionais.

(a) *...o amor não tem limites...*

³¹Vale lembrar que um terceiro texto também foi usado na pesquisa (“Maioridade penal”) como estímulo de pré-teste.

- (b)...a vida é para ser vivida...
 (c)...estão livres de riscos...
 (d)...no sexo vale tudo...

Fica então a dica! Na hora de namorar, seja consciente e responsável de seus atos. Assim, você está se livrando de ser pego de surpresa por uma desastrosa gestação precoce.

Já as imagens fotográficas foram produzidas para serem afetivamente congruentes com os textos (valência positiva = retrato do rapaz + redes sociais; valência negativa = retrato da moça + gravidez na adolescência)³². Supomos que assim elas pudessem servir como pistas a facilitarem a compreensão textual.

Procedimentos: Foi solicitado aos participantes ler dois textos, um na condição “unimodal” (só texto) e outro na “bimodal” (texto + foto); e escolher entre quatro alternativas possíveis (“a”, “b”, “c” e “d”) a mais apropriada ao preenchimento do parágrafo crítico (Figuras 1 e 2). Contudo, um gabarito foi estabelecido de antemão (alternativa “b” para “As redes...” e “c” para “Gravidez...”), como um parâmetro de mensuração. Finalmente, após cada teste, os participantes assinalavam o grau de certeza da escolha feita, usando uma escala ordinal (tipo Likert) de 1 a 10.

Resultados: Cada um dos 26 participantes realizou dois testes, perfazendo um total de 52 observações (26 X 2). Nós utilizamos um método estatístico para elucidarmos se as diferenças entre os níveis eram significativas, a estatística do qui-quadrado (χ^2) (UGONI; WALKER, 1995). A análise produziu os seguintes dados:

Tabela 1
 Distribuições observadas entre níveis

Níveis	Alternativas				Total
	A	B	C	D	
Unimodal	10	7	8	1	26
Bimodal	4	9	8	5	26
Total	14	16	16	6	52

³² A fim de preservar a privacidade dos modelos, preferimos ocultar as imagens. Contudo, a foto pareada com “Redes sociais” descrevia um jovem rapaz, aproximadamente 21 anos, com um ar levemente sorridente sentado a uma mesa junto com um laptop. O olhar do modelo se dirigia diretamente ao leitor. O mesmo cenário serviu para a jovem moça, cerca de 21 anos, cuja foto acompanhava “Gravidez na adolescência”. A diferença era a de que ela exprimia um ar de tristeza e preocupação, com um olhar levemente voltado para baixo.

Os dados indicam que a diferença entre distribuições é significativa (teste = 2601., p-valor = 0). Ou seja, os níveis de leitura considerados são dependentes entre si. Mas eles não informam que tipo de dependência existe entre eles. Quanto aos testes de avaliação, que foram formulados para medir o nível de certeza das respostas escolhidas, os resultados trazem números, senão significativos (n = 26, teste = 8., p-valor = 0.078), pelo menos sugestivos:

Tabela 2
Números dos testes de avaliação

	Níveis	Mínimo	Máximo	Mediana
avaliação2	<i>Unimodal</i>	4	10	7.
avaliação3	<i>Bimodal</i>	4	10	6.5

Notemos que as medianas³³ são levemente diferentes, o valor mais alto sendo o da avaliação relativa ao texto *a*. Isso sugere um nível de certeza um pouco melhor que o verificado com o texto *b*, que exibe a variação dos escores dos participantes. A seguir analisaremos essa interpretação.

3. Análise e discussão dos dados

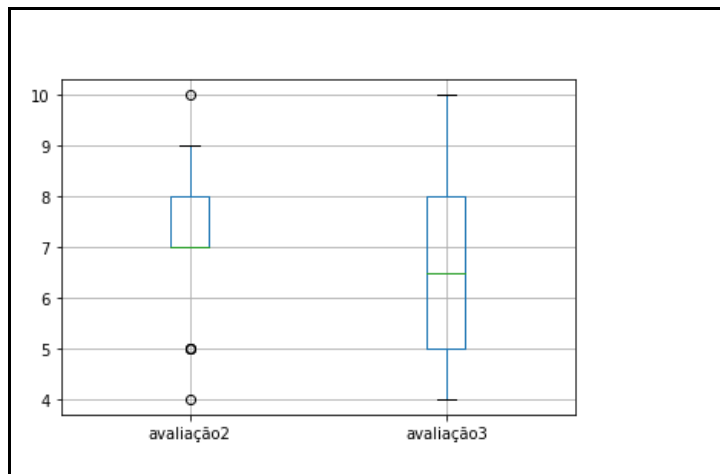
Assumimos que a compreensão leitora instancia integração multimodal entre sentenças escritas e a imageria mental associada. Mais especificamente, isso toma a forma do raciocínio pragmático. L produz crenças leitoras acerca das enunciações e as justifica na base de evidências disponíveis: Estar agindo de acordo com normas retóricas tal que, se tudo correr bem, o sucesso obtido é introspectivamente notado como certeza.

Nossa hipótese era que, se houvesse aprimoramento da integração multimodal pelo pareamento dos textos com imagens visuais de seus respectivos autores, isso poderia se refletir no bom desempenho dos alunos nas tarefas de compreensão propostas.

³³ Mediana é uma medida de tendência central frequentemente usada em análise estatística de amostras pequenas e com distribuições não-paramétricas.

Os resultados obtidos indicam que a multimodalidade alterou a diferença das distribuições nos testes de inferência (Tabela 1). Contudo, uma vez que eles nada informam a respeito das razões de isso acontecer, usamos os dados do teste de avaliação (Tabela 2) a fim de extrair uma razão para a referida diferença. O gráfico abaixo (Figura 3) plota esses dados.

Figura 3
Pontos mostrados acima e abaixo da “caixa” em avaliação2 são os *outliers*.



A diferença entre as caixas sugere que o sentimento de certeza foi maior no nível modal, i.e., na condição de “avalição2”; porque o escore está mais concentrado, entre 7 e 8. Já o escore aleatório na condição de “avalição3”, entre 5 e 8, indica que houve um grau mais alto de incerteza da parte dos alunos.³⁴

Assim, temos uma resposta candidata às diferenças mostradas na Tabela 1: As fotos dos autores, pareadas com seus respectivos textos, provocaram disjunção das fontes de intermodalidade³⁵, que foram experienciados por L como sentimentos epistêmicos de incerteza em relação às informações entrantes durante a leitura.

Mas isso não poderia ser o caso. Vale lembrar que as imagens fotográficas foram preparadas para afetivamente serem congruentes com as atitudes de A mostradas nos textos. Em suma, se as fotografias não facilitaram a compreensão no teste de inferência, então elas **interferiram** na justificação das crenças leitoras. A

³⁴Isso não equivale a dizer, contudo, que eles são estaticamente significativos (note-se $p = 0.07$).

³⁵Muitos trabalhos medindo tempos de respostas em tarefas neuropsicológicas, têm atribuído a causa para incongruência entre modalidades, e consequentes sentimentos de incerteza, a disjunções cognitivas ou afetivas (Para revisão, veja Chen e Spence (2017.)).

questão que se nos coloca é então por que as imagens visuais, funcionando como pistas extraverbais congruentes com as imagens mentais acerca de A, mais confundiram que esclareceram?

3.1. Efeito de interferência sobre a leitura

Para responder a essa questão, realizamos uma análise mais minuciosa, desta vez cruzando as condições “temas do texto” (texto *a* vs texto *b*) e “multimodalidade” (unimodal vs bimodal). Para a análise estatística, usamos uma vez mais o método do qui quadrado (χ^2), que nos devolveu os dados exibidos na Tabela 3.

Podemos observar que, comparadas com o nível unimodal, as respostas do teste de inferências em nível bimodal foram difusas. Contudo, a significância dessa diferença foi encontrada unicamente na situação do texto *a*, “As redes sociais” (teste = 17.076, $p = 0.01$). Quanto à diferença na condição do texto *b*, “Gravidez na adolescência”, mesmo sendo não significativa em termos estatísticos (teste = 10.307, $p = 0.17$); ela segue, contudo, a tendência de dispersão verificada na condição do texto *a*.

Tabela 3

Distribuições das frequências de respostas entre condições. O sobrescrito (“asterisco”) indica o gabarito em cada caso.

Alternativas	“As redes sociais”		“Gravidez na adolescência”	
	Unimodal	Bimodal	Unimodal	Bimodal
A	9	2	1	3
B	3*	5*	3	3
C	1	4	8*	4*
D	0	2	1	3

Tudo o mais sendo igual, as imagens fotográficas acompanhando os textos foram de fato os determinantes para esses resultados. Como anunciado, elas atuaram no sentido de interferir na escolha das alternativas nos testes de inferências; e não de facilitar a escolha delas. A resposta mais plausível para isso é que as imagens fotográficas de A, em cada caso, funcionaram como um estímulo distrator a aumentar a carga de processamento cognitivo de A durante os testes.

Leitura elaborada, como a que os participantes fizeram, demanda processos inferenciais em vários níveis. Lembremos que foi solicitado aos alunos ler os textos uma única vez. Além disso, eles só podiam avançar e não recuar a leitura para consultar as informações prévias. Essa tarefa requeria um alto nível de memória de trabalho e recurso de atenção (KENDEOU et al., 2014). Dessa forma, uma fonte de estimulação extra que não fosse a textual, p.ex., imagens visuais, poderia dificultar o desempenho no teste de inferências.

Inferência é uma forma de função executiva para cujo sucesso é importante inibir estímulos distratores e reter só aquilo que é funcional (DIAMOND, 2013). Essa tarefa é amena quando a integração multimodal é suave e não demandante. Mas quando ela é muito exigente, como em nosso caso, a imagem fotográfica dos autores acabou por funcionar como um estímulo distrator.

Assim, mesmo sendo congruente com a imagem de A obtida através do texto, a imagem fotográfica foi percebida como um estímulo à parte, que é proveniente de uma fonte sensorial diferente. Isso teve o efeito cognitivo de interromper o fluxo de informação envolvido na integração multimodal e no processo de justificação.

Vimos, com efeito, que L justifica suas hipóteses de leitura na base de princípios retóricos que ele(a) toma por garantido; e que ele(a) presume que A também segue. Como já vimos inicialmente, o princípio mais relevante aqui é o da sinceridade (cf. acima), pois ele oferece a L a certeza de que está obtendo conhecimento a partir da leitura.

No entanto, quando esse princípio é sentido como violado, o processo de justificação é prejudicado; e L experimenta isso como confusão e incerteza. É o que aconteceu com os sujeitos na pesquisa ora relatada.

Mas vale salientar que a violação referida não foi tocante ao conhecimento proposicional. De fato, A em cada caso sustentou suas posições, demonstrando seu raciocínio; o qual, bem ou mal, é plausível com o nível de entendimento que L tem do assunto (cf. Figuras 1 e 2). A violação se deveu, como vimos, à desintegração do que A mostra através do texto e do que A faz mediante sua imagem fotográfica.

Em condição unimodal, a imagem de A que o texto expressa é experienciada como mais consistente com os eventos descritos e oferece uma integração mais

consistente entre as informações proposicional e afetiva. Logo, L obtém um conhecimento do assunto.

Podemos dizer que nesse caso os componentes proposicional e afetivo estão intimamente entrelaçados. Recorrer à noção de imageria mental é mais uma vez esclarecedor desse ponto. Vimos antes que imageria mental decorre de como nosso cérebro opera para integrar informações e dar sentido à realidade (CALVERT; THESEN, 2004).

Aqui tivemos o fenômeno da imageria mental multimodal, que “é imageria mental em uma modalidade de sentido induzida por estimulação sensorial em outra modalidade de sentido”³⁶ (NANAY, 2017, p. 1018). As palavras na página foram gatilhos sensoriais que desencadearam imagens mentais de modalidades associadas a esses dados dos sentidos, essas modalidades sendo as avaliações afetivas de A em relação ao tema.

Quando falamos em avaliações afetivas na escrita, uma primeira questão que precisa ser esclarecida é quanto ao aspecto intersubjetivo do texto. Aqui assumimos que, mesmo desprovida das contingências da oralidade, a escrita contém uma significação interpessoal como a do diálogo. Essa significação ocorre no nível do que podemos chamar de expressividade do texto. Uma pessoa que escreve sobre um assunto qualquer está fazendo mais do que descrever como o mundo é. Ela está também expressando a si mesma³⁷.

Consideremos, por exemplo, o texto “Gravidez na adolescência” (Figura 2). A primeira impressão que temos dele é que se trata de um texto de opinião. Embora ignoremos sua autoria (o texto não é assinado), concluímos que ele foi escrito por uma pessoa relativamente jovem, consciente da realidade e preocupada com o bem-estar dos adolescentes. Além disso, em vista do tom ríspido do discurso, compreendemos que o(a) autor(a) está indignado(a) com os atos impensados de alguns jovens.

³⁶ “[...] is mental imagery in one sense modality induced by sensory stimulation in another sense modality”.

³⁷O filósofo da linguagem M. Green (2010) denomina esse fenômeno de autoexpressão (*self-expression*).

Tomadas juntas, essas informações permitem conhecimento acerca do(a) autor(a). Isso é assim porque, segundo Green (2008), o texto mostra o estado psicológico em que ele(a) está no momento da enunciação. “Eu sugiro que em autoexpressão nós designadamente mostramos o que está dentro”.³⁸ (GREEN, 2010, p. 67).

Assim, a associação íntima entre proposições e afetos permitiu uma integração mais coerente entre as informações fatuais e as atitudes de A durante a expressão de O. Isso, por outro lado, já não aconteceu na condição bimodal, em que a ligação produzida entre texto e foto foi perdida, e as fotos notadas como estranhas às atitudes expressas por A.

Em suma, as imagens fotográficas, preparadas para serem congruente afetivamente com o texto, devido às condições demandantes das tarefas de leitura, foram percebidas como oriundas de uma fonte sensorial diferente daquela do texto; e isso parece ter sido decisivo para os resultados que obtivemos. Como os dados do teste de avaliação mostram, os alunos tiveram um sentimento epistêmico de incerteza; o que sugere que eles não conseguiram justificar suas crenças leitoras nem, por conseguinte, obter conhecimento do texto lido.

Considerações finais

Voltando à questão inicial, isto é, se o aprimoramento do princípio de sinceridade, com a apresentação de textos pareados com a imagem visual de seu respectivo produtor, pode facilitar a compreensão leitora, podemos concluir provisoriamente que, em condições semelhantes às que foram consideradas aqui, não. Mesmo muitos trabalhos anteriores sugerindo que integração multimodal pode cumprir uma função facilitadora na compreensão leitora, não encontramos evidências empíricas para esses achados.

Assim sendo, se é possível vislumbrar uma contribuição deste trabalho com as pesquisas sobre interpretação textual, especialmente sobre o ensino de leitura entre os adolescentes, essa deve ser a seguinte: É preferível usar imagens

³⁸ “[...] I suggest that in self-expression we designedly show what’s within.”

pareadas com textos unicamente para redundar a significação dos textos, e não para informar características dos autores. Isso pode confundir mais que ajudar os leitores juvenis.

Referências

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C.; LEVINSON, Stephen C. Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press, 1987. p. 311-323.

BURDZINSKI, Júlio César. Justificação, coerência e circularidade. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 50, n. 4, 2005.

CALVERT, G. A.; THESEN, T. Multisensory integration: methodological approaches and emerging principles in the human brain. **Journal of Physiology**, v. 98, n. 1-3, p. 191-205, 2004.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-138, 2013.

FRISE, Matthew. Metacognition as Evidence for Evidentialism. In: **Believing in Accordance with the Evidence**. Springer, Cham, 2018. p. 91-107.

GETTIER, Edmund L. Is justified true belief knowledge?. **Analysis**, v. 23, n. 6, p. 121-123, 1963.

GREEN, M. S. Précis of Self-expression (Oxford, 2007). **Acta Anal**, v. 25, p. 65-69, 2010.

GREEN, Mitchell. Speech acts, the handicap principle and expression of psychological states. **Mind & Language**, v. 24, n. 2, p. 139-163, 2009.

CHEN, Y.; SPENCE, C. Assessing the role of the “unity assumption” on multisensory integration: A review. **Frontiers in Psychology**, v. 8, 2017.

GRICE, Herbert P. Logic and conversation. In: **Speech acts**. Brill, 1975. p. 41-58. Disponível em: <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004368811/BP000003.xml> Acesso em: 31 out. 2020.

HORCHACK, OleKsandr V. et al. Discourse comprehension and simulation of positive emotions. **Psicológica**, v. 35, p. 17-37, 2014.

KENDEOU, Panayiota et al. A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. **Learning disabilities research & practice**, v. 29, n. 1, p. 10-16, 2014.

LEECH, Geoffrey N. A set of postulates. In: LEECH, Geoffrey N. **Principles of pragmatics**. New York: Longman Inc., 1983. p. 19-45

NANAY, B. Sensory Substitution and Multimodal Mental Imagery. **Perception**, v. 46, n. 9, p. 1014-1026, 2017.

POTTS, Christopher. Presupposition and implicature. **The handbook of contemporary semantic theory**, v. 2, p. 168-202, 2015.

SEARLE, John R.; VANDERVEKEN, Daniel. Speech acts and illocutionary logic. In: VANDERVEKEN, Daniel (ed.). **Logic, Thought and Action**. Logic, Epistemology and the Unity of Science, v. 2. Springer: Dordrecht, 1985. p. 109-132.

SEARLE, John R. **Os Atos de Fala: Um Ensaio de Filosofia da Linguagem**, Trad. Carlos Vogt, Ana Cecília Maleronka, Balthazar Barbosa Filho, Maria Stela Gonçalves, Adail Ubirajara Sobral. Coimbra: Almedina, 1981.

SEILHEIMER, Robert L.; ROSENBERG, Ari; ANGELAKI, Dora E. Models and processes of multisensory cue combination. **Current Opinion in Neurobiology**, v. 25, p. 38-46, 2014.

UGONI, Antony; WALKER, Bruce F. The Chi square test: an introduction. **COMSIG review**, v. 4, n. 3, p. 61, 1995.

WOOLLEY, Gary. Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes. **Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 2, p. 108-125, 2010.

Capítulo 16

LA AUTOSENSURA Y LA MEMORIA EN LA NOVELA GRÁFICA SOBRE EL FRANQUISMO Y LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Ivan Rodrigues Martin

LA AUTOSENSURA Y LA MEMORIA EN LA NOVELA GRÁFICA SOBRE EL FRANQUISMO Y LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

*Ivan Rodrigues Martin*³⁹

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Desde hace algunos años se vienen publicando muchas novelas gráficas sobre la Guerra Civil Española y el franquismo. Algunos de los autores de esas narrativas se basan en sus experiencias personales, en relatos y testimonios de familiares, otros en investigaciones históricas y bibliográficas sobre el tema. Más allá de los hechos que se narran en las novelas, otras historias, las de los que testimonian sus experiencias traumáticas, forman parte de su construcción. En este texto vamos a tratar del papel que juega la censura y la autocensura en la reconstitución de la memoria de los que vivieron la Guerra y sus consecuencias, y a la vez buscaremos establecer algunas relaciones con los contenidos narrativos de algunas novelas gráficas. Para ello, nos basaremos en lo que dicen sus autores, en entrevistas y en las presentaciones de las obras, respecto a la autocensura de los que vivieron la Guerra y el franquismo, y los modos como lidiaron con la memoria y con el olvido en esas circunstancias.

Empiezo citando este fragmento de un texto en que la investigadora brasileña Eni Orlandi trata de los silencios de que están hechas las memorias:

“Falando de história e de política, não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos” (ORLANDI, E.)

³⁹ Ivan Rodrigues Martin é mestre e doutor em Língua Espanhola e Literaturas espanhola e hispano-americana pela Universidade de São Paulo e é professor do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: ivan.unifesp@gmail.com

Sabemos que a menudo los silencios y los silenciamentos resultan de las censuras y del miedo a la violencia institucional del Estado, que se manifiesta en las torturas, en el destierro, en el encarcelamiento, en el exilio y en el exterminio de personas. Nadie silencia porque quiere o por falta de valor para gritar y denunciar lo que ha sufrido. El silencio, muchas veces, lo parió el miedo y se alojó como un parásito en la existencia misma de las personas.

Al constituirse como vehículos de rescate y divulgación de memorias silenciadas, las novelas gráficas sobre la Guerra Civil Española y el franquismo vienen ampliando paulatinamente la naturaleza de las memorias retratadas al paso que se vienen sofisticando los modos de representarlas.

Así como las memorias están hechas de retazos, presentaremos a continuación algunos retazos de esa labor de representar la memoria y los olvidos de la Guerra Civil Española y del franquismo en la novela gráfica. Empezaremos con lo que dicen algunos de los autores respecto a los silenciamentos a que estuvieron sometidos los españoles durante el franquismo y enseguida comentaremos sobre los modos como esos autores representan gráficamente la censura, la autocensura.

Comencemos, pues, con lo que dice Miguel Gallardo, uno de los autores de la novela gráfica *Un largo silencio*, publicada por primera vez en 1997. Aunque hoy se entienda que ese libro haya inaugurado el *boom* de las publicaciones de novelas gráficas sobre la Guerra Civil Española y el franquismo, fue solamente en el 2011, casi quince años después de su primera edición, que la obra ganó notoriedad. Ese “silencio” de la crítica quizás se deba al hecho de que esa novela haya sido poco comprendida en el momento de su primera publicación por alejarse a la vez de las revistas de cómics y también de los testimonios literarios. La composición híbrida que contempla el texto original de Francisco Gallardo Sarmiento, el padre, y el dibujo gráfico de Miguel Gallardo, el hijo, que en un primer momento resultó rara, hoy se considera innovadora por su forma inusitada en el momento de su primera publicación y por la influencia temática y formal que tiene esa obra en las publicaciones posteriores.

Además del elemento propio de la censura – el silencio – que se estampa ya en el título de la obra, observemos lo que dice Miguel Gallardo sobre el momento en que el padre se libera del silencio y empieza a hablar:

Bueno, cuando murió Franco fue donde empezó. Fue como un río que se desborda, entonces [mi padre] aprovechaba cualquier oportunidad habida ahí para hablar de la guerra. Estábamos comiendo y yo le decía no me apetecen los macarrones, entonces el hombre decía: “Macarrones los hubiéramos pillado en la guerra...” Y entonces empezaba ahí el relato de algo. Al cabo de un tiempo la familia ya estaba cansada de oír hablar de la Guerra Civil. (...) Pero, bueno, mi padre es eso, ha empezado a hablar y luego al final estuve grabándole a él durante un tiempo. Cosas que ya no salen en el libro ni nada, pero que eran interesantes, porque además la memoria, claro las fechas y todo eso luego tuve que mirarlo bien porque había cosas que no cuadraban⁴⁰

La estrategia estética llevada a cabo por Miguel Gallardo para reforzar el silencio a que estuvo sometido su padre durante grande parte de su vida fue componer la obra de modo híbrido, reproduciendo *ipsis literis* lo que escribió el padre y prestándole “una voz”, para que diga lo que no pudo decir en el largo silencio de su existencia.



(Fragmento de: GALLARDO, MIGUEL & GALLARDO SARMIENTO, FRANCISCO. *Un largo silencio*.)

⁴⁰ Fragmento de entrevista que me concedió Miguel Gallardo, el 4 de mayo de 2016, en Barcelona, España.

RECUERDOS DE MI PRIMERA INFANCIA

Nací en Linares (Jaén), pueblo andaluz y minero, el 14 de noviembre de 1909.

Mi padre, después de hacer la guerra de Cuba y Filipinas, se licenció como sargento mutilado de guerra, a consecuencia de una herida en el brazo derecho, quedándole éste inútil. Se le concedió una cruz pensionada vitalicia de 2,50 pesetas mensuales y una mención honorífica.

Mi padre conoció a mi madre en Linares, estando trabajando en una mina en el término municipal de Vilches. Esta mina de galena argentífera se llamaba La Española.

Al tener mi madre su primer hijo, tuvieron que sacárselo con fórceps, naciendo muerto y haciéndole un orificio de un duro (de aquellos tiempos), teniendo que llevar de una forma continua una sonda para poder orinar, cogida a una bolsa de goma sujeta a su pierna.

Al quedar embarazada de su segundo hijo, y dado lo mal que se presentaba el parto debido a su mal estado de salud, mi padre tuvo que llevarla a Madrid, teniendo que vender todos los bienes que tenía para sufragar los gastos de estancia y operación, naciendo su segundo hijo y mi hermano mayor, en el hospital del distrito de Palacio en Madrid.

Al quedarse embarazada de su tercer hijo (el que suscribe estas memorias) y dado que no disponía de medios para trasladarse a Madrid, lo tuvo en Linares y de una forma normal, pero quedando en unas condiciones de salud muy precarias, debido al primer parto.



Mi madre y yo
con 8 meses



(Fragmento de: GALLARDO, MIGUEL & GALLARDO SARMIENTO, FRANCISCO. *Un largo silencio*.)

Otra obra que de algún modo también lleva la marca de los silencios es la trilogía de Sento Llobel, sobre la vida del Dr. Pablo Uriel, su suegro, que fue perseguido tanto por los nacionalistas como por los republicanos durante los años de la Guerra Civil Española. *Un médico novato* (2014), *Atrapado en Belchite* (2015) y *Vencedor y vencido* (2016) están basadas en el testimonio que el médico Pablo Uriel escribió y que fue editado y publicado por su hija, Elena Uriel, quien nos cuenta cómo el padre lidiaba con ese silencio impuesto por el régimen y cuáles estrategias utilizaba para la preservación de sus memorias, refugiándose de la familia para registrar por escrito aquello que estaba impedido de decir:

Yo no sabía que había habido una guerra... aquí no se contaba... eso era todo... entonces mi padre, sí, que eso sí que me acuerdo yo: todos los años se iba dos o tres días a un parador. Se llevaba la máquina de escribir y pasaba a limpio

esos apuntes que hay en el libro. Son muy parecidos, pero están peor escritos que el libro. Entonces se los convertía en capitulitos, yo creo que cada vez que se iba hacía un capítulo o dos y volvía. Pasaba un año, se volvía a ir dos o tres días, yo recuerdo que se iba al Parador de Bayona, además siempre al mismo parador, pedía una habitación que daba al mar y se pasaba dos o tres días sólo porque, claro, nosotros éramos una tropa. En casa éramos cinco hijos, la abuela, mi madre, mi tía, la señora, éramos una tropa auténtica, no se podía escribir y él se iba a escribir fuera, pero nunca contó, de hablar no lo contaba, lo escribió pero no lo contó.
(Revista Caracol, número 15, 2018)

Y en el testimonio que dejó el médico Pablo Uriel – *No se fusila en domingo* – paralelamente a la narrativa de los hechos bárbaros que vivió y presenció, él apunta también algunas reflexiones que nos permiten relacionar su silencio al miedo al terror que pairaba en el aire:

El frío terrorismo de las autoridades franquistas duró algo más de tres años, pero después persistió lo que Steimberg llama atmósfera del terror, tan eficaz como el terror mismo. La frase de Steimberg será bien comprendida por el pueblo español ‘El terror no existe solamente durante la aplicación de la violencia; existe también cuando ya no se emplea la violencia y se cierne sólo como una amenaza constante sobre la cabeza de los hombres. La amenaza del terror es la atmósfera, el elemento del terror; en esta atmósfera la vida está más envenenada que durante la acción del terror.’
Esta frase ha tenido vigencia en España durante muchos años.
(URIEL, P. p. 62)

Se nota en esa publicación gráfica sobre la Guerra Civil y el franquismo que los descendientes del doctor Pablo Uriel heredaron no sólo sus memorias silenciadas, sino también el compromiso de registrarlas y hacerlas públicas, para que no se olviden, para que no se repitan. Del testimonio escrito casi que clandestinamente en un tiempo en que se imponía el silencio, resultan las tres novelas escritas y producidas por Sento Llobel.

Y otro ejemplo de cómo los descendientes directos de la Guerra Civil y que vivieron el franquismo lidiaron con el silencio de sus padres, podemos observar en lo que nos cuenta Antonio Altarriba, el autor de *El arte de volar*, que narra a historia de

su padre que en el 2001 se suicidó a los 90 años. De su habla, llama la atención el modo indirecto (o sea, a través de los relatos de otras personas) como él accede por primera vez a las narrativas que su padre le franqueará posteriormente y que subsidiará la elaboración de su novela:

Antonio Altarriba: Yo sigo siendo y compartiendo la ideología anarquista de mi padre. Entonces, de alguna manera, sí, somos una misma persona y compartimos referencias y herencias. Entonces, la historia yo la conocía bastante bien, yo empecé a conocer la historia de mi padre a través de mis estancias en Francia, en casa de sus amigos anarquistas del sur de Francia porque mi padre, en aquellos años, no decía nada. Él me lo contó después: *yo no te podía decir nada de mí, no te podía hacer simpatizar con una ideología y decirte lo que yo pensaba en un momento como aquél, además tú irías a la universidad, esto podría haberte puesto en contra del régimen, haberte expuesto...* Pero, sí, tuvo la buena idea desde la edad de los diez años mandarme a Francia a pasar largos veranos a casa de sus amigos, que fueron los primeros con los que yo empecé a saber que mi padre tenía una historia un poco aventurera, como todos ellos. Porque, claro, todos estos hombres habían tenido unas vidas increíbles. Y cuando mi padre empezó a hablar y empezó a contarme cosas, yo ya sabía muchas cosas de las historias de él porque me las sabía a través de sus amigos. Y luego, al final de su vida, como estuvo tanto tiempo con depresión, su depresión se prolongó por muchos años y la única persona con la que hablaba era conmigo, estas historias ya volvían...
(Revista Caracol, 2016)

También en el caso de Altarriba, para compensar el silencio a que el padre estuvo sometido, en la producción de la novela gráfica, el autor le presta su voz a su padre, para que a través de ella él diga lo que tuvo de callar por mucho tiempo:



(Fragmento de: ALTARRIBA, ANTONIO & KIM. *El arte de volar*, p. 19)

Además de esos relatos heredados directamente, pasados de padres a hijos, y de los relatos que se constituyeron inicialmente por vías indirectas, hay también los relatos creados a partir de investigaciones historiográficas, ya que muchos de los autores no heredaron de sus antepasados directos las historias que narran. El ejemplo más notable es el de Paco Roca, que escribió cuatro novelas gráficas, cuya temática se relaciona a la Guerra y al franquismo. Además del *best seller* *Los surcos del azar* (2013), también es de su autoría *El faro* (2204), *El ángel de la retirada* (2010) y *El invierno del dibujante* (2010). Este último, que trata de la relación entre los cartoonistas y la editora Bruguera, que reemplazó la TBO y monopolizó el mercado editorial del cómic español en los años de 1950, presenta la precariedad laboral a que estaban sometidos los profesionales del cómic y retrata el papel que juega la censura ejercida tanto por el Estado como por el director de la Editora:





(Fragmentos de: ROCA, P. *El invierno del dibujante*)

Sobre la reconstitución de las memorias silenciadas a través de la creación de personajes ficticiales a partir das pesquisas históricas, Paco Roca afirma que:

Paco Roca: (...) En España se ha criticado muchas veces el tema de la memoria histórica. Bueno, hay gente que piensa que no hay que hacerlo. Gente como Javier Cercas, por ejemplo, se queja del término “memoria histórica”, porque son dos cosas, dos palabras antagonistas, o es memoria, o es histórica, pero no puede ser las dos cosas a la vez. Y muchas historias se han creado – bueno, desde la ficción al fin y al cabo da igual – pero parece que mucha parte de la historia de esta época se ha intentado recrear a partir de testimonios, y los testimonios, en cierta forma, no son historia porque la memoria a veces es engañosa, te puede servir para una ficción, pero no te puede servir para crear, para hacer historia. Entonces, aquí es un poco lo contrario a las historias sobre memorias de

excombatientes. A partir de la documentación histórica creamos un personaje que cumpla todo eso, en lugar de coger una persona real y tomar lo suyo como cosa veraz (...) A partir de un personaje que fue real, que desapareció, intenté contar una realidad documentada, que sería un poco la antítesis de lo que podríamos denominar como testimonio histórico. Entonces, en ese sentido, lo que hice fue documentarme históricamente, hablar con historiadores e intentar comprender desde las fuentes un momento y una época y, luego, ficcionarlo en forma de testimonio como más o menos se está arreglando la historia a partir de la memoria histórica.

(Revista Caracol, número 15, 2018)

Esas referencias a la reconstitución de la memoria y a los silencios impuestos directa e indirectamente por el régimen dictatorial de Franco también se notan en los textos de presentación de varias novelas gráficas sobre la Guerra Civil y el franquismo. Ejemplo de ello es lo que dice Carlos Giménez en la introducción al volumen *Todo Paracuellos* (2007) que reunió las historias gráficas que publicó a partir de 1975, en diferentes revistas. Sus relatos aparentemente sencillos, si comparados a las sofisticadas novelas gráficas actuales, constituyen la génesis del rescate de la memoria histórica del franquismo, tanto por el momento en que empiezan a publicarse – inmediatamente tras la muerte de Franco – como por su carácter testimonial, ya que lo que relata Giménez resulta de su vivencia (y de la de sus amigos) como interno de las casas do Auxilio Social donde crecieron muchos de los huérfanos de la Guerra. En ese caso, a diferencia de los relatos dejados por los que vivieron la Guerra y el franquismo, los que lo vivieron en la piel son los que promueven situaciones para decir lo vivido, para decir y registrar lo que estaba silenciado:

El material del que he partido a la hora de escribir los guiones ha sido, por un lado, mi propia memoria, mis recuerdos, mis documentos (fotos, cartas...) y, por otro lado, y sobre todo, los documentos que me han aportado un buen número de personas que fueron alumnos de esos *hogares* y compañeros míos de colegio.

El procedimiento más habitual de recogida de datos, anécdotas e historias ha consistido en reunirnos en número de tres o cuatro

alrededor de una grabadora, con unas cervezas y unas almendras y, charlando desenfadadamente, como lo hacen los amigos y las gentes que se conocen bien, ir contando cada uno, yo también, las historias que va recordando tal y como llegan a la mente. (...) Sesiones de cuatro horas, a veces mañana y tarde y a veces durante varios días, repetidas con personas diferentes, han dado como resultado un abundante archivo de cintas de casete lleno de documentación, lleno de datos, lleno de nombres y apodos, lleno de fechas, lleno de anécdotas(GIMÉNEZ, C. *Todo Paracuellos*, p. 20)

La imposición del silencio, a menudo asociado a la amenaza y a la tortura, se representa en algunas de las historias que narra Giménez en la serie *Paracuellos*. En la escena que presentamos a continuación, al muchacho lo castigan por demostrarle a la delegada nacional que padecía hambre (y eso no se nota en lo que dice, sino lo que expresa su mirada). El modo como el autor estructura su narrativa revela el mecanismo mismo de la censura que, en este caso, se efectiva por la amenaza, por la no capacidad de silenciar completamente y por el castigo:



(Fragmentos de: GIMÉNEZ, CARLOS. *Todo Paracuellos*, p. 32-34)

En esta otra escena, se presenta el papel de censora de la directora del hogar, que lee las cartas de los niños a sus familiares antes de echarlas al Correo. A la censura de un fragmento de carta de un niño que de algún modo denuncia los malos tratos de la Institución, sucede el castigo por haber dicho lo que está prohibido decir, las “cosas tristes”:



(Fragmento de: GIMÉNEZ, C. *Todo Paracuellos*, p. 56)

Bien sabemos que en las dictaduras la censura no opera solamente sobre lo que uno dice o expresa, sino también sobre las informaciones a que uno accede. En el fragmento que presentamos a continuación, además de la denuncia de que “en el hogar las novelas estaban prohibidas” y de que ni todos están sometidos a las mismas prohibiciones, se revela la perversidad misma del sistema, representado aquí por la profesora, que considera que “los libros no son buenos para los niños”:



(Fragmento de: GIMÉNEZ, C. *Todo Paracuellos*, p. 358)

Esos tres ejemplos de representación de la censura y del castigo - de la tortura, quizás sería mejor dicho – son emblemáticos pues demuestran el modo como se educa toda una sociedad, a empezar por los niños, a silenciar sobre lo injusto, sobre la violencia de Estado que se manifiesta en todas los ámbitos de la vida social. Sin embargo, la auto imposición del silencio y de la censura no aniquila la necesidad humana de expresión de lo vivido.

En el texto introductorio de la novela gráfica *Miguel Nuñez, mil vidas más* (2008), que narra la biografía de uno de aquellos combatientes que luchan toda la vida por la justicia y por la libertad, Pepe Gálvez comenta sobre las estrategias que utiliza para la recomposición de las memorias silenciadas por el biografiado:

“La idea de este libro nació en alguna conversación con Miguel, como una ocurrencia mía sobre la conveniencia de una narración gráfica que contara lo que significó para nuestra sociedad el franquismo. Cómo aquella asumió el miedo como norma, cómo se extendió bajo el efecto de aquél la inhibición, el conformismo y la renuncia a las ilusiones colectivas (...) En los meses que Miguel pasó en Barcelona antes de dejarnos, la idea se fue concretando en una adaptación de aquellas partes de sus memorias que fueron a la vez más

significativas y narrativas. (...) Se trata pues de una biografía que, en parte, es también autobiografía



(Fragmento de: LÓPEZ, A. , GÁLVEZ, P. & MUDET, J. *Miguel Núñez – mil vidas más*, p. 81)

Y para finalizar este texto en que me propuse a tratar de la representación de la censura y de la autocensura en la novela gráfica sobre la Guerra Civil Española y el franquismo quisiera traer un último ejemplo que está en la presentación de del libro *La araña del olvido* (2015), en que Enrique Bonet narra la investigación que hizo Agustín Peñón sobre el asesinato de

Federico García Lorca. Hijo de españoles exiliados en los Estados Unidos, Peñón viajó a Granada en 1955 para buscar comprender cómo habían exterminado al poeta que había aprendido a amar en su juventud, en la década de 1930. En su página introductoria, la broma sobre la censura representa el modo como fue corriente el silenciamiento, la tortura y el exterminio durante el franquismo:



(Fragmento de: BONET, H. *La araña del olvido*, p. 5)

Referencias bibliográficas

ALTARRIBA, ANTONIO & KIM. *El arte de volar*. Prólogo de Antonio Martín. Alicante: Edicions de Ponent, 2009.

ALTARRIBA, ANTONIO. "Sentimental del tebeo en tiempos de Franco". En: CuCo Cuadernos de Cómic. Revista de estudio y divulgación de la historieta, 2014.

FERNÁNDEZ DE ARRIBA, DAVID. La memoria del exilio a través del cómic. UN LARGO SILENCIO, EL ARTE DE VOLAR y" LOS SURCOS DEL AZAR". En: CuCo Cuadernos de Cómic. Revista de estudio y divulgación de la historieta, 2015.

GALLARDO, MIGUEL & GALLARDO SARMIENTO, FRANCISCO. *Un largo silencio*. Bilbao: Astiberri, 2012.

GÁLVEZ, PEPE; LÓPEZ, ALFONSO; MUNDET, JOAN. *Miguel Nuñez. Mil vidas más*. Prólogo de Carlos Jiménez Villarejo. Alicante: Edicions de Ponent 2010.

GARCÍA, SANTIAGO. *Cómics sensacionales*. Barcelona: Larousse, 2015. [L]
[SEP]

GASCA, LUIS & GUBERN, ROMÁN. *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra, 2011.

GIMÉNEZ, CARLOS. *Todo Paracuellos*. Prólogo de Juan Marsé. Barcelona: Debolsillo, 2012.

MARTIN, IVAN RODRIGUES. *La memoria me sirve para intentar comprender el presente: entrevista a Paco Roca*. São Paulo: Revista Caracol - FFLCH - USP, 2018.

_____. *Con la novela gráfica, los autores somos dueños de nuestra obra y pasamos a trabajar dentro de un modo literario. Entrevista a Santiago García*. São Paulo: Revista Caracol - FFLCH - USP, 2018.

_____. Este mestizaje que hay entre literatura y narración gráfica: entrevista a Sento Llobel y Elena Uriel. São Paulo: Revista Caracol - FFLCH - USP, 2018.

_____. *Escribir para aliviar el dolor: entrevista a Antonio Altarriba*. São Paulo: Revista Caracol - USP, 2016.

_____. *Entrevista a Miguel Gallardo*. Barcelona, 2016 (não publicada)

_____. "Mosaico narrativo: la Guerra Civil Española y el franquismo". In: Viviane Alary; Michel Matly. (Org.). *Narrativa gráfica de la Guerra Civil*. León: Eolas Ediciones / Universidad de León, 2020, v. 1, p. 265-294.

_____. "Paracuellos: as origens do cómic sobre o franquismo". In: Amorim, E.; Cornelsen, E.; Martin, I.. (Org.). *1939 o ano que não terminou*. Belo Horizonte: FALE-UFGM (Viva Voz), 2020, v. 1, p. 87-120.

ORLANDI, E. "Maio de 1968, os silêncios da memória". In: ACHARD, P et al. *Papel da Memória*. Tradução e introdução de J.H. Nunes. Campinas, Pontes, 1999

ROCA, PACO. *Los surcos del azar*. Bilbao: Astiberri, 3ed., 2014.

ROCA, PACO. *El invierno del dibujante*. Bilbao: Astiberri, 2013.

ROCA, PACO & DOUNOVETZ, SERGUEI. *El ángel de retirada*. Bang Ediciones, 2010.

SENTO LLOBEL. *Un médico novato*. Barcelona: Salamandra, 2014.

SENTO LLOBEL. *Atrapado en Belchite*. 2015.

SENTO LLOBEL. *Vencedor y vencido*. Epílogo de Ian Gibson. 2016.

URIEL, PABLO. *No se fusila en domingo*. Prólogo de Ian Gibson. Edición al cuidado de Elena Uriel. Valencia: Pre-textos, 2011, pp. 446pp.



BIOGRAFIA DOS

AUTORES

Currículos

Aline Salucci Nunes

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Professora de Língua Portuguesa na educação básica. Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa mestra em Letras pela Faculdade de Formação de professores da UERJ.

Amanda da Silva Ferreira

Formada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Apresenta estudos nas áreas de Poesia Brasileira Contemporânea e Literatura Contemporânea.

Amanda Samila Vieira Miguel

Graduanda pelo Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

Ana Vitória Queiroz

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Professora de Língua Inglesa na educação básica. Graduada em Letras.

Claudia de Andrade Spitz

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Consultora independente em educação bilingue. Graduada em Comunicação Social (FACHA), especialista em Administração e Supervisão Escolar (UCAM) e mestra em Linguística (UERJ).

Cláudia de Paula Nascimento

Graduanda em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Danielle Abrantes de Menezes Carvalho

Graduanda em Letras pelo IFPB.

Danila Melo de Oliveira

Formada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui pesquisas nas áreas de Poesia e Narrativa Contemporânea.

Emanuelly Pereira Gomes

Graduada em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba _ IFPB, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, pós-graduanda em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Artes pelo Centro Universitário de Caratinga. UNEC, Lattes: <http://lats.cnpq.br/3251595022691389>

Emmanuel Lázaro do Nascimento Diniz

Graduado em Letras com Habilitação em Língua Espanhola/UFPB; Graduando em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Golbery de Oliveira Chagas Aguiar Rodrigues

Leciona na rede pública de ensino desde 2000 e passou pelas esferas municipal, estadual, privada e agora no ensino público federal. Também já dirigiu cursos pré-vestibulares em Boqueirão e também já ministrou aulas em cursinhos preparatórios em Campina Grande/PB e Cabaceiras/PB. No IFPB, campus Guarabira, coordenou por mais de dois anos e meio o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. cursou graduação em Letras (2005) e mestrado em Literatura (2008), ambos na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Em ambos os trabalhos, abordou a representação de questões de gênero na "literatura de forró". Atualmente é professor do campus Campina Grande, onde coordenou o Profucionário, política pública nacional de capacitação de servidores públicos da educação básica, modalidade EaD. Atua também como docente de Letras a distância. Já atuou como

coordenador de Extensão e Cultura e atualmente é Chefe de Departamento de Ensino Técnico.

Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar

Graduanda em Letras/Português pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB); Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual da Paraíba. Realiza pesquisas na área de Letras/Português, com ênfase nas áreas de Leitura literária, formação de leitores e Leitura Subjetiva.

Ivan Rodrigues Martin

Doutor em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana pela Universidade de São Paulo. Pesquisa sobre as representações artísticas e literárias da Guerra Civil Espanhola e do franquismo. É professor no curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo.

Izandra Alves

Professora doutora do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês do IFRS campus Feliz/RS.

Jefesson Franciarlly Farias de Andrade

Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Professor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Barbosa Camêlo - Padrão e da Escola Municipal José Estevam Neto. Tem experiência na área de História, atuando nos seguintes temas: história da Paraíba e história da cidade de Boqueirão.

Joseane Amaro Pinheiro

Graduanda em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Possui formação inicial e continuada no curso de Auxiliar

Pedagógico pela mesma instituição de ensino e formação inicial e continuada no curso de Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS. E-mail: joseannep4@gmail.com

Kadygyda Lamara de França Leite

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Veni Creator University, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, Lisboa - Portugal. Pós-Graduada em Língua, Linguística e Literatura e Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, Licenciatura Plena em Letras pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP. Professora da Rede Estadual de Ensino nos Estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Atua na área de ensino superior nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras e Pedagogia. E-mail: kadygyda@hotmail.com

Kelly Sheila Inocência Costa Aires

Professora Doutora do IFPB.

Leila Warken

Discente do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês do IFRS campus Feliz/RS.

Luciana Oliveira Atanásio

Formada em Letras e Pedagogia, professora dos cursos técnicos e da Graduação do campus Codó do IFMA.

Maria de Lourdes Pereira de Lima

Graduanda em Letras pelo IFPB.

Mariana Soares de Farias

Graduada em Letras pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Possui Formação Inicial e Continuada em Inglês Básico e Técnico em Edificações pela mesma instituição. Professora temporária da Rede Estadual de Ensino da Paraíba na ECIT Francisco de Sá Cavalcante no Município de Paulista-PB. Possui experiência no ensino de Produção Textual da Redação do Enem. E-mail: mariana.s1@outlook.com

Nicette Navarro Almeida da Silva

Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Estado da Paraíba e Mestre em Linguística e Ensino pela UFPB.

Otoniel Machado da Silva

Doutor em Letras (Literatura e Cultura - UFPB / 2017), Mestre em Letras (Literatura e Cultura - UFPB / 2009), Especialista em Planejamento e Gestão do Ensino-Aprendizagem (Unipê / 2007), Licenciado em Letras, Habilitação Português e Inglês (UFPB / 2003), Bacharel em Direito (Unipê / 2002). Experiência docente nas áreas de Literatura, Teologia, Filosofia, Sociologia e Educação. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB / Campus João Pessoa).

Poliana Alves de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Pós graduada em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Servidora efetiva da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) no cargo de Professora da Educação Básica desde 2010, atualmente ocupa o cargo de Secretária do Colégio Militar do Estado do Tocantins - Unidade II.

Renan Ferreira da Silva

Formado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Demonstra interesse nas áreas de: Literatura Africana; Literatura Comparada; Teoria Literária; Literatura e Sociologia; Literatura e Estudos de Gênero; Crítica e Historiografia Literária.

Rian Lucas da Silva

Graduando no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Sandra Geane Braz Mamede

Graduada em Pedagogia pela UNIFIP Centro Universitário, graduanda pelo curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, pós - graduanda em Docência para Educação Profissional e Tecnologia pelo IFPB, Lattes <http://lattes.cnpq.br/2857714661662418>, e-mail: sandrageane.m@gmail.com

Tânia Gastão Saliés

Doutora em Letras pela Oklahoma State University. Professora associada do Departamento de Estudos de Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e mestra em Letras pela Oklahoma State University.

Viviane Lourenço Teixeira

Possui graduação em Letras - Português Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2012); Pós-graduação Lato Sensu em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (2014); Graduação Português-Latim pela Universidade Federal Fluminense (2018); Mestrado em Estudos de Linguagem - história, política e contato linguístico - pela Universidade Federal Fluminense (2019); Graduação Português - Espanhol pela Universidade Federal

Fluminense (em andamento). Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística, contato linguístico e ecolinguística. Recebeu, no ano de 2019, o prêmio Lâurea Acadêmica, honraria destinada ao corpo discente da Universidade Federal Fluminense. Atua como tutora da graduação de Letras da Universidade Federal Fluminense (2020).

Wagner Ferreira Lima

Professor Associado do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Wesley Alberto Meneses Brilhante

Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba – IFPB.



ISBN 978-65-994079-3-2



Editora
MultiAtual