

Resiane Silveira (Org.)

LETRAS, LINGUÍSTICA e LITERATURA

Textos e Contextos

v2
2023

Resiane Silveira (Org.)

LETRAS, LINGUÍSTICA e LITERATURA

Textos e Contextos

v2
2023

© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective 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

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

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

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

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)

Silveira, Resiane Paula da

S587e Letras, Linguística e Literatura: Textos e Contextos - Volume 2 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
MultiAtual, 2023. 168 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-009-5
DOI: 10.5281/zenodo.10396471

1. Letras. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Textos e Contextos. I.
Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 410
CDU: 80

*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/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
[https://www.editoramultiatual.com.br/2023/06/letras-
linguistica-e-literatura-textos.html](https://www.editoramultiatual.com.br/2023/06/letras-linguistica-e-literatura-textos.html)



AUTORES

AMANDA LOPES BEZERRA
ANA BRUNA FREITAS FARIA
ANA PAULA CAMACHO ROSA
ARTHUR CURTY SOLOORDANOS
BONFIM QUEIROZ LIMA
CÉLIA DIAS DOS SANTOS
CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO
EDIMILSON RODRIGUES
ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI
KAREN GOMES RAMOS
NOEL HENRIQUE BAHIA BITTENCOURT
PATRICIA PIRES DA SILVA
POLIANA CAMPOS CÔRTES LUNA
PRISCILA DE ANDRADE BARROSO PEIXOTO
SINTHIA MOREIRA SILVA
TATIANE ALMEIDA DE SOUZA
VANESSA ALENCAR DE LIMA

APRESENTAÇÃO

A Linguística é o meio de conhecimento da Língua. Através dela que se estuda a maneira como a Língua está sendo posta em prática na sociedade, ou seja, a Linguística desenvolve seus estudos para que possamos entender as interações humanas por meio da Língua. Vale ressaltar ainda que a Linguística tem seus estudos voltados a estudar toda e qualquer Língua enquanto sistema.

A Literatura é a arte da palavra. A literatura, assim como a Língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social, ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

A Linguística juntamente com a Literatura, através da leitura e escrita, busca desenvolver nossa capacidade de pensar, de refletir, de formular e de socializar ideias. Assim, as Letras possibilita o desenvolvimento dessas duas habilidades tão importantes em nossa vida.

A obra apresenta trabalhos com a Temática Letras, Linguística e Literatura: Textos e Contextos, a interação do indivíduo com a sociedade, bem como nos traz reflexões para Professores, estudantes e a própria comunidade, pensando em diferentes formas de transformar e melhorar a nação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) <i>Priscila de Andrade Barroso Peixoto; Tatiane Almeida de Souza; Poliana Campos Côrtes Luna; Karen Gomes Ramos; Eliana Crispim França Luquetti</i>	8
Capítulo 2 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: CONVERGÊNCIAS ENTRE SAUSSURE E PIAGET <i>Sinthia Moreira Silva; Arthur Curty Solordanos; Ana Bruna Freitas Faria</i>	24
Capítulo 3 EM BUSCA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Bonfim Queiroz Lima</i>	38
Capítulo 4 DISCURSO VERSUS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS 2022: A VIOLÊNCIA VERBOIDEOLÓGICA PRESENTE EM COMENTÁRIOS ONLINE <i>Amanda Lopes Bezerra</i>	58
Capítulo 5 O APÓSTOLO DA DESGRAÇA, DE NELSON SAÚTE, POETA DOS SOBREVIVENTES <i>Edimilson Rodrigues</i>	72
Capítulo 6 NEGRA SIM! PROTAGONISMO E EMPODERAMENTO FEMININO EM COROAÇÕES – AURORA DE POEMAS <i>Patricia Pires da Silva</i>	87
Capítulo 7 A LEITURA LITERÁRIA COMO ALICERCE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES <i>Vanessa Alencar de Lima; César Alessandro Sagrillo Figueiredo</i>	114
Capítulo 8 UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE SCOUT E ATTICUS FINCH NO ROMANCE O SOL É PARA TODOS <i>Ana Paula Camacho Rosa; Célia Dias dos Santos</i>	132
Capítulo 9 A SUBVERSÃO DAS CONVENÇÕES SOCIAIS EM “FALAR A VERDADE MENTINDO” DE ALMEIDA GARRETT: UMA ANÁLISE SATÍRICA DA SOCIEDADE BURGUESA <i>Noel Henrique Bahia Bittencourt</i>	151
AUTORES	164

Capítulo 1
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Priscila de Andrade Barroso Peixoto
Tatiane Almeida de Souza
Poliana Campos Côrtes Luna
Karen Gomes Ramos
Eliana Crispim França Luquetti

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Priscila de Andrade Barroso Peixoto

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro – UENF

Pedagoga da Prefeitura Municipal de São João da Barra

cilabarroso@yahoo.com.br

Tatiane Almeida de Souza

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro – UENF

Professora do Ensino Superior na Universidade Estácio de Sá – UNESA

tatianealmeidauenf@gmail.com

Poliana Campos Côrtes Luna

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro – UENF

Pedagoga da Prefeitura Municipal de São João da Barra

polianaccluna@gmail.com

Karen Gomes Ramos

Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Fluminense – UNIFLU

Atuação Clínica e Institucional

kgr.karen.kgr08@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Pós-doutoramento em Cognição e Linguagem

Professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

elinafff@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar conceitos e propostas de intervenção por meio do uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), com vistas a favorecer o processo de alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Dentre as características do autismo, tem-se a dificuldade na interação social do indivíduo, fator que influencia diretamente no processo de alfabetização e letramento dessas crianças, exigindo a utilização de recursos específicos com vistas ao melhor desenvolvimento dos educandos. A partir da pesquisa bibliográfica, estudos iniciais demonstraram que estratégias como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), uso de Tecnologias Digitais e do método ABA (Applied Behavior Analysis), em português Análise do Comportamento Aplicada, têm se mostrado promissores como fontes de interlocução do educando com o meio, proporcionando maior interação e aprendizado.

Palavras-chave: Autismo. Educação Inclusiva. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

This research aims to present concepts and intervention proposals through the use of Assistive Technology (AT) resources, with the intention of favoring the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Among the characteristics of Autism, there is the difficulty in the individual's social interaction, a factor that directly influences the literacy process of these children, requiring the use of specific resources trying to get the best development of students as possible. Based on bibliographical research, initial studies have shown that strategies such as Augmentative and Alternative Communication (AAC), the use of Digital Technologies and the Applied Behavior Analysis Method (ABA), have shown to be promising as sources of dialogue between the student and the environment, providing greater interaction and learning.

Keywords: Autism. Assistive Technology. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A dificuldade na interação social do indivíduo é uma das características do autismo, fator este que reflete diretamente no processo de alfabetização e letramento dessas crianças. Tal cenário constitui o mote desta abordagem, tendo em vista a necessidade de utilização de recursos específicos para o melhor desenvolvimento dos educandos.

Compreende-se que a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a escola, na perspectiva do processo inclusivo, constitui-se de forma complexa, visto os diversos fatores envolvidos no processo, como: estrutura adequada para a inclusão efetiva, capacitação de profissionais, práticas pedagógicas apropriadas às necessidades das crianças com autismo, diagnóstico precoce, comunicação entre família, escola e terapeutas, além de um olhar amplo sob o indivíduo com discernimento das habilidades envolvidas no processo evolutivo infantil.

Com vistas a contribuir com as discussões, em busca de caminhos possíveis, neste trabalho, objetiva-se apresentar um levantamento de dados, a partir da pesquisa bibliográfica, e tratar sobre as potencialidades do uso de recursos de Tecnologia Assistiva no processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na primeira seção deste trabalho serão apresentadas características do TEA. Na sequência, discute-se sobre aspectos da alfabetização e letramento, com ênfase para as especificidades deste processo em crianças como TEA. Por fim, discute-se sobre algumas estratégias para a interlocução do educando com o meio, capazes de proporcionar maior interação e aprendizado. Dentre elas: recursos de Tecnologia Assistiva, como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e do método ABA (*Applied Behavior Analysis*), em português, Análise do Comportamento Aplicada.

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A origem da palavra “Autismo” advém da palavra grega “autos”, significando “eu mesmo”, exprimindo a noção de si próprio. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) reúne desordens do desenvolvimento neurológico, caracterizado por persistente dificuldade na comunicação ou interação social e padrões repetitivos e restritivos de comportamento (Autismo e Realidade, 2020).

No mesmo sentido versa o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (2014), entendendo o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que surge no decorrer da primeira infância. Tal transtorno causa uma série de dificuldades em razão de um possível atraso no desenvolvimento da linguagem, relacionados tanto à iniciativa e permanência em um diálogo, quanto à repetição antecipada ou tardia de respostas (ecolalia), e, no mais, à apresentação de incomuns sensibilidades sensoriais (Cf. CUNHA, 2017).

A Associação Americana de Psiquiatria publica o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) desde 1952 propondo critérios que viabilizam o diagnóstico de doenças mentais. O autismo, assim como vários outros transtornos, está presente em várias edições do DSM. Porém, até a sua quarta edição, estava subdividido em 5 condições separadas: transtorno autístico; síndrome de Asperger; síndrome de Rett; transtorno desintegrativo da infância; transtorno global ou invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Já em 2013, com o advento do DSM-V, uma nova proposta para o termo foi

feita, visando um termo único – TEA – incluindo as condições anteriormente diagnosticadas de forma separada (Cf. MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018).

Foi possível observar que a maior diferença entre o DSM-IV e o DSM-V foi a unificação e simplificação dos critérios para facilitar o diagnóstico. A tríade necessária para efetivação do diagnóstico passou a conter apenas dois critérios: dificuldades sociais e de comunicação; e comportamentos repetitivos e interesses restritos, fixos e intensos, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro I – Características frequentemente presentes em crianças com TEA

Dificuldades Sociais e de Comunicação*	Interesses Restritos e Repetitivos
• Dificuldade para estabelecer conversa • Dificuldade para iniciar interação • Dificuldade em demonstrar emoções • Prefere ficar sozinho • Pouco contato visual • Linguagem corporal pobre • Pouca expressão facial • Não entende linguagem corporal ou facial • Dificuldade para entender ironia ou piadas	• Estereotipias motoras • Alinhar objetos • Ecolalia • Sofrimento extremo frente às mudanças • Dificuldade com transições • Padrões rígidos de pensamento • Interesse extremo ou restrito a um assunto • Rituais de saudação • Necessidade de fazer o mesmo caminho • Hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais • Cheirar ou tocar objetos • Apego incomum a determinado objeto • Recusa de determinados alimentos

*Modificado de DSM 5 (*American Psychiatric Association*, 2013).

Fonte: Montenegro, Celeri e Casella (2018) (adaptado).

Desta forma, resume DIAS *et al.* (2019), ao pontuar o entendimento que os aspectos gerais que versam sobre o TEA estão definidos no DSM-V, norteando profissionais da saúde sobre o diagnóstico do transtorno e trazendo como especificações que o paciente apresente um quadro com as seguintes características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2014, p.32)

Porém, o DSM-V também acrescentou especificadores para o TEA conforme o nível de gravidade. Assim, as características se subdividem em 3 níveis de gravidade: 1)

exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial (DSM-V, p. 36, 2014).

Apesar do avançar dos manuais, o TEA ainda se mantém como um dos grandes desafios diagnósticos e terapêuticos da atualidade. A frequência de pessoas com o transtorno vem aumentando constantemente, o que pode ser devido a um incremento em fatores de risco, mas também pela conscientização, identificação sobre a condição e documentação do diagnóstico. No entanto, os desafios em busca de tratamento e acompanhamento são inegáveis (Cf. MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018).

Em diferentes contextos, seja em atividades cotidianas, no ambiente do trabalho, ou no universo educacional, identificar as características dos portadores de TEA são imprescindíveis para um melhor acolhimento. Zaks (2015, p. 478) aponta que “uma crescente aliança entre pessoas com autismo, pais e educadores defensores da neurodiversidade possibilitou inovações para um mundo aberto à diversidade autista”.

Assim, busca-se retirar o foco do indivíduo, visando estabelecer uma relação em que sujeito e sociedade se tornem partícipes na construção de um processo inclusivo mais eficaz, possibilitando maiores condições de atuação da “comunidade autista” na medida de suas potencialidades e níveis de desenvolvimento (Cf. CARVALHO; MARQUEZAN, 2003).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Por definição, entende-se que a alfabetização diz respeito ao processo de ensino aprendizagem de uma técnica de representação da linguagem humana, o sistema de escrita alfabética-ortográfica, no qual os signos deste sistema são caracterizados por grafemas, com representantes dos sons da língua. Sendo indissociável a separação de alfabetização e letramento, ainda, que seu aprendizado deve acontecer de forma concomitante, considera-se letramento como as diversas práticas sociais de leitura e escrita e seu uso competente (Cf. SOARES, 2003; 2004).

Em relação à alfabetização e letramento de alunos autistas, torna-se evidente a constante preocupação por parte dos pais e também dos professores envolvidos no processo, uma vez que ao considerar as habilidades preditoras a essa fase, mostra-se mais evidente o atraso no desenvolvimento de linguagem e comunicação, característico no TEA (Cf. MENEZES, 2021). Com base nisso, Nascimento aponta que (2016):

para a alfabetização de alunos autistas deixar de ser utopia ou casos isolados de apropriação da Língua Portuguesa, são necessários que alguns pilares fundamentais sejam apropriados pelos professores, como: a transformação da atitude docente em professor-pesquisador para o ensino de alunos autistas; a compreensão de que a prática pedagógica precisa ser organizada por método de ensino; a definição e utilização de materiais didáticos acessíveis para alunos autistas; adquirir, além dos conhecimentos básicos referentes aos conteúdos pedagógicos a serem ensinados, conhecimentos de Psicologia Comportamental e funcionamento cerebral. (NASCIMENTO, 2016, p.65)

Assim sendo, faz-se necessário um olhar mais aguçado por parte do professor, no que compreende o grau de comprometimento, os padrões observáveis e as características que cada criança com TEA possui, pois cada indivíduo pode apresentar necessidades pontuais, influenciando no tipo de intervenção e estratégias a serem empregadas para se obter os melhores resultados (Cf. MENEZES, 2021).

O Decreto nº 7.611, instituído em 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, regulamentando a garantia em diversos níveis de um sistema educacional inclusivo, sem qualquer possibilidade de discriminação e pautado na igualdade de oportunidades à todos; vedando a exclusão do sistema educacional geral sob contestação de deficiência; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, oferta de ambientes que maximizem o desenvolvimento social e acadêmico do discente, de acordo com a meta de inclusão plena; entre outros. Visando garantir o acesso aos sistemas regulares de ensino, além da inclusão efetiva e o pleno desenvolvimento do indivíduo (Cf. BRASIL, 2011).

Apesar das legislações garantirem o direito a educação para crianças com transtorno do espectro autista, sabe-se que a inclusão integral com a presença, participação e aprendizagem do discente não ocorre conforme o idealizado. Como prova à fragilidade dos sistemas educacionais, tem-se crianças autistas que não conseguem concretizar o aprendizado das habilidades de leitura e escrita, ao menos ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental (Cf. ALMEIDA, 2019).

Nessa construção, os precursores da linguagem, como: o contato visual, as expressões faciais responsivas, movimentos antecipatórios, atenção conjunta e compartilhada, intenção comunicativa apoiada no gestual, conduta imitativa, entre outros, ocupam um papel essencial e constituem o processo comunicativo, antes mesmo da oralidade, com a percepção do modelo, a reprodução dos seus atos e a oposição ao modelo (Cf. CARVA-LHO; PEDROSA, 2003). Segundo os autores:

A imitação é interpretada como um meio para o estabelecimento de contato social, permitindo um acordo entre as crianças, que ainda não podem obtê-lo por meios verbais. A quase simultaneidade das ações facilita um estado de fusão, e só é possível pela antecipação da atitude da outra. O desdobramento inerente à representação está implicado na comparação do ato imitativo com seu modelo. (CARVALHO; PEDROSA, 2003, p. 24)

Em vista disso, o desenvolvimento da linguagem torna-se condição indispensável para o processo de aquisição da leitura e escrita. Logo, “é compreensível pensar que ao terem defasagens nesses quesitos, apresentarão maiores dificuldades no processo de alfabetização, tornando-se assim a prática dos docentes desafiadora (Cf. MENEZES, 2021).

Dessa forma, entende-se que o processo de alfabetização em crianças com TEA deve dar-se por meio de intervenções específicas, em virtude da diversidade e individualidade de cada criança, utilizando estratégias e recursos apropriados, considerando as defasagens de habilidades específicas (Cf. BARRETO, 2021).

Almeida (2019) exprime preocupações com o educando e o educador ao defender a utilização de métodos e técnicas que evidenciem melhores resultados no processo de alfabetização dos alunos com TEA. Ressalta ainda que, além do educando e do educador, vários integrantes da escola atuam como protagonistas deste processo, os quais devem trabalhar em consonância.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS E COMPORTAMENTAIS

As intervenções de cunho educacional e comportamental constituem a base do acompanhamento de pessoas com TEA. Tratam-se de ações de caráter multidisciplinar e podem ser subdivididas em três grandes grupos: as que usam modelos de análise aplicada do comportamento; as que são fundamentadas em teorias de desenvolvimento; e aquelas que são fundamentadas em teorias de ensino estruturado (Cf. ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

No âmbito das intervenções educacionais, a Tecnologia Assistiva (TA) mostra-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de promoção à autonomia de crianças com TEA, aspectos que favorecem o processo de alfabetização e letramento. Quanto às intervenções comportamentais, o Método ABA (*Applied Behavior Analysis*) desponta como uma terapia promissora para o tratamento de

crianças com TEA, por utilizar princípios de teoria da aprendizagem com vistas a trazer melhorias nos comportamentos em pessoas sem capacidades socialmente significativas.

Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva (TA) é o termo usado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. É também definida como uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências (Cf. BERSCH; TONOLLI, 2006).

A historicidade da TA no Brasil conta com diversas definições acerca de ajuda técnica com o objetivo de estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Tais conceitos foram aprimorados e ampliados, resultando no Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021, que regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146/2015, dispondo sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos para a construção do presente Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA).

Por meio da TA adequada ao usuário e ao seu contexto, as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida buscam maximizar suas capacidades e potencialidades ideais na interação com seu ambiente, promovendo autonomia, independência, inclusão social e melhoria na qualidade de vida. Dessa forma, o PNTA tem por objetivo geral:

Estruturar e orientar as ações do Estado Brasileiro para apoiar a pesquisa, o desenvolvimento tecnológico, a inovação e a disponibilização de produtos e dispositivos de tecnologia assistiva, além de estabelecer diretrizes para realização de ações, iniciativas, práticas e estudos envolvendo tecnologia assistiva e ajudas técnicas, como meio de promover o desenvolvimento da autonomia e da independência das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a superação da exclusão social e das barreiras para o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, ao transporte e à moradia, tendo em vista a proteção social, o cuidado adequado e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2021, [s.p])

Assim, são considerados Recursos todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podem variar

de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Já Serviços, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. Os serviços de TA são normalmente transdisciplinares, envolvendo profissionais de diversas áreas, tais como: Fisioterapia, Terapia ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem, entre outros.

A TA está cada vez mais presente em diversas áreas e aplicações. A educação inclusiva é uma delas, ao contar com este auxílio no planejamento e desenvolvimento de suas atividades e tarefas. Com isso, dois procedimentos essenciais para o aprendizado dos alunos com deficiência podem ser beneficiados com as soluções assistivas: a alfabetização e o letramento. Nesse cenário, existem muitas formas de apoio para a alfabetização e para o letramento, sempre se atentando ao tipo de deficiência do aluno e ao nível de ensino que possui. Além disso, o tipo de solução assistiva utilizada também é um ponto chave para a aplicação desses métodos.

A utilização da TA na CAA se dá pela utilização de formas não verbais de comunicação para a interação para além dos métodos tradicionais, inovando sempre nas técnicas, estratégias e aplicações. Por exemplo, as pranchas de comunicação são uma das principais formas de comunicação alternativa. Com elas, é possível interagir por meio de elementos como sons, imagens, palavras, expressões etc. Inclusive, sons das letras do alfabeto, fundamentais nos processos de alfabetização.

Além disso, no âmbito das tecnologias digitais, diversos aparelhos, dispositivos e funcionalidades são elaborados pensando nas especificidades das pessoas com TEA. Teclados, sensores eletrônicos e outros aparelhos assistivos, além de aplicativos, softwares e plataformas são exemplos destes recursos de tecnologia assistiva.

Segundo PDE (2013 a 2025) ao tratar sobre Educação Especial diz que devemos direcionar a tecnologia aos alunos com deficiência visando a inclusão escolar, bem como proporcionar Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tecnologia Assistiva (TA). Incluir materiais, equipamentos, sistemas, códigos, entre outros que proporcionem

acesso, autonomia, independência e participação ativa das pessoas com deficiência em todos os ambientes.

Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é um recurso de Tecnologia Assistiva que objetiva ampliar o repertório linguístico e a capacidade comunicativa, ao promover a construção de espaços identitários para pessoas com deficiência. A utilização desse recurso proporciona aos sujeitos a possibilidade de se comunicarem, e assim, participarem de forma ativa dos contextos sociais, por meio da interação.

Apesar de serem conhecidas as potencialidades desse recurso, vale destacar que cada criança que faz uso da CAA apresenta seu próprio nível de linguagem. Dessa forma, cabe ao professor, em parceria com a equipe multidisciplinar e a família, conhecer as necessidades do educando, com ênfase na ampliação de seu vocabulário, com base em seus contextos de comunicação. Com base nisso, Nunes (2003) sugere alguns aspectos a serem avaliados:

- Competências linguísticas: para que o professor possa investigar a capacidade de comunicação em diferentes contextos com diferentes pessoas;
- Formas de expressão: para investigar como o aluno se expressa e se compreende o que os outros expressam.
- Habilidades:
 - Físicas: Avaliar a acuidade auditiva e visual, habilidades motoras (preensão manual, flexão e extensão dos membros superiores), habilidades perceptivas, dentre outras;
 - Emocionais: Com quem o sistema será utilizado? pais, professores, amigos;
 - Cognitivas: Local onde o sistema será utilizado, verificar nível de escolaridade, compreensão, por parte dos alunos dos acontecimentos cotidianos;
- Competências de autonomia pessoal: o que ele já desenvolve com autonomia;
- Nível geral de conhecimento: que conhecimentos prévios este aluno apresenta sobre o que é questionado;
- Problemas de comportamento: que tipos de desajustes comportamentais

este aluno apresenta.

Com base na avaliação realizada, cabe ao professor, em parceria com a equipe multidisciplinar e com a família, definir quais recursos da CAA serão utilizados. Assim, fica claro que tal uso deve ser baseado nas necessidades da criança que apresenta déficit de comunicação, de maneira personalizada, conforme Sartoretto e Berch (2022). Neste caso, com vista a favorecer o processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA, a CAA pode contribuir por meio de diferentes recursos e estratégias, como: pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou mesmo as Tecnologias Digitais, por meio de *softwares* específicos.

Método ABA

Caracterizada como uma ciência aplicada que compõe a Análise do Comportamento, a Análise do Comportamento Aplicada ou ABA, sigla extraída do termo em inglês *Applied Behavior Analysis*, com princípios Behavioristas, aplicável à correção de comportamentos e habilidades sociais considerados passíveis de correção (Cf. MEDEIROS, 2021). Tornando como centro de discussão, para que seja aplicada, uma ciência precisa apresentar objetos investigativos que atendam ao interesse social, saindo do mero campo teórico, possuindo dados, procedimentos e resultados satisfatórios aos envolvidos (Cf. SELLA; RIBEIRO, 2018).

No campo escolar, a terapia ABA contribui de modo a habilitar comportamentos sociais, atividades da vida diária e comportamentos acadêmicos. Em efeito de procedimentos denominados como aprendizagem sem erro, professores podem ensinar habilidades, através de reforços, possibilitando um aprendizado prazeroso (Cf. SILVA *et al.*, 2021).

Assim, cabe destacar que com base no pressuposto de eficácia por meio da intervenção ABA, o ambiente educacional necessita de estruturação, o que consiste em oferta de estimulação constante e altas possibilidades de aprendizado, além de produto interpessoal, decorrente de um processo comunicativo persistente voltado ao êxito do propósito e as inconstâncias do processo. Considera-se então que reforçadores positivos aumentam a probabilidade de determinados comportamentos se repetirem e, em contrapartida, reforçadores negativos levam à possível eliminação ou substituição de comportamentos. Medeiros (2021) explica que:

no que diz respeito aos reforços negativos, deve ser esclarecido que o reforço negativo não é punição; o reforço negativo é prévio à resposta de fuga ou escape que deve ser reforçada (por exemplo, acordar cedo – antes de o alarme disparar – é reforçado negativamente pelo som do despertador que se evita ouvir); enquanto a punição é um estímulo aversivo que ocorre após a diminuição do comportamento (por exemplo, descontos no trabalho parachegadas tardias). (MEDEIROS, 2021, p. 13)

Nesse sentido, pode-se então destacar três características principais da ABA: a primeira corresponde ao valor social atribuído aos objetivos traçados, onde precisa-se de um consenso dos participantes, como família, aplicador, educadores, terapeutas, entre outros, no processo decisório dos comportamentos a serem trabalhados, considerando escalas do desenvolvimento e prioridades ao convívio em sociedade; a segunda compete a anuência dos procedimentos, que sempre devem ser determinados por princípios éticos, respeitando a praticidade e aptidão à aplicabilidade por todos os envolvidos, uma vez que a ABA deve ser reforçada em todos os ambientes que a criança esteja presente, ainda, o custo geral que tende a confirmar a adesão ao tratamento; a terceira trata da importância dos impactos do tratamento, atendendo não somente aos dados estatísticos como também ao processo evolutivo da criança e as expectativas dos interessados, de modo a gerar melhoras em sua prática social (Cf. SELLA; RIBEIRO, 2018).

Entende-se então que a aplicação de princípios de análise de comportamento potencializa a construção de condições propícias a mudanças comportamentais socialmente relevantes em humanos, referendados por dados clínicos e de pesquisa que recomendam a utilização de práticas de ABA no tratamento de crianças com TEA (Cf. ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016). Nesse tipo de terapia, o foco principal é observar a conduta da criança, com vistas a compreender como ela aprende um padrão de comportamento que lhe proporciona reforços e que leva a alguma forma de resposta. De forma resumida, no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, essa terapia tem por potencial facilitar a verificação do conhecimento prévio do aprendente, sobre os sons das letras e do mundo social, por exemplo, e então, auxiliar na formulação das novas etapas a serem aprendidas, além da aplicação direta de reforçadores durante os ensinamentos, fomentando o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões e informações apresentadas, nota-se, para além dos aspectos desafiadores que envolvem o processo educativo de alfabetização e letramento de

crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a existência de diversos recursos que podem contribuir com o melhor desenvolvimento nessa etapa tão importante para todos os indivíduos, tendo em vista a formação do sujeito leitor.

Cabe ressaltar a característica, em geral, transdisciplinar da aplicação dos serviços de TA, com possível atuação de profissionais de diferentes áreas. Além disso, destaca-se que todo processo interventivo deve ser planejado, a fim de que esteja adequado às necessidades de cada indivíduo aprendiz.

Nesse sentido, tem-se por objetivo prosseguir com as investigações sobre a temática, a fim de organizar um material estruturado com sugestões e propostas de intervenção para aqueles que mediam o processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio do uso de recursos de Tecnologia Assistiva acessíveis ao contexto escolar. Entende-se a importância desse movimento para a efetividade de espaços escolares inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A. *Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores*. 2019. Autismo e Realidade. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>. Acesso em: 06.nov.2022.

BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). *Revista Amor Mundi*, v. 2, n. 4, p. 45-56, 2021.

BERSCH, R. TONOLLI, J. C. *Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência*. Secretaria de Educação Especial – Brasília: ABPEE – MEC: SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologiaassistiva>. Acesso em: 01.nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.645-de-11-de-marco-de-2021-307923632>. Acesso em: 29.nov.2022.

_____. *Código Civil. Decreto-Lei nº 7.611/2011*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 06.nov.2022.

CARVALHO, A. M.; PEDROSA, M. I. Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, v. 34, p. 219- 52, 2003.

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. *Revista Educação*. Santa Maria/RS, v. 28, n. 2, p. 1-5, jul/dez., 2003.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4169/2505>. Acesso em: 18.06.2019.

CUNHA, E. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família*. 7. ed. Rio de Janeiro-RJ: Wak, 2017.

DIAS, F. M. A.; LUNA, P. C. C.; SILVA, C. B. da; ALMEIDA, J. M. de; LUQUETTI, E. C. F. Autismo: Um Diálogo com a Sociolinguística. *Revista Philologus*, v. 25, n. 75, p. 2995-3010, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

MEDEIROS, D. S. As contribuições da análise do comportamento (ABA) para a aprendizagem de pessoas com autismo: uma revisão da literatura. *Estudos IAT*, 2021.

MENEZES, T. B. A. *O processo de alfabetização e letramento de crianças autistas: um estudo do tipo "estado do conhecimento"*. Monografia (Departamento de Educação da Universidade Federal De Ouro Preto), Mariana, 2021.

MONTENEGRO M. A.; CELERI E. H. R. V.; CASELLA E. B. *Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento*. Rio de Janeiro-RJ: Thieme Revinter Publicações, 2018.

NASCIMENTO, G. S. R. do. *Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica – Escola do Autista*, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

NUNES, L.R.P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, Dunya: 2003.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar*. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. *Comunicação Alternativa. Assistiva Tecnologia e Educação*, 2022. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, D. A.; FARIAS, L. C.; PIMENTEL, L. X.; SILVA, S. V. da; VE-NÂNCIO, G. A.; FERNANDES, P.; BREMGARTNER, V.; RIVERO, L. Tecnologias Assistivas para Alfabetização de Crianças com TEA: Uma Análise de Aplicativos da Plataforma Google Play. *Anais do XXVII Workshop de Informática na Escola*, p. 255-66, SBC, 2021.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004.

ZAKS, Z. Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. *Neuro Tribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery Publishing, p. 286-92, 2015.

Outra fonte:

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre-RS: ArtMed, 2014.

Capítulo 2
A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A
EPISTEMOLOGIA GENÉTICA:
CONVERGÊNCIAS ENTRE SAUSSURE E
PIAGET

Sinthia Moreira Silva
Arthur Curty Solordanos
Ana Bruna Freitas Faria

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: CONVERGÊNCIAS ENTRE SAUSSURE E PIAGET

Sinthia Moreira Silva

*Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Mestre em Cognição e Linguagem, Pós-Graduada em Estudos Linguísticos e
Literários
Graduada em Letras, Bacharela em Direito, Coordenadora de Disciplina no Fundação
CECIERJ
sinthia_moreira@hotmail.com*

Arthur Curty Solordanos

*Graduando em psicologia
arthurcurty@id.uf.br*

Ana Bruna Freitas Faria

*Graduanda em pedagogia
anabrunafaria@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho tem intenção de apresentar como o conceito de signo linguístico da Escola Estruturalista que se localiza na Epistemologia Genética de Piaget, a fim de compreender sua relação na aquisição da linguagem para a criança. O processo de transformação se dá no decorrer de toda a vida, porém tem papel imprescindível na infância, pois trata do momento de assimilação. Saussure destrincha a linguagem. Jean Piaget discorre sobre esse período de desenvolvimento da criança e a aquisição da linguagem abarcando a construção do signo para ela. Trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico e qualitativo. Percebe-se que, intrínseco à aquisição da linguagem, a ideia de signo linguístico necessita ser adaptada às capacidades e necessidades características da infância. Conceitos tidos como concretos por Saussure sofrerão modificações pela implicação de tais carências na aquisição da linguagem pela criança, suas estruturas serão acomodadas ao conhecimento já experimentado propiciando a assimilação de novas possibilidades. Por fim, a especificidade de Piaget em relação a Saussure se dá de forma não supressiva, uma vez que a aquisição da linguagem para criança é só um dos diversos cenários possíveis para que essa construção seja realizada.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Signo. Epistemologia Genética.

ABSTRACT

The present work intends to present the concept of linguistic sign of the Structuralist School that is located in Piaget's Genetic Epistemology, in order to understand its relation in the acquisition of language for the child. The transformation process takes place throughout life, but it plays an essential role in childhood, as it deals with the moment of assimilation. Saussure de-carves the language. Jean Piaget discusses this period of child development and the acquisition of language, encompassing the construction of the sign for the child. This is a bibliographical and qualitative work. It is concluded that, intrinsic to the acquisition of language, the idea of a linguistic sign needs to be adapted to the capabilities and needs characteristic of childhood. Concepts considered concrete by Saussure will suffer modifications due to the implication of such needs in the child's acquisition of language, their structures will be accommodated to the knowledge already experienced, providing the assimilation of new possibilities. Finally, Piaget's specificity in relation to Saussure occurs in a non-suppressive way, since language acquisition for children is just one of several possible scenarios for this construction to be carried out.

Keywords: Language acquisition. Sign. Genetic Epistemology.

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da linguagem pode ser perpassado de diversas formas e em diversos períodos diferentes da vida humana. As habilidades provenientes do domínio dessa construção permitem autonomia e conforto social no mundo moderno. As diversas circunstâncias pelas quais a aquisição da linguagem pode ser experienciada pelo indivíduo que dotam cada uma, suas peculiaridades. Por exemplo, aprender Alemão como segunda língua numa Comunidade de Língua Alemã no Brasil é diferente de aprender Inglês como terceira língua pela internet em qualquer lugar do mundo. As variáveis relacionadas a esse processo podem ser analisadas pela posição ocupada pelo indivíduo no mundo, suas relações com este e sua condição psicológica e física.

O epistemólogo suíço Jean Piaget foi um grande contribuinte para a investigação de uma forma muito específica de aquisição da linguagem e seus desdobramentos para a criança. Sua teoria vai muito além desse recorte, observando diversos outros fenômenos da construção intelectual e anatômica da criança. Todavia, antes disso o também suíço Ferdinand Saussure estabelece um novo campo de conhecimento, a linguística. Rompendo com o movimento tido como naturalista, Saussure propõe uma análise sobre os fatos relacionados à língua de forma a postular sua teoria acerca de fenômenos capturados pelo exercício da língua, como seu modelo de signo linguístico, que demonstra a psique por trás das palavras cotidianas.

Este trabalho procura estabelecer uma aproximação entre as duas teorias através da aquisição da linguagem. A aproximação entre os dois teóricos poderia ter acontecido de fato, senão pela morte prematura de Saussure, 5 anos antes de Piaget receber seu doutorado. Apesar de Piaget ter formação no campo das ciências naturais e Saussure ser um estudioso do campo da linguística, ambos convergem para a aquisição da linguagem quando se prestam a falar sobre o ato individual da fala e como este é composto - cada um através de sua perspectiva. Os desdobramentos para a construção da ideia de signo linguístico pressupõe estruturas que a criança necessita adaptar por condições que Piaget demonstra serem mutáveis à medida que suas estruturas vão se modificando.

A metodologia utilizada neste trabalho é de cunho bibliográfico e base qualitativa, no qual foi realizada uma análise de algumas obras dos autores principais, Piaget e Saussure, entre outras bibliografias que contribuíram construir o diálogo proposto objetivando através destes compreender o local do signo na aquisição da linguagem para a criança. Dessa forma, a pretendida construção retorna ao processo de possibilitar novas aberturas em detrimento de um outro formato de relacionar conteúdos, um outro escopo para a observação de um evento já descrito.

Linguagem, língua e signo

O original A história revela que a junção de seres humanos em comunidade desempenha papel fundamental para a sobrevivência da espécie. Dessa organização comumente adotada, cria-se a necessidade de convivência social apreciada pelo homem, pois de acordo com (ARISTÓTELES, 1991, p. 130-131) “(...) ninguém escolheria a posse do mundo inteiro sob a condição de viver só, já que o homem é um ser político e está em sua natureza o viver em sociedade”.

A natureza humana citada por Aristóteles mostra o convívio social e a necessidade de comunicação para efetivação bem sucedida da sociedade, erguendo o ato crucial da interlocução diária, a linguagem. O lado social da linguagem relaciona-se com a necessidade do homem de transmitir uma mensagem que poderá ser compreendida por outro indivíduo. A linguagem é a resolução dessa necessidade, apresentada por Fiorin (2015) como a capacidade dos homens de comunicarem-se com seus semelhantes por meio de signos. A linguagem é natural - uma faculdade humana -, diferentemente da língua

e dos signos que a compõem, que são adquiridos através de aprendizagem na inserção social.

De acordo com Fiorin (2015) a linguagem é comparável a um jogo de xadrez na perspectiva de Saussure. O autor aponta, que a linguagem e o jogo, similarmente constituem um sistema, este manifesta-se a partir das regras e das peças (seu número, suas funções) independente do material que as constituem ou o lugar em que originaram-se. Cada partida é um acontecimento, em que o sistema se manifesta.

A linguagem é assim, um sistema articulado, no qual o que determina o valor de cada peça não é o seu material ou lugar de origem, como supracitado, mas o significado que lhe é atribuído a partir das relações e oposições entre as unidades. Conforme Costa (2022) uma torre, seja ela feita com uma tampa de garrafa ou marfim, receberá o valor de “torre” desde que lhe seja atribuído o valor de “torre” em relação e oposição a todas as outras peças, e que “torre” não seja correspondente ao valor de outra peça, como “bispo” ou “cavalo”. O jogo, por sua vez, segue de acordo com as regras pré-determinadas. Portanto compreende-se que jogar - comunicar-se - depende da compreensão do jogador - indivíduo - de como as peças - palavras (signos) - relacionam-se entre elas e as regras que dirigem o jogo - língua.

Com isso, percebe-se que a língua é uma das representações desse sistema articulado da linguagem, que se organiza a partir do seu próprio sistema gramatical que determina as regras e os valores dos signos, nossas peças. Assim, é possível estabelecer uma comunicação porque se conhece as regras gramaticais que foram estabelecidas na língua e conseguimos fazer uso delas.

Segundo Saussure (2006, p. 17), “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Assim, a língua é uma parte essencial da linguagem, que viabiliza o mecanismo de comunicação, articulando e transmitindo ideias e sentimentos, constituída por sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas.

As unidades que compõem o sistema linguístico, tem seu funcionamento reguladas pelas normas internalizadas muito cedo pelo indivíduo, adquiridas no âmbito social através da relação mantida como grupo de falantes, manifestando-se inicialmente ainda na fase da aquisição da linguagem, como descrito por Costa(2022).

Portanto, o contexto social no qual o falante está inserido é primordial para a compreensão e a assimilação do sistema linguístico do conjunto social que cercam o indivíduo. Para Saussure (2006), a língua é depositada no cérebro do indivíduo a partir do coletivo, construindo um tipo de dicionário referencial de signos e regras que compõem a língua. Compreende-se que de acordo com inserção no conjunto social e a experiência vivenciada pelo indivíduo com código linguístico através dos usuários do código, a língua seria depositada no cérebro desse indivíduo por meio do contato implícito. Então, um indivíduo que não fala português, por convivência com usuários da língua, consegue compreender e valer-se do sistema linguístico depois de um período de contato, assim como a criança faz a aquisição do sistema de signo do conjunto social no qual nasce.

Contudo a compreensão desse sistema não é simples. A atribuição de sentido depende da justaposição dos sinais gráficos, pois a posição dos sinais influencia na forma como serão interpretados, não bastando, assim, um posicionamento aleatório de sinais. Uma vez que “Para Saussure, o sistema linguístico é um conjunto abstrato de elementos organizados segundo uma ordem própria, que os define de forma positiva e negativa.” (MERCER, 1993, p. 94) Ademais, há palavras com uma mesma posição de sinais gráficos que recebem significados diferentes de acordo com a situação que são utilizados, o termo *language* em inglês exemplifica a situação, pois detém os conceitos tanto de língua como de linguagem em apenas uma justaposição de sinais.

Além da compreensão da justaposição dos conjuntos gráficos é necessário compreender que o resultado da interligação entre tais conjuntos e seus respectivos conceitos constituem um arranjo sistemático; nomeado de signo. O signo linguístico é a interligação entre significado e significante, no entanto, ele não apenas une uma coisa a uma palavra, ele une um conceito a uma imagem acústica, assemelhando-se a uma folha de papel onde há dois lados individuais, contudo indissociáveis (FIORIN, 2015).

O significado é o que compreendesse como o conceito, ele agrega o sentido que se atribui ao significante, chamado no estruturalismo saussuriano de imagem acústica. Dada essa natureza indissociável Fiorin (2015, p.61) interpreta que “não existe significante sem significado; nem significado sem significante, pois o significante sempre evoca um significado, enquanto o significado não existe fora dos sons que o veiculam.” A vinculação que propõe na citação, trata-se do princípio de arbitrariedade presente na teoria de

Saussure (2006), o qual é de suma relevância para a compreensão da complexidade do signo.

Na antiguidade grega, houve o desdobramento sobre a relação da linguagem e o mundo, questionando se os recursos linguísticos que eram utilizados socialmente para a comunicação e a descrição daquilo que os cercava determinavam-se de forma arbitrária ou por motivação natural, dividindo a discussão entre convencionalismos e naturalismos. “Enquanto os primeiros defendiam que tudo na língua era convencional, mero resultado do costume e da que tradição, os naturalistas afirmam que todas as palavras eram, de fato, relacionadas por natureza às coisas que elas significavam”. (COSTA, 2022, p. 119).

Saussure posiciona-se dentre a tese convencionalista, afirmando que o signo linguístico é arbitrário, cultural e convencional, resultado de um acordo do conjunto social construído ao longo do convívio social, pois não há uma relação natural entre a sequência de sons e o conceito empregado, a não ser o atribuído pela sociedade que o utiliza.

O que comprova a arbitrariedade do signo é a diversidade das línguas. Os mesmos significados estão unidos a significantes completamente diferentes: português céu, inglês *sky*, grego *ouranós*; português bode, inglês *goat*, romeno *jap*; português uva, francês *raisin*, romeno *strugure*, inglês *grape*. (FIORIN, 2015, p. 63).

Assim, o signo é uma construção racional convencionada socialmente utilizando-se de uma imagem acústica para expor um conceito específico. Contudo, há pontos que poderiam ser levantados como contraditórios a arbitrariedade do signo, principalmente as onomatopeias, como o “au au” e o “tic-tac”. Pode-se compreender essas unidades linguísticas como motivadas, mas Saussure refuta afirmando que “não apenas são pouco numerosas, mas sua escolha é já, em certa medida, arbitrária, pois que não passam de imitação aproximativa e já meio convencional de certos ruídos.” (SAUSSURE, 2006, p. 83).

O símbolo por sua vez é o ponto onde Saussure admite a existência de certo vínculo natural, ainda sim, apenas “um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado”. (SAUSSURE, 2006, p. 82). Isto posto, caracteriza-se principalmente por não ser completamente arbitrário. Contudo, o símbolo não é parte do signo, mas, sim algo quase comparável a ele, portanto não é realmente um ponto contra a arbitrariedade do signo.

Diferentemente do signo, o símbolo não faz parte da linguagem, não sendo capaz de ser utilizado para uma comunicação em que o indivíduo transmite ideias ao seu igual,

mas desempenha o papel que lhe é atribuído de representar um conceito através de um significante.

O segundo princípio proposto por Saussure (2006) é o de linearidade. Tal princípio propõe que o significante, em especial o auditivo, apresenta uma característica linear, pois os sons vêm um após o outro, sequencialmente, construindo uma linha, o mesmo ocorre quando escreve-se, desenhando um sinal por vez. Segundo Saussure (2006), por tratar-se de algo evidente e demasiadamente simples, o princípio em questão parece ser recorrentemente negligenciado, todavia sua importância compara-se com a do princípio de arbitrariedade e é fundamental para a linguagem.

A exposição das ideias de Saussure feita até este ponto não objetiva contemplar toda a extensão de sua teoria, mas viabilizar a compreensão de aspectos importantes da mesma para a aproximação que se inicia em sequência. Vale ressaltar que a obra de Saussure aprofunda em muitos assuntos que não foram mencionados, sua abrangência torna possível o desenvolvimento do campo da Linguística. Todavia, o foco demonstrado dá-se em pontos passíveis de aproximação pela teoria de Piaget.

Aproximação à Epistemologia Genética

As aspirações de Piaget através da Epistemologia Genética mostram a aproximação do autor tanto à sua formação em ciências naturais quanto seu grande interesse pela área da filosofia e psicologia. A fundamentação da Psicologia Genética demonstra a ligação entre fatores endógenos e exógenos à criança para a aquisição do conhecimento. A construção do conhecimento dá-se de diferentes formas ao decorrer da transição entre períodos, porém, apresenta um ponto de inflexão quanto a aquisição da linguagem. A criança se especializa através da função semiótica, que segundo Piaget e Inhelder (1986) consiste em poder representar algo, (por exemplo: um objeto, acontecimentos, esquemas conceituais, etc.) através de um significante diferenciado, que só servirá para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc.

Dessa forma, Piaget demonstra através da função semiótica o que Saussure caracteriza como signo, uma representação que evoca um conceito ausente. Com a aquisição dessa nova função, a criança poderá realizar operações e ações com significados, possibilitando articular as consequências de ações que ainda estão sendo planejadas. Tal abertura evoca também a possibilidade de adquirir e articular os primeiros significantes

da língua materna, que será importante para a ampliação da capacidade social e cognitiva da criança.

Porém, é necessário ressaltar o principal problema em relação à articulação sobre a ideia de signo linguístico na aquisição da linguagem. Piaget, apesar de concordar com Saussure sobre diversos aspectos da língua, não consegue valer-se da forma como o autor descreve a ideia de símbolo e como isso pode ser utilizado ou não para a comunicação.

Isso ocorre, pois, Piaget descreve um sujeito para a aquisição da Linguagem, a criança, enquanto Saussure não necessariamente especifica em sua teoria um “sujeito” a verificar esses conceitos. O trabalho de Piaget busca descrever o desenvolvimento da criança, dessa forma, entende esta como um ser que desenvolve suas capacidades motoras, fisiológicas, cognitivas, neurobiológicas e socioculturais à medida que entende convenções sociais como a língua.

Piaget (1983) descreve o processo de assimilação através da incorporação dos dados a uma estrutura anterior ou até a criação de uma nova estrutura à forma básica de um esquema. Assim, a aquisição de conhecimento torna-se uma forma de adaptação a uma nova realidade, que se constitui através de uma estrutura.

Logo, a forma como a criança estabelece uma relação com a função semiótica - e consequentemente a operação por signos - será determinada pela sua disposição de esquemas, seu ponto de partida. É através dos mecanismos de assimilação e acomodação que a criança irá modificar as estruturas já estabelecidas em prol de valer-se de novos conhecimentos. Novamente demonstrando que a criança se desenvolve enquanto desenvolve a língua, Piaget (1983) determina como fundamental o repertório de mundo já existente como fundamentação para novos conhecimentos.

As proposições de Saussure acerca da língua demonstram que suas realizações não se voltam para o campo da psicologia, ou seja, o estabelecimento e investigação sobre um sujeito não era alvo de Saussure devido ao seu objeto de estudo. Todavia, os objetos de conhecimento descritos por Saussure ao longo de sua teoria podem ser encontrados na aquisição da linguagem, suas observações acrescentam na complementação de como um ser em desenvolvimento pode lidar com o critério de arbitrariedade, signos e símbolos, por exemplo, à medida que suas capacidades se desenvolvem e novos esquemas são integrados na teoria Piagetiana.

Dessa forma, observa-se que não existe um diálogo com réplicas e tréplicas entre as teorias de Saussure e Piaget, não sendo comparáveis, mas sim uma aproximação por parte de Piaget à conceitos existentes na teoria de Saussure.

O processo de assimilação e acomodação privilegiam a transição de esquemas menos complexos para esquemas de maior complexidade. Antes da consolidação da função semiótica a criança se encontra focada no sucesso das suas ações, não no aprendizado e ampliação de novos esquemas. “As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos, sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e que organize as ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 63-64). Através disso, caracteriza-se com profundidade o estado o qual se encontra a criança antes da aquisição da função semiótica. No Período Sensório-Motor a criança se estabelece como corpo em relação ao mundo que a circunda, mas a falta da classificação desse mundo através de significante e significado torna necessário que a criança foque nos estímulos captados pela sua percepção. Assim, segundo Ramozzi-Chiarottino (2008), a inteligência obtida nesse período torna-se especialmente vivida, tornando o indivíduo confinado ao emprego de instrumentos perceptivos e motores que possibilitam somente o trato do concreto, não considerando qualquer esquema representativo como símbolos e signos ou conceitos que compreendam classes e relações.

É indubitável que mudar de uma percepção concreta de mundo para uma visão representativa, dotada de possibilidades, é um grande desafio para o indivíduo. Entretanto, segundo Ramozzi-Chiarottino (2008) Piaget determina duas condições primordiais para auxílio nessa transição, “... a) um sistema de operações, transformando as ações exteriores de sentido único em ações mentais móveis e reversíveis;” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 64). O domínio desse âmbito permitirá a representação do mundo através de signos e símbolos, possibilitando a consolidação das primeiras organizações pertinentes à língua. O indivíduo passará por uma nova evolução estrutural em seus esquemas, transicionando as acomodações já realizadas para um novo estado dotado de significação.

Também tem como condição “b) uma coordenação interindividual das operações, assegurando ao mesmo tempo a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência do detalhe das operações e dos seus resultados.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 64). Tal característica torna exequível a projeção de impactos

pela articulação de uma ideia. Assim, a criança poderá reverter um estado hipotético sem a necessidade de interferência no real. Por exemplo, torna-se possível a criança verificar a possibilidade de terminar um quebra-cabeças pela observação da quantidade de peças que faltam quando se está acabando, assim como a disponibilidade de encaixar a peça somente olhando para a sua forma e comparando-a (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008).

A Epistemologia Genética irá dizer, de forma geral, que símbolo é um significante em conformidade com seu significado; já o signo não é dotado de ligação natural entre significante e significado, tendo sido cunhado socialmente. Tassinari (2010). Logo, é possível determinar que Piaget também entende uma distinção entre signo e símbolo através da arbitrariedade entre significante e significado, assim como proposto por Saussure. Na consolidação da função semiótica como meio principal para assimilar e acomodar novos conhecimentos, a criança parte de uma base menos complexa para um esquema mais complexo. Assim, no início da aquisição da linguagem a criança usa signos, ou seja, palavras da língua em que está inserida - ainda como símbolos - dando significados particulares em seu uso. Um exemplo é utilizar “nenê” para denominar seres humanos e “au-au” para designar qualquer animal. Ramozzi-Chiarottino (2008).

Através de tal operação, é possível observar que a criança inicialmente adapta a convenção social para um uso pouco sofisticado, valendo-se de generalizações para simbolizar qualquer coisa. Com isso, essa forma privilegia somente a criança, ou seja, o uso de significantes convencionados não corresponde à necessidade de comunicação, pois apesar de sua condição convencionada socialmente, o significado evocado para a criança tem sentido só para ela.

A observação entre significante e significado nessa fase do desenvolvimento demonstra uma ligação natural entre estes, caracterizando-se, como supracitado, em símbolo. A ocorrência da transformação de signos em símbolos denota uma não preocupação em se comunicar, pois o significado é individual para a criança, o foco no uso da percepção para a assimilação de significado aos significantes “coletados” no meio social mostra que esse processo corresponde à experiência da criança em relação àquilo. Por exemplo:

Piaget fala de sua filhinha que nomeava tch tch tudo que aparecia e desaparecia visto de uma janela (trens, automóveis, pessoas etc.). Posteriormente, percebe que a mesma denominação é dada a ele próprio, quando brinca com a garota de ‘esconde-esconde’. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 58).

Indubitavelmente pode-se observar uma correlação de ações entre o aparecimento e desaparecimento de objetos na janela e o aparecimento e desaparecimento de Piaget durante o jogo de esconde-esconde. Logo, afirma-se a importância de entender a percepção da criança como fator determinante para a construção de sentido, sendo variável importante a localização da criança em relação ao objeto notado. As características supracitadas corroboram para a construção e apropriação da função semiótica, escalando o processo de aquisição da linguagem que influi no uso convencionalizado socialmente do signo linguístico, fator decisório para uma melhor habituação ao ambiente social presente em seu meio.

As interações entre a criança e o meio são pontos chave para a Epistemologia Genética, retratando esses contatos como meio para que a criança estabeleça novas assimilações. “Para Piaget, a linguagem é constituída a partir do encontro de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social; aliás, de forma análoga ao conhecimento.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 49-50) Apesar de demonstrarem similaridade em sua constituição, a linguagem desempenha papel facilitador sobre a aquisição de conhecimento uma vez que seus esquemas irão se constituir para um novo parâmetro baseado na função semiótica.

Através de Kant e Piaget, Ramozzi-Chiarottino (2008) descreve que o encontro entre experiência e linguagem proporciona à criança, entre o nascimento e um ano/dois, organizar imagens mentais representadas a partir da função semiótica - habilidade neurocognitiva que possibilita discernir a distinção entre o sentido e o som de uma palavra. Portanto, para Piaget a utilização do signo linguístico perpassa pela consolidação da função semiótica. Entretanto, no caminho para tal consolidação observa-se necessariamente a importância das fontes externas de estímulo também como forma de consolidar o uso de signos linguísticos sob convenção em prol do abandono do uso de signos como símbolos citados anteriormente. Para Saussure (2006), o contato com o exercício da língua no ambiente social também desempenha protagonismo, tanto para a aquisição da linguagem quanto para o próprio estudo da língua, sendo um grande ponto de aproximação entre as duas teorias à medida em que Piaget define a aquisição da linguagem em consonância com as primeiras socializações de significado da criança.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo: esse estudo é unicamente psíquico. outra, secundária, tem por

objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação é psicofísica.

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente o fato da fala sempre vem antes. (SAUSSURE, 2006, p.27).

Pode-se observar que a diferenciação em parte individual e social se dá também para Saussure (2006). Porém, entende-se que em sua teoria Piaget investiga a criança atravessando tais fenômenos, existindo assim a necessidade de pontuar aspectos biológicos que estão relacionados ao crescimento endógeno que propiciarão as mudanças que irão culminar na consolidação da função semiótica. Dessa forma, observa-se que esta cumpre papel principal na aquisição da linguagem, sendo determinante para que a criança alcance a apropriação definitiva da habilidade de representar um significado através de um significante - incluindo o signo linguístico.

CONCLUSÃO

Portanto, as observações acerca da ideia de signo linguístico podem também permear a aquisição da linguagem, e não somente ficarão restritas ao seu uso após aquisição da função semiótica. Seu uso é o resultado de um processo semelhante à construção de uma ponte de grande porte, em que várias partes são adquiridas independentemente e montadas de acordo com uma projeção de uma nova função, transpor um objeto. Diversas partes irão ser assimiladas para acomodar uma base que propicia ao indivíduo a representação evocativa de um conceito e seu uso através de signos linguísticos no exercício da língua.

Entretanto, as bases da ponte serão necessariamente influenciadas de acordo com o seu local, ou seja, a base que propicia o indivíduo a aquisição da linguagem será diferente quando comparamos o que é necessário para a criança. A sua relação com a aquisição do signo demonstra suas peculiaridades, uma vez que Saussure define um sujeito já dotado de aspectos fundamentais como a completude do desenvolvimento psíquico e anatômico que fatalmente passará por uma outra construção.

As peculiaridades da aquisição da linguagem na criança tornam possível dedicar a observação de comportamentos desta em relação à conceitos inseridos no modelo de signo de Saussure. A criança irá adaptar a forma como usa fonemas, signos e símbolos

durante a aquisição da linguagem testando estes para otimizar uma base sólida que permitirá a pavimentação dessa ponte. Durante o período de consolidação dessas bases, o ambiente externo irá propiciar novos elementos rudimentares já ligados a representações convencionadas, os signos, que irão propiciar o acabamento e pavimentação da ponte para seu uso final, a comunicação e operações sobre signos.

As aproximações de Piaget provocam o entendimento de que o indivíduo é peça central quando se pensa na aquisição da linguagem, sua definição é o ponto principal que provoca disrupturas em relação a Saussure. A especificidade de Piaget em relação a Saussure - ou seja, a definição de sujeito para a aquisição da linguagem - dá-se de forma não supressiva, já que a aquisição da linguagem para criança é só um dos diversos cenários possíveis para que essa construção seja realizada.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômacos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M.E. **Manual da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 113-126.

MERCER, José Luiz. A noção de sistema em Ferdinand Saussure In: PAZ, F. **Aventuras do pensamento**. Curitiba: UFPR, 1993. p. 91-106.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2015.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean, e INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R.M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008. p. 49-68.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TASSINARI, Ricardo Pereira. **O Sistema de Operações sobre Signos segundo a Epistemologia**. São Paulo: Departamento de Filosofia, 2010.

Capítulo 3
EM BUSCA DA TRANSPOSIÇÃO
DIDÁTICA: DOCUMENTOS OFICIAIS
BRASILEIROS NORTEADORES DO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Bonfim Queiroz Lima

EM BUSCA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bonfim Queiroz Lima

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins

– UFT. Professora da Faculdade de Educação do Campo, área de Letras e Linguagens, da

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. E-mail:

bonfimql@unifesspa.edu.br

RESUMO

Neste artigo, busca-se verificar a apropriação do conceito de transposição didática nos documentos oficiais brasileiros, publicados nas décadas de 90 e 2000, norteadores do ensino de língua materna. Integra a fundamentação, a teoria da transposição didática de Yves Chevallard (1997). Na pesquisa, de natureza qualitativa e documental, analisam-se os seguintes documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos Ensino Fundamental – PCN – (BRASIL, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – PCN – (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – OCEM – (BRASIL, 2006). Os documentos norteadores do ensino fundamental apresentam uma preocupação maior em diferenciar as situações de produção de conhecimento e de ensino-aprendizagem, inclusive citando a teoria da transposição didática nos PCN, já os direcionados ao ensino médio não apresentam explicitamente influência da teoria da transposição didática.

Palavras-chave: Transposição Didática, Ensino de Língua Materna, Documentos oficiais

ABSTRACT

In this article, we seek to verify the appropriation of the concept of didactic transposition in official Brazilian documents, published in the 90s and 2000s, which guide mother tongue teaching. Integrates the foundation, Yves Chevallard's theory of didactic transposition (1997). In this research, of a qualitative and documental nature, the following official documents for teaching Portuguese in Brazil are analyzed: National Curriculum Parameters: First and Second Cycles of Elementary Education – PCN – (BRASIL, 1997); National Curriculum Parameters: Third and Fourth Cycles of Elementary Education – PCN – (BRASIL, 1998); Secondary Education National Curriculum Parameters – PCNEM – (BRASIL, 2000); Complementary Educational Guidelines for National Curriculum Parameters – PCN+ Secondary Education – (BRASIL, 2002) and the Curriculum Guidelines for Secondary Education Languages, Codes and Technologies – OCEM – (BRASIL, 2006). The guiding documents for fundamental education are more

concerned with differentiating situations of knowledge production and teaching-learning, even citing the theory of didactic transposition in the PCN, while those aimed at secondary education do not explicitly show the influence of the theory of didactic transposition.

Keywords: Didactic Transposition, Mother Tongue Teaching, Official Documents

Introdução

Pesquisas desenvolvidas no âmbito do ensino não são novidade e as possibilidades de enfoques dados às investigações são variadas. Buscando-se eleger um olhar diferenciado e pouco explorado nesse campo de pesquisa, pretende-se propiciar um debate a respeito do conceito de transposição didática, trazido por Yves Chevallard (1997), ao abordar o processo de constituição do conhecimento escolar.

Neste trabalho, nosso objetivo é investigar a apropriação do conceito de transposição didática nos documentos parametrizadores do ensino no Brasil. Busca-se aqui perscrutar tais documentos, de abrangência nacional, atentando-nos para a produção textual por meio dos gêneros discursivos no ensino básico. De tal modo, investiga-se qual a abordagem do processo de constituição do conhecimento escolar, mais especificamente no eixo da produção de textos, na área de língua portuguesa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 2000), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – (BRASIL, 2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – OCEM – (BRASIL, 2006).

Além da Introdução, Considerações finais e Referências, este artigo está organizado em duas principais seções. Na primeira, denominada *A Teoria da Transposição Didática*, são apresentados os fundamentos teóricos que dão sustentação à pesquisa; na segunda, intitulada *A transposição Didática e os documentos oficiais brasileiros*, divididos em cinco subtópicos, nos quais analisa-se a apropriação desse conceito pelos documentos oficiais brasileiros para a Educação Básica no que se refere ao eixo da produção escrita em relação à constituição dos objetos de ensino.

1. A teoria da transposição didática

A análise da transformação dos conhecimentos científicos em conteúdos escolares já suscitaram vários estudos (FORQUIN, 1992; AGRONIONIH, 2001; MARANDINO, 2001; VALENTE, 2003; LEITE, 2007; ABRAÃO, 2009, dentre outros). Muitos desses trabalhos utilizam o conceito de transposição didática como um aporte teórico possível para abarcar tal qução. Alguns autores, entre eles Forquin (1992), citam como pioneiro o trabalho proposto por Michel Verret (1975), que já defendia a tese da transformação de objetos a ensinar em objetos de ensino. Entretanto, a teoria foi rediscutida, aprofundada e divulgada por pesquisas desenvolvidas no campo da didática da matemática realizadas pelo didata francês Yves Chevallard (1997). Segundo o autor:

Um conteúdo do saber ao ser designado como saber a ser ensinado, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre *os objetos de ensino*. O “trabalho” que transforma um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino é denominado de *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1997, p. 16, grifos do autor. Tradução nossa)¹.

Chevallard considera que o sistema didático é usualmente concebido a partir de três polos: o saber (S), aquele que ensina/professor (P) e aquele que aprende/aluno (A), sendo representado pela seguinte esquematização, conhecida como triângulo didático:

Figura 1 – Sistema didático



Fonte: adaptado de CHEVALLARD, 1997, p. 08.

Apesar de considerar os três polos, o autor foca a análise do sistema didático no saber escolar, uma vez que para determinado saber chegar à sala de aula, este deve passar por um conjunto de transformações e adaptações – frequentemente desconsideradas em outros estudos.

¹ No original: Um contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar um lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de um objeto de saber a enseñar em um objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. (CHEVALLARD, 1997, p. 16, grifos do autor).

Chevallard utiliza-se do conceito de *problemática*, termo utilizado para designar o conjunto de questões às quais um determinado saber busca responder. Afirma que, em contextos diversificados, as respostas serão distintas. Logo, as problemáticas em “contexto de produção de saberes” e em “contexto das relações pedagógicas e didáticas”, são igualmente diferenciadas.

Ao propor uma abordagem epistemológica que se ocupe não apenas da produção de conhecimento, mas também das relações entre as instâncias de saberes – esferas de utilização científica e do ensino desses saberes – e que trate também da dimensão da transposição didática, Chevallard (1997) distingue três noções básicas no conceito de “objetos de saber”: matemáticas, paramatemáticas e protomatemáticas. As primeiras englobam noções tradicionalmente estudadas em contextos escolares (as quatro operações, equações, figuras geométricas, etc.); as noções paramatemáticas seriam saberes auxiliares que se alterariam conforme o nível de ensino, funcionando como “ferramentas de estudo” (noções de demonstração, de parâmetros, etc.); as noções protomatemáticas situam-se em extratos mais profundos do funcionamento didático do saber e seriam as “capacidades” e “competências” presumidas em relação aos alunos, que podem ser assinaladas como “objetivos de ensino”, capacidades de reconhecimento, nas atividades propostas pelo professor, das oportunidades de utilização dos saberes estudados (LEITE, 2007).

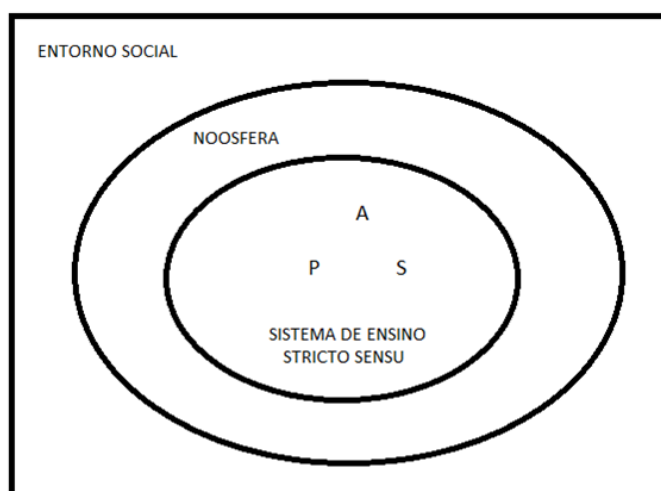
Para se tornar “texto do saber”, dotado de forma específica para as tarefas escolares, as noções matemáticas – saber a ser ensinado – passam pelos processos de delimitação (momento em que cada um dos saberes se expressa em um discurso autônomo), dessincretização (as especializações das práticas da criação teórica são substituídas por especializações cabíveis às práticas do ensino e da aprendizagem), descontextualização (sua “saída” da rede de problemas que lhe outorgam seu sentido completo), despersonalização (desliga-se dos vínculos autorais), e de formatação para programabilidade (deve ser passível de recortes que possibilitem sequências aceitáveis, tanto por critérios pedagógicos como institucionais). A etapa de programabilidade possibilita a aproximação do texto do saber ao tempo didático e às relações estabelecidas entre os sujeitos desse tempo, uma vez que a esfera do ensino é impulsionada pela “contradição antigo/novo”, ou seja, os objetos de ensino devem remeter a algo já conhecido pelo aluno, ao mesmo tempo em que devem apresentar uma novidade. A aprendizagem é alcançada quando há a superação dessa contradição e ocorre o

envelhecimento do saber que se apresentava como novo; o objeto de ensino tem um papel de “objeto transacional”. Caberia, então, ao professor controlar a “cronogênese do saber” (LEITE, 2007), garantindo a continuidade do processo ao apresentar novos textos do saber e, simultaneamente, assegurar algum nível de familiaridade.

O professor se encontraria em posição diferenciada em relação à “topogênese do saber” (dominando o saber a ensinar em um nível mais abstrato do que seria possível ao aluno alcançar em um primeiro momento de estudo, além de conhecer a maneira de como ensiná-lo), permitindo ao professor a construção de uma “variante local” do texto do saber. Apesar da interferência direta do professor, a parte mais substancial do trabalho de transposição didática já estaria realizada, uma vez que, para Chevallard (1997), inicia-se em sua formatação discursiva inicial para apresentação no meio científico e continuaria seu processo de despersonalização na dimensão que denomina de “noosfera”, onde se encontram agentes e agências especializadas na realização dessa tarefa.

O sistema de ensino² não é constituído apenas pelo que é visível ou perceptível de imediato: professores, estudantes, livros didáticos, tarefas de casa, etc. Como qualquer instituição social, o sistema estabelece relações com a sociedade como um todo. Em virtude disso, parte dos membros da sociedade se responsabiliza por exercer a supervisão do sistema de ensino para que seja adequado ao ambiente social. Essa supervisão, normalmente passa despercebido, assim como seus agentes. Assim, Chevallard (1997) amplia a compreensão do que seria o sistema didático, incluindo a noosfera³:

Figura 3 – Sistema de ensino ampliado



Fonte: adaptado de CHEVALLARD, 1997, p. 09.

² O termo sistema de ensino é utilizado neste trabalho como sinônimo de sistema didático.

³ Segundo Chevallard (1997), não havia até então muitos registros das relações disponíveis na linguagem, assim o autor teve de fornecer um nome genérico a essa esfera de controle social, denominando-a de noosfera.

Nessa perspectiva, o entorno social seria formado por matemáticos, especialistas em linguagens, famílias dos estudantes e as instâncias políticas de decisão. No sistema de ensino *stricto sensu*, atuariam os professores e alunos. Oliveira (2013, p. 67) destaca a importância da noosfera na constituição dos saberes escolarizados, visto que “assegura a passagem do saber teórico ao saber a ensinar e atua na seleção dos saberes e no processo de transposição didática dos saberes selecionados”. Logo, a noosfera fica encarregada de realizar a manutenção da compatibilidade entre o entorno social e o sistema didático. A noosfera seria, portanto, “um espaço de conflito, de disputa: a compatibilização em questão é uma construção social, não um movimento espontâneo ou natural” (LEITE, 2007, p. 57-58). Segundo Chevallard (1997), a compatibilidade dependeria da sustentação do saber ensinado em um ponto mais ou menos equidistante entre o “saber sábio” e o “saber banalizado”. Por esta razão, nem sempre o trabalho da noosfera será em sentido de “modernização”, porquanto responderá às demandas sociais.

Para o autor, o processo de transposição didática pode ser dividido em dois momentos:

[...] a noosfera opta prioritariamente por um reequilíbrio *por meio de uma manipulação do saber*. É ela portando, que irá proceder na seleção dos elementos do saber sábio, que designados como “saber a ensinar”, serão então submetidos ao trabalho de transposição: também é ela que irá assumir a parte visível desse trabalho, o que podemos chamar de trabalho *externo* da transposição didática, por oposição ao trabalho *interno*, que se realiza no interior mesmo do sistema de ensino, bem depois da introdução oficial dos novos elementos no saber ensinado (CHEVALLARD, 1997, p. 12. Grifos do autor, tradução nossa)⁴.

A noosfera tem um papel muito relevante na transposição didática externa, que acontece fora do sistema didático *stricto sensu*. Ela garante a passagem do saber teórico ao saber a ensinar, atuando não só na seleção, como também no processo de transposição didática desses saberes. Já a passagem do saber a ensinar ao saber efetivamente ensinado é denominada de transposição didática interna. Devido às particularidades de cada

⁴ No original: [...] la noosfera opta prioritariamente por un reequilibrio *por medio de una manipulación del saber*. Es ésta, pues, la que va a proceder a la selección de los elementos del saber sabio que, designados como “saber a enseñar”, serán entonces sometidos al trabajo de transposición; también es ésta la que va a asumir la parte visible de ese trabajo, lo que podemos llamar el trabajo *externo* de la transposición didáctica, por oposición al trabajo *interno*, que se realiza en el interior mismo del sistema de enseñanza, bastante después de la introducción oficial de los nuevos elementos en el saber enseñado (CHEVALLARD, 1997, p. 12. Grifos do autor).

situação de ensino, nessa última etapa são produzidas adaptações, que permitem visualizar de que maneira os saberes são transpostos como objetos de ensino. Se, por um lado, a transposição externa define os conteúdos a serem ensinados, não se pode subestimar a importância da transposição interna, que efetiva a passagem dos objetos a ensinar em objetos ensinados.

2. A transposição didática e os documentos oficiais brasileiros

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) redireciona as diretrizes da educação no Brasil. Uma das grandes mudanças trazidas pela legislação foi a condição do ensino médio como parte da Educação Básica, quando se estabeleceu, em seu Art. 21, que a educação escolar deverá ser composta de: “I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Educação superior”.

Na tentativa de orientar o cumprimento da nova proposta de ensino trazida pela LDB, são publicados dois documentos oficiais de abrangência nacional que direcionam o ensino fundamental, e três documentos direcionados ao ensino médio. Tais documentos serão objeto de análise nas próximas seções.

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa

Publicado pelo MEC em 1997, os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental são divididos em dois volumes: o primeiro refere-se às quatro primeiras séries (que hoje correspondem aos cinco primeiros anos) do ensino fundamental, também denominado de primeiro e segundo ciclos; o segundo volume refere-se às quatro últimas séries (atualmente, 6º ao 9º ano) ou terceiro e quarto ciclos⁵.

Na introdução, o documento direcionado ao primeiro e segundo ciclos, no volume dedicado a área de língua portuguesa, indica que seu propósito é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 05), além

⁵ Os Ciclos caracterizavam-se por ser uma experiência de mudanças no currículo, na avaliação e na organização da escola e do sistema, a duração dos ciclos era de dois anos. O primeiro ciclo correspondia a primeira e segunda séries (atualmente segundo e terceiro ano) e segundo ciclo correspondia a terceira e quarta série (hoje quarto e quinto ano).

de servir de instrumento para o apoio às discussões e aos fazeres pedagógicos. Tal documento está dividido em duas grandes partes. Na primeira, procura-se fazer a delimitação da área; na segunda, apresentam-se orientações direcionadas a cada ciclo. Na delimitação da área de língua portuguesa, são apresentadas concepções a respeito de linguagem, texto e gêneros discursivos embasados na teoria enunciativa bakhtiniana. A linguagem não pode ser compreendida fora da situação concreta de produção e o texto é “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1997, p. 22). Tendo como referência os postulados bakhtinianos sobre gênero discursivo, o documento considera que todo texto organiza-se dentro de determinado gênero, e que os diversos gêneros existentes “constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BRASIL, 1997, p. 24). Logo, a escola deve proporcionar o acesso do aluno à diversidade de textos socialmente configurada nos gêneros discursivos.

Em algumas passagens, o documento faz referência à diferença existente entre o conhecimento produzido no entorno social e o conhecimento efetivamente ensinado na escola.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Apesar de haver o reconhecimento dessas diferenças de instâncias de produção e ensino “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários” e de, em outras passagens do documento, haver a recomendação de planejamento de situações didáticas que considere tais discrepâncias, não foram encontradas no documento passagens que fizessem referência explícita à noção de transposição didática de Chevallard.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa

O documento publicado em 1998, como indicado em sua apresentação, divide-se em duas partes. Na primeira seção, do volume dedicado a língua portuguesa, apresenta-se a proposta para a área, na segunda, direciona-se a proposta especificamente aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Na introdução, consta breve comentário sobre as mudanças no ensino de língua materna entre os anos 1960 e 1990.

Semelhante ao documento destinado às séries iniciais, na delimitação da área, são apresentados conceitos baseados na teoria bakhtiniana, que considera a linguagem em sua efetiva realização nas atividades discursivas: “Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado” (BRASIL, 1998, p. 21).

No PCN de língua portuguesa, destinado ao primeiro e segundo ciclos, são apresentados como variáveis do ensino-aprendizagem de língua portuguesa o aluno, a língua e o ensino (BRASIL, 1997). Analisando-os, verifica-se a falta do papel do professor nesse processo. Essa carência não é tão visível nas variáveis apresentadas pelo mesmo documento, porém destinado ao terceiro e quarto ciclos, porque este considera: “o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; [e] a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22). Tais passagens podem ser consideradas como referências indiretas ao sistema didático strictu sensu. Ao considerar estes três elementos, o segundo documento reconhece haver a mediação entre o aluno e o objeto de ensino organizada pelo professor e pela escola.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável *transposição didática* que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22, Grifo nosso).

Apesar de ser o único fragmento que cita diretamente as reflexões de Chevallard, nota-se, no decorrer da leitura do documento, sua influência em outras passagens e na própria organização e seleção dos objetos de ensino. Há a defesa de que para atender a atual demanda de competência discursiva, é necessário rever os métodos e a prática de ensino da língua portuguesa. Para tanto, o foco deve sair do ensino de palavras, frases e fragmentos, tomando como unidade básica para o seu ensino o texto.

Na seleção dos textos destinados às situações de ensino, devem-se privilegiar os que caracterizam o uso público da linguagem “que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24). Desse modo, o documento propõe que se considere a diversidade de textos bem como “a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1998, p. 26). A proposta para a seleção dos conteúdos abarcaria esferas distintas: a prática de escuta e de leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escrito. Além disso, o documento sugere que:

Organizados em torno do eixo USO → REFLEXÃO → USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. Não há como separar o plano do conteúdo, do plano da expressão (BRASIL, 1998, p. 40).

Essa aproximação dos conteúdos às situações efetivas de práticas discursivas só será possível por meio de um planejamento sistemático de situações de ensino que considere os processos de transposição didática que esses conteúdos necessariamente sofrem por não estarem mais em situações reais de produção de interação verbal.

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM

Buscando cumprir o estabelecido em lei, o Ministério da Educação mobilizou um debate com vários educadores do país e lançou, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Na tentativa de evitar o compartilhamento do saber escolar em

disciplinas estanques – como vinha acontecendo – o documento, que surgiu com a missão de trazer uma nova concepção de ensino, estrutura esta etapa da escolaridade em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Percebe-se no documento a orientação para a aproximação do que deve ser ensinado com o contexto primário – vida do aluno, em sociedade, fora da escola: “O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000, p. 18). O trabalho com a linguagem de forma contextualizada também se faz evidente quando, ao abordar o trabalho com gêneros discursivos, há a afirmação de que no mundo moderno tais gêneros estão cada vez mais flexíveis, reflexo da natureza social da língua. Não são apresentados, neste documento, os objetos de ensino a serem didatizados no processo de ensino-aprendizagem.

Os PCNEM, teoricamente, oferecem mais autonomia às escolas e aos professores, delimitando apenas as competências e habilidades desenvolvidas ao longo dessa etapa de ensino; ficando a escolha dos objetos de ensino a serem escolarizados a cargo desses profissionais, das escolas e das redes de ensino. Não foram encontrados no documento referências sobre a teoria da transposição didática.

2.4 As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio

Em 2002, o Ministério da Educação publica as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que, assim como o PCNEM, está dividido em três áreas de conhecimento. O objetivo principal dos PCN+, como dito em suas páginas iniciais, não é substituir o PCN: “as orientações aqui apresentadas – *complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 1999) – têm em vista a escola em sua totalidade.” (BRASIL, 2002, p. 07. Grifo nosso). Dessa forma, este documento visa ampliar as orientações com elementos ainda não explicitados no volume anterior. Para tanto, procura:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado. (BRASIL, 2002, p. 13).

Para atingir objetivos tão amplos, são apresentadas no documento orientações para que a escola e os professores selecionem conhecimentos e conteúdos estruturantes de cada disciplina, de maneira que essa seleção possa favorecer um trabalho interdisciplinar nas e entre as áreas de conhecimento. As escolhas realizadas pelos professores devem estar voltadas para o desenvolvimento das competências elencadas pelos PCNEM.

É reconhecido no próprio documento que uma das preocupações dos PCNEM é a de que o conhecimento acadêmico não desfigure as práticas sociais, quando propõe que o aluno, ao sair da escola, deve ter construído uma sólida competência para analisar criticamente informações e saberes como construções sociais. Para tanto, propõe aos professores a realização de um trabalho que privilegie o ensino-aprendizagem de conceitos.

A aquisição das competências por meio de conteúdos centrados nos conceitos anteriormente expostos deve levar o aluno a compreender que tudo aquilo que faz, aprende e estuda faz parte de um contexto, um recorte espaciotemporal onde têm lugar atividades e fatos específicos. Para ultrapassar a aquisição passiva de fatos e dados e conceitos, ele deverá adquirir a competência de relacioná-los ao contexto, não só como consumidor, mas também como produtor de cultura. (BRASIL, 2002, p.49)

Nos PCN+ Ensino Médio, há a afirmação, ancorada em Vigotsky, de que a aprendizagem de conceitos possibilita que o indivíduo se liberte do meio e da situação imediata para construir categorias para analisar o mundo. Para tal, é necessário desenvolver capacidades de abstração, de generalização e metacognição. Tais capacidades estariam relacionadas à própria escolarização: “Este é um dos papéis da escola: favorecer um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, estando liberto das experiências vivenciadas e concretas [...]” (BRASIL, 2002, p. 36).

Ao comparar essa afirmação – de que a aprendizagem de conceitos liberta o indivíduo para a construção de categorias abstratas de análise do mundo – com os pressupostos de Chevallard, diríamos que tais capacidades se assemelham às “protomatemáticas”, já que, para o autor, situam-se em extratos mais profundos do

funcionamento didático do saber. Seriam “capacidades” e “competências” presumidas em relação aos alunos, que podem ser assinaladas como “objetivos de ensino”.

Além dos conhecimentos “protomatemáticos”, encontra-se a presença de noções que se assemelham às “paramatemáticas”, entendendo que elas englobariam saberes auxiliares que se alterariam, conforme o nível de ensino. Seriam como “ferramentas de estudo” que deveriam ser ensinadas e acionadas para a resolução de alguns problemas.

Tudo indica que, para encontrar saídas para os problemas indicados, mobilizaremos muitas outras capacidades, que vão além da leitura ou dos conhecimentos linguísticos. Isso porque, embora entre as situações apresentadas, duas estejam mais diretamente ligadas aos saberes escolares, ao lidarmos com problemas como os propostos não entram em jogo apenas conhecimentos disciplinares. Além da leitura, é preciso observação, análise, reflexão, planificação, tomada de decisão e, finalmente, ação. (BRASIL, 2002, p. 56).

Embora não apareça de maneira explícita, os PCN+ (BRASIL, 2002) parecem diferenciar, assim como a teoria da transposição didática, o conhecimento produzido no entorno social e o conhecimento a circular no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não aprofunda a explanação de tal assunto ou diferencia – como o fez Chevallard (1997), em outra esfera, – as especificidades das problemáticas de cada um desses conhecimentos:

[...] o saber que se torna objeto de aprendizagem não é um saber universitário simplificado, mas um saber recomposto segundo um processo que deve evitar banalizações que deformam o conhecimento. Esse conhecimento, dito escolar, encontra-se organizado em disciplinas, que compõem o currículo (BRASIL, 2002, p. 28).

Ao orientar a seleção de conceitos e objeto de aprendizagem a serem trabalhados na disciplina língua portuguesa, os PCN+ consideram a aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Sobre a competência interativa, no documento, afirma-se que cabe à escola o papel de mediação na aquisição da competência comunicativa:

Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução.

A *transposição* desse esquema descritivo para situações reais de comunicação em sala de aula nos faz refletir sobre a variedade de

condições de interação instauradas entre professores e alunos (BRASIL, 2002, p. 74. Grifo nosso).

Destaca-se, nesse excerto, a menção ao termo “transposição”, utilizado para nomear o processo que se faz necessário realizar entre a situação real de interação e a situação de comunicação em sala de aula. Tal passagem nos faz associá-la à “transposição didática” pela necessidade de haver uma reconfiguração do discurso para atender às necessidades de ensino.

Tratando do papel do professor como mediador da aprendizagem e da necessidade de que tenha domínio dos conteúdos a serem ensinados, novamente há a alusão à teoria da transposição didática, ao mencionar a necessidade de existir uma transposição desses objetos de ensino para haver a possibilidade de concretização da aprendizagem:

“Uma vez internalizado seu ofício de mediar a aprendizagem, o professor deve ter, além de um bom conhecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, clareza sobre a *transposição* desses conteúdos para que a aprendizagem se efetive” (BRASIL, 2002, p. 86. Grifo nosso).

Ao tratar da competência textual, deixa clara a necessidade de se estudarem os textos por meio dos gêneros discursivos, pois quando “se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico” (BRASIL, 2002, p. 77). Ao reforçar as vantagens de abandonar o esquema das estruturas textuais para se adotar a perspectiva dos gêneros discursivos que circulam socialmente, os PCN+ elencam os gêneros que devem ser incorporados às práticas de ensino-aprendizagem:

- na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
 - no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor;
 - nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
 - na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
 - no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros.
- (BRASIL, 2002, p.77)

Os PCN+ reforçam a utilização, em sala de aula, de textos que circulam no entorno social ao relacionar a análise de gêneros variados ao desenvolvimento da competência textual: “Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento

sua competência textual” (BRASIL, 2002, p.78). Eles também definem o papel do professor nesse processo: “saber explorar as potencialidades de um texto, nos diversos gêneros, e *transpô-las* para os alunos” (BRASIL, 2002, p. 90. Grifo nosso). Por tudo isso, nos PCN+ Ensino Médio verifica-se, a importância do professor como um dos responsáveis pelo processo de transposição didática.

2.5 Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – OCEM

Seguindo a mesma organização dos documentos anteriores, em 2006, o MEC divulgou os três volumes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – que têm como objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 05). Em seu primeiro volume, dedicado à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, há o reforço da importância de propiciar ao educando a apuração das habilidades de leitura e escrita, de fala e escuta, implicando “tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 18).

Ainda na introdução, há a afirmação de que a essência da organização escolar é contemplada ao promover sua própria organização curricular e que o conjunto de questões surgidas em seu processo de construção é decorrente do tratamento das dimensões histórico-sociais e epistemológicas, sendo que “a primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos” (BRASIL, 2006, p. 8).

Nas OCEM (2006), ressalta-se a necessidade da abordagem interdisciplinar, que, segundo os elaboradores deste documento, praticamente se impõe nesse campo de estudos, tanto no que se refere aos referenciais teórico-metodológicos adotados pela disciplina de língua portuguesa para o trabalho com textos nas atividades de compreensão e produção, quanto no que diz respeito à teia de conexões existentes entre as disciplinas, para que se consiga atingir os objetivos educacionais pretendidos. Há ainda a recomendação de que o currículo na escola seja construído de forma coletiva pelos professores e de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição: “Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados

em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização” (BRASIL, 2006, p. 35).

Nessa construção curricular, para a disciplina de língua portuguesa, a sugestão é de que os conteúdos sejam pensados em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos, de forma a refletir o compromisso da disciplina, que deve ser a de possibilitar letramentos múltiplos: “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social”. (BRASIL, 2006, p. 28).

Para melhor delimitar os conteúdos a serem trabalhados, as OCEM propõem que as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por agrupamento de textos, que possibilitem atender as demandas locais, tendo como base a ideia de que o objeto de ensino deve privilegiar “os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem” (BRASIL, 2006, p. 36). Tal agrupamento pode ser pensado sob a forma de sequências didáticas organizadas a partir de variados recortes, como: temas abordados, gêneros discursivos, meios de circulação, comunidade que os produzem, etc. O documento traz, em outras passagens, exemplos de como realizar com os alunos as análises dos múltiplos sentidos apresentados pelos textos e de como os conteúdos da área podem ser organizados sob a forma de eixos temáticos que deverão ser definidos pela escola:

[...] os projetos de intervenção didática [...] tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins). (BRASIL, 2006, p. 36).

Assim como Chevallard (1997), as OCEM destacam o papel do entorno social nas reformas curriculares dos sistemas de ensino, tal função é entendida como reflexo de uma série de fatores que o currículo absorve do contexto sócio-histórico:

No caso específico da proposta curricular do ensino médio e, em geral, da educação básica, a proposição de novas orientações curriculares é, em maior ou menor grau, impulsionada pelas injunções que as práticas sociais de uma sociedade constituída de múltiplas culturas, tecnologicamente complexa, vêm trazendo às suas instituições, por conseguinte, à educação, ou, em outros termos, à escola. (BRASIL, 2006, p. 43).

Mesmo não havendo o reconhecimento explícito no documento de uma esfera especializada para realizar o controle da transposição didática – a noosfera – verificamos que existe o reconhecimento da influência do entorno social na seleção dos saberes ensinados na escola. Embora não seja encontrado nesse documento nenhuma referência explícita à teoria da transposição didática ou a noosfera, podemos compreender que a discussão a respeito das reformas curriculares não se encerra neste documento e que tais reformas tendem a continuar, buscando sempre uma adequação entre as necessidades da sociedade e os objetivos da educação escolar.

Considerações finais

Quando se iniciou a proposta de análise da apropriação do conceito de transposição didática pelos documentos oficiais que norteiam o processo de construção do currículo escolar no Brasil, sabia-se que todos estes documentos faziam parte do “lugar onde se reflete sobre o funcionamento didático e se viabiliza a compatibilidade entre o sistema didático e o entorno social” (TEIXEIRA, s/d, p. 05). Considerando a teoria de Chevallard, eles compõem a noosfera – onde se encontram agentes e agências especializadas na realização dessa tarefa – dado que são documentos que contém diretrizes divulgadas pelo governo – através do Ministério da Educação – que devem ser seguidas pelos educadores de todo sistema de ensino escolar.

Por esta razão, já era esperado que tais documentos fizessem parte da estruturação, seleção e transposição dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas escolares e averiguou-se, como imaginado, que nos documentos direcionadores do ensino fundamental, há a apresentação de uma seleção de conteúdos e de gêneros discursivos que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. De outra forma, nos documentos direcionados ao ensino médio analisados neste trabalho há a apresentação de diretrizes, competências e habilidades que deverão embasar o trabalho de organização e construção do currículo escolar, que deve ser elaborado coletivamente pelos professores em articulação com o projeto pedagógico de cada escola.

Em todas as parâmetros analisadas, nota-se uma preocupação com a perspectiva interdisciplinar do ensino e, principalmente, com a necessidade de se articularem os conhecimentos escolares com a realidade social do aluno. No entanto, nos documentos do ensino médio não há uma orientação sobre como realizar um trabalho sistemático que

conduza a tal aproximação, em consequência de não serem apontadas as diferenças epistemológicas entre o conhecimento produzido no contexto primário e o conhecimento escolarizado.

Nesse nível de ensino, o documento em que se pode apontar maior incidência de excertos que apresentam semelhanças com as teorias da constituição do conhecimento escolar são as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), no qual, inclusive, é utilizado por algumas vezes o termo “transposição”. Entretanto, não há referência direta à “teoria da transposição didática” de Chevallard.

Com uma direção um pouco diferente, os documentos parametrizadores do ensino fundamental demonstram mais preocupação com a transposição dos conteúdos para as situações de interação didática. A teoria da transposição didática, inclusive, é citada em uma passagem dos PCN do terceiro e quarto ciclo, e observa-se no decorrer desse e do PCN de primeiro e segundo ciclo algumas orientações que vão ao encontro da teoria de Chevallard.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. In: *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n.º 248, 23/12/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa - ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique grupo editor. 1997. Disponível em: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/460373/mod_resource/content/0/La%20transposicion%20didactica-chevallard.pdf Acesso em: 10 de ago. 2015.

_____. *A Theoretical Approach to Curricula*. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/A Theoretical Approach to Curricula.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/A_Theoretical_Approach_to_Curricula.pdf). Acesso em: 10 de ago. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, nº 5, p. 28-49. 1992.

LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática – Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. *O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais*. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2013.

TEIXEIRA, Adriana Luzia Sousa. *A transposição didática e os processos de edição de livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso*. Disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Sousa%20Teixeira%20\(IEL-Unicamp\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Sousa%20Teixeira%20(IEL-Unicamp).pdf). Acesso em: 12 de ago. 2015.

Capítulo 4
DISCURSO VERSUS ELEIÇÕES
PRESIDENCIAIS 2022: A VIOLÊNCIA
VERBOIDEOLÓGICA PRESENTE EM
COMENTÁRIOS ONLINE
Amanda Lopes Bezerra

DISCURSO *VERSUS* ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS 2022: A VIOLÊNCIA VERBOIDEOLÓGICA PRESENTE EM COMENTÁRIOS *ONLINE*

Amanda Lopes Bezerra

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande.

Endereço eletrônico: amandalopes034@gmail.com.

RESUMO

As redes sociais conquistaram um espaço significativo na vida do ser humano, pois a partir da sua utilização é possível realizar tarefas que há décadas demorariam vários meses e anos, podemos citar como exemplo a comunicação estabelecida entre familiares e amigos que atualmente pode ser feita em poucos segundos através de aplicativos de mensagens instantâneas e correio de voz. Por outro lado, essas ferramentas possibilitaram a iniciação de diversos debates sobre assuntos de importância global como a declaração de guerras, momentos pandêmicos e disputas eleitorais na maior parte dos países. A capacidade de atingir grandes massas é tão grande que de acordo com a pesquisa realizada pela Microcamp em 2022, as redes sociais são uma das ferramentas que mais influenciam os eleitores no momento de escolher um candidato. Dessa maneira, o investimento por parte dos concorrentes nessa mídia digital disparou nos últimos anos e através do compartilhamento de propostas, projetos políticos e principalmente a presença de ataques a importantes adversários, as redes sociais transformaram-se em um espaço de lutas ideológicas, crenças e pontos de vistas baseadas na imagem dos representantes políticos. Esses comentários e publicações, muitas vezes baseados na utilização de violência verbal e psicológica, tornaram-se uma prática comum e recorrente durante todo o período eleitoral, resultando na alta disseminação de ataques e distribuição de notícias falsas entre os usuários. Este artigo configura-se como uma continuação das investigações iniciadas no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Campina Grande período 2022-2023, intitulado: “Eleições 2022: A violência verboideológica em redes sociais” onde buscamos analisar comentários presentes nas redes sociais *Facebook* e *Instagram* durante as Eleições presidenciais do ano de 2022. Nesta pesquisa, analisamos os comentários direcionados a publicação no perfil do *Facebook* denominado “Esquerda Diário” com a temática direcionada ao compartilhamento de opiniões políticas entre os usuários e os ataques verboideológicos desenvolvidos entre eles. Como arcabouço teórico utilizamos a Teoria Dialógica da Linguagem proposta por Bakhtin (2016), Volóchinov (2018) e Medviédev (2012), além das contribuições de Xavier (2023), e Júnior (2021).

Palavras-chave: análise do discurso. teoria dialógica da linguagem. eleições 2022.

ABSTRACT

Social networks have conquered a significant space in the life of the human being, because from their use it is possible to carry out tasks that for decades would take several months and years, for example, the communication established between family and friends can

now be done in a few seconds through instant messaging and voice mail applications. On the other hand, these tools enabled the initiation of several debates on matters of global importance such as the declaration of wars, pandemic moments and electoral disputes in most countries. The ability to reach large masses is so great that according to the survey carried out by Microcamp in 2022, social networks are one of the tools that most influence voters when choosing a candidate. In this way, the investment by competitors in this digital media has skyrocketed in recent years and through the sharing of proposals, political projects and mainly the presence of attacks on important opponents, social networks have become a space of ideological struggles, beliefs and views based on the image of political representatives. These comments and publications, often based on the use of verbal and psychological violence, became a common and recurrent practice throughout the electoral period, resulting in the high spread of attacks and distribution of false news among users. This article is a continuation of the investigations initiated in the Scientific Initiation Program (PIBIC) of the Federal University of Campina Grande during the 2022-2023 period, entitled: "2022 Elections: Verbalideological violence in social networks" where we seek to analyze comments present in social networks *Facebook* and *Instagram* during the 2022 presidential Elections. In this research, we analyzed the comments directed to the publication on the profile of *Facebook* called "Esquerda Diário" with the theme directed to the sharing of political opinions among users and the attacks developed between them. As a theoretical framework, we used the Dialogical Theory of Language proposed by Bakhtin (2016), Volóchinov (2018) and Medviédev (2012), in addition to the contributions of Xavier (2023) and Júnior (2021).

Keywords: speech analysis. dialogic theory of language. elections 2022.

1. Introdução

A Teoria Dialógica da Linguagem proposta inicialmente por Bakhtin e, posteriormente, continuada por seu Círculo de estudantes, explica que a Linguística nasceu da necessidade de decodificar escritos antigos com o auxílio de filólogos e tradutores de línguas antigas, dessa maneira passou a ser vista como um fenômeno puramente analítico de palavras e orações descontextualizadas:

O enunciado isolado, finalizado e monológico, abstraído do seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa, mas a uma possível compreensão de um filólogo, é a realidade última e o ponto de partida do pensamento linguístico. (VOLÓCHINOV, 2018, p.186, grifos dos autores).

Ainda, de acordo com o autor, essa concepção ainda atravessa o pensamento linguístico tanto na pesquisa quanto no ensino e tende a distanciar esta ciência de seus usuários. Por outro lado, os especialistas desta corrente teórica defendem o caráter vivo e moldável das línguas naturais, além de reconhecer a característica de promover a interação entre os sujeitos, além de possuir a capacidade de se transformar a depender da situação comunicativa, do contexto de uso e momento histórico.

Em contrapartida, a linguagem não é entendida apenas como sons, palavras e orações proferidas de forma aleatória e sem finalidade. Conforme as contribuições do Círculo de Bakhtin, a língua pode ser compreendida através do viés de compartilhamento de ideias, crenças, valores e ideologia entre seus usuários, pois: “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 48), sendo assim os recursos disponíveis por uma língua podem ser organizados para servir qualquer falante e defender seus pontos de vista, mesmo que sejam terminantemente opostos.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar comentários direcionados a uma publicação do perfil conhecido como “*Esquerda Diário*” na rede social *Facebook*, onde usuários discutem opiniões políticas e direcionam ataques verbais a instituições sociais como, por exemplo, a educação pública. Como arcabouço teórico utilizaremos a análise do discurso proposta por Bakhtin (2016), Volóchinov (2018) e Medviédev (2012), além as contribuições de Xavier (2023) e Júnior (2021).

A coleta de dados foi realizada a partir do método netnográfico, onde, segundo Soares e Stengel (2021), o pesquisador documenta as interações sociais executadas nas mídias digitais e as utiliza como fonte de dados para compreender e estudar a situação-problema. Em contra partida, a análise do corpus é classificada como qualitativa-interpretativista.

O presente artigo classifica-se como uma continuação da pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica, da Universidade Federal de Campina Grande, no período 2022-2023, onde buscamos observar a presença da violência verboideológica nos comentários e publicações relacionados a temas sensíveis a sociedade, esses dados estavam disponíveis nas redes sociais digitais *Facebook* e *Instagram* e ocorreram durante as eleições presidenciais de 2022.

2. Fundamentação teórica

2.1 Linguagem, contexto e interação

Desde o surgimento dos estudos linguístico na humanidade houve esforços para definir e delimitar essa ciência tão difundida e presente no cotidiano humano, sendo assim podemos encontrar inúmeras teorias e estudos aplicados, entretanto alguns dos

mais difundidos e investigados em textos acadêmicos são os chamados estruturalistas, gerativistas e analistas do discurso.

Resumidamente, a Linguística Estrutural compreende a língua como um sistema autônomo e autorregulado, ou seja, seu significado independe de fatores externos e pode ser entendido apenas pela estrutura formal dos signos. A Linguística Gerativista enxerga a linguagem a partir de “fórmulas matemáticas”, assim o ser humano já possui o conhecimento comunicativo guardado no cérebro e necessita de um estímulo para liberá-lo, geralmente são esperadas situações específicas para que esta sabedoria seja liberada. Por fim, os analistas do discurso concebem a língua como um conjunto complexo de formas com a finalidade de demonstrar representações, crenças e opiniões ideológicas do usuário, podendo ser utilizada de inúmeras maneiras, pois mesmo quando há o emprego das mesmas palavras e expressões, as ideias tornam-se diferentes, o que demonstra a singularidade dos sujeitos e de seus discursos.

Com a breve explicação realizada previamente, podemos situar este artigo na terceira visão de conceituação da linguagem porque segundo os estudiosos da Teoria Dialógica da Linguagem até mesmo em textos da literatura canônica, encontramos traços altamente ideológico nos escritos:

Os temas que prevalecem em cada uma das épocas literárias sempre são os temas que atravessam todas as esferas da criação ideológica. Considerando essa unidade de problemas atuais importantes em todos os campos da ideologia, torna-se especialmente clara a particularidade de cada um desses campos. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 225).

Através desta concepção é possível compreender o motivo de existirem diversos tipos de gêneros literários inseridos em uma grande área, por exemplo as criações gregas e de cavalaria estabelecidas no romance, pois a criação dos escritos está envolta de pontos de vista e contradições do autor e do contexto histórico inserido.

Da mesma forma ocorre na comunicação cotidiana dos falantes de uma língua porque o significado do enunciado apenas pode ser compreendido a depender do momento discursivo e contextual da interação:

Semelhantes orações, é claro, são perfeitamente possíveis; contudo, ou são justificadas e assimiladas pelo contexto de um enunciado pleno [...] ou, se são enunciados acabados, a situação do discurso os justifica de certo modo e os inclui na cadeia da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016, p. 61).

Por isso, o limite do contexto é fundamental para a teoria apresentada, pois a partir dele os usuários da língua podem retirar as interpretações que mais se encaixam naquele momento porque de acordo com Volóchinov (2018) os xingamentos e elogios podem obter uma compreensão oposta ao esperado quando são proferidas em épocas revolucionárias e marcadas por crises.

Outro ponto que se destaca nos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin é com relação a importância do interlocutor na interação verbal, uma vez que os falantes concentram-se em transmitir uma mensagem clara e condizente com o grupo social ao qual ele está desenvolvendo a comunicação:

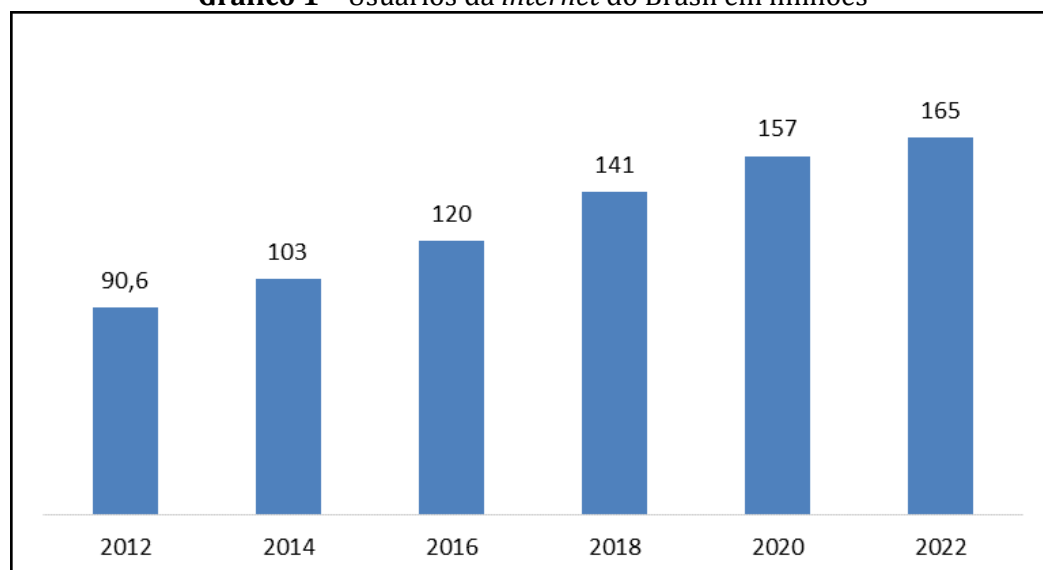
A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204-205, grifos dos autores).

Sendo assim, mesmo sem ter plena consciência do assunto, o falante delimita e adequa as palavras que serão utilizadas no ato conversacional pensando nas relações que está estabelecida com o(s) outro(s) sujeito(os), por essa razão é comum utilizar-se da linguagem formal e informal a depender da situação, além de observarmos uma maior incidência na presença de figuras de linguagem em conversas com familiares e amigos.

2.2 As redes sociais como palco de manifestações políticas e ideológicas

Desde a popularização dos aparelhos digitais, a utilização da *internet* cresce exponencialmente ao longo dos anos, pois através de poucos cliques os usuários podem se comunicar com pessoas em diversas partes do mundo em poucos segundos, além de conseguir fazer compras *online*, promover maior acesso a estudos e informações, entre outros, conforme o gráfico apresentado posteriormente, o Brasil dispõe da maior parte de sua população conectada a *internet*.

Gráfico 1 – Usuários da *internet* do Brasil em milhões



Fonte: Adaptado do Relatório Digital (2022).

Os sujeitos começaram a enxergar o espaço disponibilizado pelas mídias digitais como forma de compartilhar opiniões, crenças, além de promover debates sobre diversos assuntos, segundo as palavras de Xavier podemos compreender as redes sociais como um

[...] território apto a abrigar ecossistemas comunicativos de circulação de vozes, espaços para transitar posicionamentos, pontos de vista. Elas são ecossistemas que congregam sujeitos para dialogarem, para socializarem percepções e, conseqüentemente, efetivarem práticas comunicativas e interativas de concordâncias, de discordâncias, de expansão de sentidos. (XAVIER, 2023, p.56).

Dessa maneira, dialogando com a Teoria Dialógica da Linguagem, as redes sociais promovem a discussão de divergentes ideologias defendidas por usuários de classes sociais, tradições, religiões e traços diferentes e, por isso, é comum encontrarmos desentendimento e discórdia entre os sujeitos. Ciente destes acontecimentos, profissionais especializados em propagandas e *marketing* desenvolvem estratégias específicas para aumentar a popularidade de figuras públicas, influenciadores, empresas e órgãos governamentais a fim de promover o engajamento e o interesse público.

Diante das possibilidades proporcionadas por este jogo de ideologias e opiniões semelhantes (ou distintas), as eleições nacionais podem ser consideradas um dos pontos mais altos para promover discussões nas redes sociais porque o compartilhamento das ações políticas dos candidatos, assim como seus planos de governo, acaba traçando um perfil identitário com os eleitores, oportunizando o embate dos pontos de vista. Essa realidade impulsionada pelos constantes ataques instaurados entre os próprios

concorrentes aos cargos públicos tornaram os momentos violentos utilizando ameaças, insultos e abusos psicológicos comuns ao cotidiano dos usuários.

É importante confirmar o papel das redes sociais com relação a escolha política dos eleitores porque de acordo com uma pesquisa realizada pela Microcamp, os jovens enxergam as mídias digitais como a maior fonte de notícias sobre as eleições de 2022 além de acreditar que também influenciam o voto: “Para 42,2% dos entrevistados, as redes sociais são um dos fatores que mais influenciam os eleitores na escolha de um candidato, enquanto as pesquisas de intenção de voto foram citadas por 20,1% deles” (BONIN, 2022). Outro fator preocupante expressado pelos participantes da pesquisa é com relação a presença das *fake news* no espaço digital e que elas manipulam ainda mais os eleitores: “Somados os que acham que elas influenciam muito (83,4%) e os que assinalaram pouco (12,9%) são 96,3% que acreditam na relevância das fake news. Apenas 3,7% pensam que elas não influenciam” (BONIN, 2022).

O poder de persuasão das notícias falsas é tão avassalador que atinge os mais variados tipos de indivíduos e, na maioria das vezes, tem como objetivo principal tocar nos valores ideológicos mais disseminados na sociedade, os exemplos mais encontrados estão nos preceitos religiosos e morais:

[...] as *Fake News*, na maioria dos casos tendem a trazer consigo informações de ideias que, de certa forma, nos traz menos dúvidas quanto a sua afirmação. E neste momento que há o perigo. Quando tratando-se de âmbito político, questões ideológicas começam a serem questionadas e até este ponto, a falsa informação já percorreu longo caminho e dificilmente as pessoas que viram esta mensagem, saberam de sua falsidade, esta foi uma das conclusões expostas por Rasmus Kleis Nielsen e Lucas Graves (2017). (JÚNIOR, 2021, p. 7)

Assim, não se trata apenas de apontar culpados porque os proliferadores dessas notícias podem não ter as devidas noções da falsidade dos fatos, entretanto a melhor solução é o combate das *fake news* a partir da checagem de dados e controle das publicações por parte das empresas responsáveis pelas mídias digitais.

3. Metodologia

Para a coleta de dados a serem analisados utilizaremos o método netnográfico que consiste na análise de fenômenos presentes nas mídias digitais reconhecendo o caráter real dos sujeitos participantes, pois a *internet* proporciona um livre espaço para debates

de inúmeras instâncias. Esta forma de pesquisa detém a característica de transformar-se constantemente porque acaba seguindo os sujeitos envolvidos nas interações, por isso segundo Soares e Stengel (2021): “[...] a netnografia aparece como um método especialmente adequado para a construção de conhecimento sobre uma realidade social e subjetiva tão complexa e cambiante como é a atual”. Ainda segundo as autoras, esta forma de pesquisa segue cinco grandes etapas que se tornam fundamentais para o êxito do trabalho:

Assim como toda pesquisa empírica, a netnografia é caracterizada por cinco grandes etapas, que compreendem: definição das questões de pesquisa; identificação e seleção da parcela da internet que será estudada; a entrada no campo, que é marcada pela observação participante ou não, além da coleta de dados; análise e interpretação dos dados produzidos e, por fim, a redação e o relato dos resultados de pesquisa, articulando-os à teoria. (SOARES; STENGEL, 2021).

Dessa forma, os comentários que compõem o *corpus* deste artigo foram retirados do *Facebook* que configura-se como uma rede social digital, mais precisamente do perfil intitulado “Esquerda Diário” onde foi noticiado o corte financeiro destinado a Universidade Federal e Pelotas e, por isso, a instituição paralisou o pagamento de bolsas de ensino, pesquisa e BDI (Bolsa de Desenvolvimento Institucional). A publicação obteve as respostas que serão analisadas posteriormente, entretanto é importante ressaltar que os criadores desses comentários não serão identificados, a fim de protegermos a integridade alheia.

Para a análise dos dados utilizaremos a metodologia denominada como qualitativa-interpretativista que busca compreender os acontecimentos atuais a partir da ótica do investigador fundamentado nas teorias abordadas: “Importam aqui não os números absolutos, as generalizações e as porcentagens, mas as interpretações, as “leituras” do pesquisador de seus dados” (SILVA, 2016, p. 5), assim é fundamental para o autor ter domínio dos acontecimentos estudados e principalmente ser contemporâneo de sua época histórica, como já apresentado na Teoria Dialógica da Linguagem.

4. Análise de dados

O sistema educacional brasileiro sofreu uma das maiores quedas durante os últimos 10 anos, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias e a falta de investimentos por parte do governo público, as instituições de ensino não dispõem de

infraestrutura adequada, além de pouco conseguir auxiliar estudantes de classes baixas a prosseguirem os estudos. Entretanto com a crise econômica provocada pela pandemia de COVID-19 acabou agravando esta situação, fazendo com que as autoridades diminuíssem as verbas destinadas a universidades e escolas de todo o país. Esse fato atrelado a presença de um poder executivo declaradamente contra estudos científicos resultou no sucateamento e menores investimentos destinados ao ensino superior e com isso uma crise educacional em inúmeras entidades.

Dentre os vários cortes de verbas sofridos em 2022, o perfil intitulado “Esquerda Diário” noticiou que depois da redução de verbas anunciada pelo Ministério da Educação no dia 31 de outubro, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) não dispunha de recursos para pagar mais de 500 bolsas de ensino, extensão e BDI, como apresentado na imagem 1.

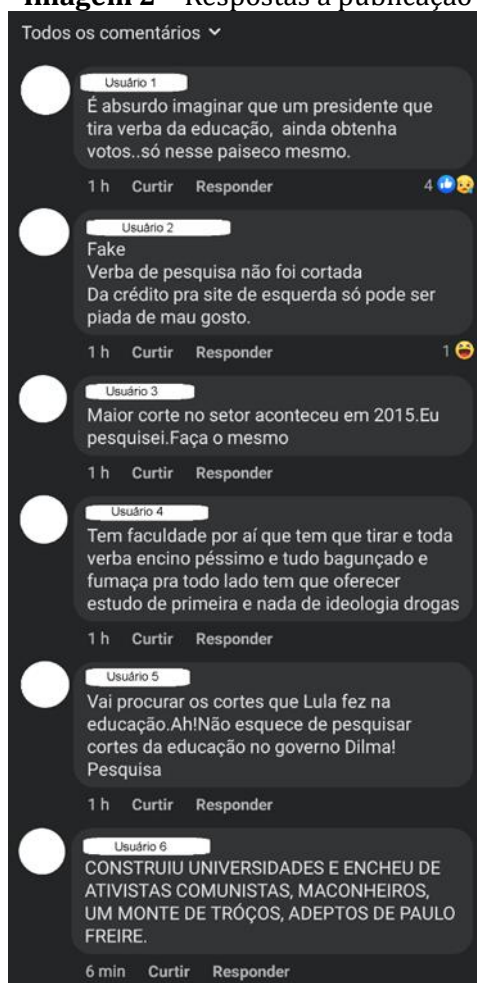
Imagem 1 – Publicação do perfil Esquerda Diário



Fonte: <<https://www.facebook.com/esquerdadiario>>
Acesso em 06/03/2023

A publicação obteve vários comentários de diversas pessoas a favor e contra a ação do governo vigente, assim como destilando ataques a figuras públicas, professores e alunos, conforme podemos observar na imagem 2.

Imagem 2 – Respostas a publicação



Fonte: <<https://www.facebook.com/esquerdadiario>>
Acesso em 06/03/2023

O usuário 1 mostrou-se contra os cortes anunciados pelo Ministério da Educação e atribuiu a culpa o então presidente Jair Messias Bolsonaro que em inúmeras situações indicou ser contra os métodos de ensino brasileiro, além de atacar universidades públicas de todo o país. Por fim, conclui que apenas no Brasil o candidato poderia obter votos de eleitores que concordam com as práticas citadas anteriormente.

Por outro lado, o usuário 2 afirma que a notícia configura-se como *fake news* e informa que as bolsas voltadas para a pesquisa não foram afetadas, entretanto conforme apresentado na imagem 1, apenas as bolsas de ensino, extensão e BDI foram prejudicadas, em nenhum momento são citadas bolsas de pesquisa, dessa maneira a notícia não se classifica como falsa. O sujeito ainda comenta sobre “dar crédito pra site de esquerda”, demonstrando assim ser contra a esquerda política brasileira (principal concorrente do presidente Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2022) e insinua que estes *sites* são responsáveis por compartilhar e disseminar *fake news*.

Os usuários 3 e 5 atentam ao fato do maior corte sofrido pela educação ter ocorrido em 2015 durante o mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, um dos principais nomes do Partido dos Trabalhadores, além do usuário 5 também citar Luiz Inácio Lula da Silva, presidente da república durante os anos de 2003 a 2022 e candidato à presidência em 2022 do partido citado anteriormente. Sendo assim, os dois indivíduos atacam nomes declaradamente contrários a reeleição de Bolsonaro e tentam defender o ponto de vista que o governo vigente é preferível, pois houve o menor corte de verbas destinadas a educação quando comparado a governos anteriores.

Em contrapartida, o usuário 4 ataca abertamente as instituições de ensino superior, demonstrando um discurso semelhante ao então presidente Bolsonaro, afirmando existir uma educação de péssima qualidade, distribuição de drogas e ensino de ideologias que “fogem” a moral e aos bons costumes disseminados pela sociedade, dessa maneira é notável a presença de notícias falsas, pois como comentado anteriormente, na maioria dos casos, a criação *fake news* inicia-se no questionamento das ideologias mais aceitas pela população, no momento em que é noticiada a distribuição de drogas e a tentativa de promover o ensino que aceita essas atitudes, o eleitor se coloca contra as faculdades e qualquer candidato que faça planos políticos a favor destas entidades.

Por fim, o usuário 6 ataca os estudantes universitários repetindo o discurso apresentado pelo usuário 4 sobre a distribuição e apologia as drogas, além de associá-los ao comunismo, visão política vista atualmente como contrária as visões conservadoras e capitalistas. Implicitamente toca Lula por ter sido considerado o presidente que mais construiu universidades na história do Brasil, entretanto ele abriu esses espaços e apenas inseriu estudantes que apresentam as mesmas características. Por fim, cita o pensador Paulo Freire que é um dos maiores nomes da educação mundial e no mandato do ex-presidente Bolsonaro sofre inúmeros ataques com relação a criticidade defendida por ele e repassada por professores e currículos escolares.

5. Considerações finais

A influência das redes sociais na vida da população mundial é indiscutível porque a partir delas é possível aumentar e diminuir a popularidade dos sujeitos, assim como promover o fenômeno do cancelamento a partir de ondas negativas direcionadas a uma única figura. Por isso, candidatos de todos os cargos públicos iniciaram altos

investimentos neste meio porque através de poucos cliques é possível atingir milhões de pessoas ao longo do país e do mundo.

Todavia esse poder avassalador das mídias digitais também despertam o lado oculto dos usuários, sendo comum encontrarmos xingamentos e comentários ofensivos nas redes e, em tempos de eleições onde ideologias e pontos de vista distintos se encontram, este movimento encontra-se cada vez mais presentes em todos os momentos da disputa.

Segundo os dados analisados anteriormente, todas as instituições tornam-se alvos de discursos positivos e, na maioria dos casos, negativos por parte dos usuários e com a elevada disseminação das *fake news*, esses comentários acabam ferindo entidades que não estão envolvidas diretamente com a disputa, como por exemplo escolas, universidades e estudos científicos. Entretanto, a maneira de atingir determinado candidato é atacando as ideias e posições defendidas por ele, como é o caso de Lula que sempre mostrou-se a favor do ensino público de qualidade, enquanto seu maior opositor fez o movimento oposto o que levou seus seguidores seguirem a mesma posição.

Ao final, é perceptível que a linguagem pode ser utilizada de inúmeras maneiras e com diversas finalidades, pois como demonstrado pelo comentário do usuário 2, os eleitores brasileiros estão expostos a interpretar um mesmo escrito de formas diferentes e compartilhar suas impressões individuais sem checar a veracidade das informações e, com isso, disseminar ainda mais notícias falsas e publicações violentas nas redes que encontram um ambiente livre e sem controle de conteúdo.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BONIN, Robson. Para jovens, redes social e fake news vão influenciar o voto neste ano. **Veja**, São Paulo, 17 de maio de 2022. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/radar/para-jovens-rede-social-e-fake-news-vao-influenciar-o-voto-neste-ano/>>. Acesso em: 6 de mar. de 2023.

JÚNIOR, Ivanon Silva Valverde. **Fake News e seus impactos no processo eleitoral**. Monografia (Bacharelado em Direito) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, 2021.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. **Cadernos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-11, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/issue/view/762/showToc>> . Acesso em: 6 de mar. de 2023.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. A netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/W5cDdNM99Bk9btBs6ffx45G/#>>. Acesso em: 06 de mar. de 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. 2. ed. São Paulo: 34, 2018.

XAVIER, Manassés Moraes. **As redes sociais digitais como acontecimentos enunciativos de interações discursivas**. São Paulo: Mentis Abertas, 2023.

Capítulo 5
O APÓSTOLO DA DESGRAÇA, DE
NELSON SAÚTE, POETA DOS
SOBREVIVENTES
Edimilson Rodrigues

O APÓSTOLO DA DESGRAÇA, DE NELSON SAÚTE, POETA DOS SOBREVIVENTES

Edimilson Rodrigues – UFMA/Axoloti

Pós Doutor em Literatura do Século de Ouro. Universidad de Navarra pelo GRISO e Pós Doutor em História da Arte: CITCEM – Universidade do Porto, Portugal. Doutor em estudos de literatura pela Universidade Fluminense UFF/Rj. Professor de Literatura e Espanhol da Universidade Federal do Maranhão: Centro de Ciências de São Bernardo, colaborador da LIESAFRO-UFMA, Campus Dom Delgado como professor de literaturas africanas de língua portuguesa.

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2009)

RESUMO

O artigo analisa o conto do escritor moçambicano Nelson Saúte, *O Apóstolo da desgraça* Saúte (2001) da obra homônima (1999), resultando de atividades discursivas sobre história e literatura, sociologia e geografia literária no ensino da disciplina Literaturas africanas de língua portuguesa no Curso de Estudos Africanos e afro-brasileiros da UFMA – Campus Dom Delgado. Uma análise investigativa que tem como foco, poesias, contos, estudos introdutórios e prefácios de obras do autor e outras por ele organizadas, configurando-o como pesquisador e autor dos estudos literários moçambicanos.

Palavras-chave: Análise literária. Conto. Literatura moçambicana.

SUMMARY

The article analyzes the short story by the Mozambican writer Nelson Saúte, *The Apostle of Disgrace* Saúte (2001) from the homonymous work (1999), resulting from discursive activities on history and literature, sociology and literary geography in the teaching of the discipline African Literatures in Portuguese in the Course of African and Afro-Brazilian Studies at UFMA – Campus Dom Delgado. An investigative analysis that focuses on poems, short stories, introductory studies and prefaces to the author's works and others organized by him, configuring him as a researcher and author of Mozambican literary studies.

Keywords: Literary analysis. Tale. Mozambican literature.

INTRODUÇÃO

Num olhar provocativo, sobre a história social de Moçambique, o escritor Nelson Saúte (1999) interpreta modos de vida dos sobreviventes das catástrofes sociais, pós anos 80 do século passado. Sua voz assume a presença dos fatos e alberga neles a veracidade dos espaços sociais e geográficos de onde brota a determinação emanando – saberes, lugares, culturas, denúncias, gestos e falas que se expressam em feridas narradas no conto – *O apóstolo da desgraça* (2001).

O eu poético é conhecedor onisciente dos fatos. A leveza da escrita surge em turbilhão de memórias concatenadas ao discurso que se estabiliza na síntese do narrado. A memória habita o consciente do autor que, na voracidade do dizer, minimiza as ações introduzindo, com a brevidade da pontuação, o longo dos sofrimentos de grupos minoritários.

As descrições de Saúte sobre o personagem de ficção trazem as marcas discursivas dos sobreviventes reais. Os textos auscultam as vozes dos sobreviventes como “apóstolos da desgraça” que ainda assolam a vida dos habitantes de cidades colonizadas.

O conto reforça questões que norteiam o sentido de sobreviventes, e que, por isso, transformou os sujeitos em artífices da resistência, através da palavra, em meio às vozes silenciadas que foram deturpadas por percepções e visões fundadas em estereótipos. Dualidade de liberdade expressa no conto em cotejo, pois, a palavra que os silenciou, é agora motivo de sobrevivência; a religião que os coisificou serve, (como crítica – social, histórica, religiosa), mas também, elo que permite ao sujeito, antes aprisionado pelo sentido de assimilação, deixar de ser objeto de exploração e passar a sujeito de reflexão imantado no sentido da resistência, justo com instrumentos simbólicos que o coisificou – a palavra, a religião.

Tais paradigmas (lidos ainda que sutilmente, nas aventuras do personagem Zefania) estão focalizadas nas rupturas do literário que, invertendo a situação do Outro, é o sujeito da sobrevivência que fala no texto, através do olhar diegético do autor que também é conhecedor e se fez sobrevivente pelo uso da palavra, ainda que em outro púlpito social. Assim, no conto *O apóstolo da desgraça* (1999), Nelson Saúte traz a marca dos que moldaram a resistência em resíduos de sobrevivência, os sujeitos explorados, tendo como instrumentos, quando não os textos, as experiências religiosas que

circulam(vam) na sociedade revelando projetos coloniais comprometidos com a submissão.

Na análise do texto de Nelson Saúte, cada tipo de imagem, criada na individualidade da personagem principal, Zefania, é constituída por um sistema de signos que nos levam à reflexão do coletivo. Os assuntos internos do texto assumem uma teorização externa do sociológico. As aventuras que ocorrem na paisagem do social são sombras das imagens do histórico. Recortados como nacos de lembranças que traduzem sentimentos de rebeldia e revolta, na nostalgia de um tempo que urge contar para não esquecer.

O conto traduz o inventário numa panorâmica dos diferentes modos de exploração pelos quais passaram os africanos, mais precisamente, os habitantes das cercanias de Maputo, onde tudo pode e deve ser visto, como uma denúncia do histórico social africano.

Nas estratégias comunicativas do narrador, “ser representante de Deus” (SAÚTE, 2000, p. 515) é uma forma de se libertar do sistema opressor que, apesar de na imanência ausente, na essência, presente. Na dimensão performática abundam histórias que recuperam a face trágica da história social, o artefato da capacidade fabular – o mnemônico se adensa nas imagens do social, tragicamente, vivido.

NARRADOR DE SOBREVIVENTES

Nelson Saúte é um dos maiores escritores na atualidade moçambicana. Além do precursor na divulgação dos seus pares, através das várias antologias e obras sobre os poetas e sua cidade, imantadas como joias no coração da Ilha de Moçambique vivificáveis através do fabular. E mais, sua atuação no cenário jornalístico e na rádio, se destaca, segundo nossa metáfora noutro texto, como “poeta dos sobreviventes”. O artista une os sentidos da opressão, não num objeto estático, no monumento, mas numa categoria sensível e perceptível que esbulha o sistema social, a palavra.

O poeta e jornalista Nelson Saúte sinaliza esta odisseia da escrita africana de e sobre os sobreviventes. No entanto, é ele quem mais trafega no espectro da via/reflexão desde a palavra – sobreviventes, como nesta Elegia – “A mãe beijou a pólvora/ no sorriso morto do filho./ Despiu a capulana e cobriu-o./ E depois vestiu as lágrimas”. Nesse poema denunciatório, o poeta Nelson Saúte canta a história do seu país recheado de elementos caros à história moçambicana – capulana, lágrimas, beijo, morte. Confirma,

pois, o narrador, que a história social ainda guarda, nos porões da memória, a história política que se traduz na sua *Pátria dividida* (1993) eternamente.

Desde *Os narradores da sobrevivência* (2001) e em muitas poesias do autor, a palavra sobrevivente surge como signo do desespero emanando do memorialístico. Nesse ciclo criador, o signo, melhor a memória, se cristaliza na realidade – os fatos sociais são obras do mundo real; na criação – o mundo literário articula o social para revelar o tempo das atrocidades na (re)criação do autor que visibiliza, o social histórico, no espaço ficcional mnemônico: “A primeira profissão foi a do gado. Pastou até que um dia veio da capital um dirigente com balalaica dizer que o lugar deles eram as aldeias comunais. Tinham que emigrar” (SAÚTE, 2001, p. 517). Afastados, cada vez mais para longe, os naturais da terra, emigrantes lendários são, reiteradamente, vinculados ao mito da partida, como se fossem os invasores, confirmando a herança da dispersão da África, através dos dados nefastos da partilha, para além dos limites, histórico, geográfico e social, impostos.

O uso da palavra literária, para narrar as mudanças e substâncias que transfiguraram o sujeito africano, é plasmada à realidade concreta do homem nos textos de Saúte. Palavras que evocam sentidos concernentes à essência da vida conclamam à dimensão própria da *poiesis*: ato de fazer, absoluta necessidade de intervenção criadora.

A literatura desse período surge como “hino ao inconformismo” (SAÚTE, 2001, p. 16). Sua obra é consciente e articulada com o viver histórico, o fazer reordena os fatos do mundo flutuante, o literário com a decantação da poesia. “Abraçou o silêncio de sempre com que resguardava os filhos” (SAÚTE, 2001, p. 515).

Nessa recuperação do tempo, a narrativa recompõe os elementos do histórico social para combiná-los e transsubstanciá-los na criação artística. Desse jogo de aparências estrutura-los no tempo e no fato das narrativas, vale o destaque à participação ativa do autor que, em alguns casos, é personagem onisciente dos fatos.

Sua consciência lapida a palavra evocadora em jogos polissêmicos, seu verbo recria com rigor e experimentação estética o objeto literário. As metáforas se ampliam nas escarificações de um tempo que revela o agônico compromisso do político em detrimento do social. “Da “Munhuana esta memória estilhaçada” (SAÚTE e MENDONÇA, 1989, p. 334). Assim, o espaço geográfico desperta a paisagem do cidadão na ágora do político com a sutileza e arguição da poesia como “O lugar do sonho” (SAÚTE e MENDONÇA 1989, p. 334) que borra “cartografias do medo” na patina do literário.

Desse modo, a biográfica de Nelson Saúte nos revela que ele nasceu em Maputo, Moçambique, em 1967. Foi jornalista, tendo trabalhado na revista Tempo e na Rádio Moçambicana. Com cronista colaborou ao longo de muitos anos nos jornais Notícias. Na televisão de Moçambique manteve um programa sobre livros e é atualmente comentarista político, actividade que desempenha também na rádio de Moçambique. Em Portugal, onde permaneceu cinco anos e se licenciou em Ciências da Comunicação, na Universidade Nova de Lisboa, foi redactor do Jornal de Letras e do diário Público. Publicou livros de poesia, de entrevistas, o livro de estórias O apóstolo da Desgraça (1999) e o romance Os narradores da Sobrevivência (2000). Organizou e compilou a Antologia do conto Moçambicano As mãos dos pretos. Reside actualmente em Maputo onde é consultor de comunicação e docente universitário. (capa inicial da obra *As mãos dos pretos*).

Sua prática textual decalca lembranças, imprime as sombras de um sistema nefasto. Colore com o viço das travessias mnemônicas, recordações e sentidos que os esculpe no espaço e na paisagem com o desejo de, através dos escombros, edificar atos e afetos, sentimento de impotência na potência do revelado. São ícones definidores da atuação que relacionam memórias individuais e coletivas, integram paisagem e sociedade, com significados múltiplos de hibridismo. Nelson Saúte esmera o texto, muito similar às autobiografias, suas histórias se esmeram na vida e obra de seus semelhantes, ternos de aventuras e herdeiros de caminhadas.

NO UNIVERSO DO CONTO

A compulsão histórica que desperta, ao processo narrativo, o contista se equilibra na memória. A razão da escrita atravessa rumores, intimidades, ódios e segredos degredados na palavra; essa possui uma trajetória sensível, uma ambivalência de sentidos que se retroalimentam da vida e do social. A vida revela os seres divergentes e conscientemente desintegrados numa sociedade à busca da igualdade coletiva de direitos e deveres que foram redesenhados nas agendas políticas, com o rigor do verbo libertário. São histórias atravessadas pela conquista da escrita dos “tempos heroicos e sombrios”, (re)vividos pelo poeta, pois afirma, “incendiei palavras com pólen/ inaugurando uma página”, em tempos áridos e férteis, não mais Na margem do silêncio (SAÚTE e MENDONÇA, 1989, p. 334).

Nos escombros do tempo e da memória, o tecer envolve o nauta da escrita que é ciente de sua navegação ao ancorar nos portos da memória. Na pulverização de imagens, ícones e símbolos, ele fecunda emblemas irmanados no sublime – autor pervagante e onisciente da bússola como palavra, ativa lembranças metaforizadas em pequenos elementos que, através da escrita ganha a dimensão do gigantesco, sua incursão esbulha os fatos sociais, para fazer deles artefatos do emocional, do criativo, do íntimo e do privado despertando esquecimentos do tempo da fome.

O que resta a uma mãe que nada tem para dar às suas crias? Olhou o peito... o que o tempo fez daquele peito que as outras invejavam quando iam buscar água na fonte! Estava mais seco que a pequena lagoa que antigamente existia defronte de sua pequena casa (SAÚTE, 2001, p. 515).

O animalismo define bem como se sentem os seres alijados dos bens e sentidos, sem inserção no cenário do trabalho, sem formação se sentem animalizados, visto que – “nada tem para dar às suas crias”.

Usando suas palavras para descrever outro poeta, podemos deduzir que “pela força telúrica dos seus versos, pelo facto de sondar o insondável, por traduzir na sua poética o devir moçambicano, de forma excepcionalmente esplendorosa”, (SAÚTE, 2001, p. 15), Saúte resgata a esquizofrênica necessidade de narrar as atrocidades sociais e ambientais, as confissões adernam o imaginário do sofrimento que descola uma comunal necessidade. “A história de Zefania começou em Manjacaze. Ele foi nascido lá. Os avôs exaltavam a grande terra, mas logo os tentáculos da miséria assolaram-na, que os elogios passaram a ser usados só nos enterros” (SAÚTE, 2001, p. 515).

Nessa denúncia velada, o autor, na maneira contundente de narrar, apresenta dois elementos degradados – homem e terra. Resgatando o último no primeiro pelo poder de fabulação que o é inerente.

A prosopopeia dos “tentáculos da miséria”, no narrador do conto, assume a imagem dos “homens do subterrâneo”. Esses seres de Manjacaze estão impregnados do subterrâneo como outro processo de resgate da memória toponímica.

Os ataques do mnemônico são indícios que a guerra entre palavra e memória ambiciona mostrar mais do que suscitar. O escritor almeja demonstrar outro ângulo do social, ensinando a ver com outros olhares, desenhando metáforas que revelam escarificações que fascinam pelo entendimento adquirido, ao longo da trajetória cultural.

Podiam levar todos os bens. Mas havia um déficit. “E os mortos?” O tal não respondeu. Para que se preocupar com os que já morreram? A revolução é para os vivos. Talvez tenha deflagrado aí a origem de todas as desgraças. Os antepassados não gostam de ser desrespeitados. Mas nenhum argumento substituiu o facto: o indicador era firme. Não se admitiam sabotagens (SAÚTE, 2001, p. 517).

Os jogos emblemáticos entre o ser e o estar, entre o eu e o Outro, condicionam reflexões que se multiplicam nos estereótipos do social, derrubam os muros do sistema prisional da linguagem, criam geografias imaginárias como metáforas de revolta e amor à liberdade. O silenciar, pelo símbolo do indicador, doa um infortúnio histórico aos africanos. O silêncio se instala quando se entende que “Não se admitiam sabotagens”. Mas vale o destaque para, abrindo trincheira na viela do texto, denunciar um comportamento de respeito aos antepassados.

Suas narrativas ativam o vetor da complexidade do sistema dominante, a intimidade com que esmerila a palavra, revela os inventários do comportamento humano, o armazém de ideias do sublime, o limiar da invenção que se solidariza à sociologia da grafia especulando o inefável delatável, assim, para Saúte, contar/poetizar são uma coisa só, quando as lanças do político ferem os escudos do cultural. “Os mortos e o passado lá ficaram em redor da palhota. Hoje quem faça uma romagem por aqueles lugares não descobre nem os sinais dos vivos quanto mais os falecidos” (SAÚTE, 2001, p. 516).

O contista é um dos poucos escritores que não precisa do poeta. As metáforas que as palavras despertam na poética de Saúte, as sinestesias e as paixões que elas revelam; isso ele tatua no jogo da palavra narrada. O ato de narrar, além de cumprir um ato solidário de escrita que, aguçando a memória do histórico, oferece metáforas surpreendentes que direcionam o social ao espaço do inusitado.

As lembranças dos escombros albergam feridas da violência que os sujeitos trazem estampadas no corpo. As atrocidades da ganância do capital são desenhadas como cifras de um tempo famélico: “Zefania não se coletivizou. Abriu para o Rand. Mas quem disse que o azar anda desacompanhado? Teve um acidente e regressou sem um braço” (SAÚTE, 2001, p. 18).

O conto é multiforme e presente na vida cotidiana, representa a maleabilidade criativa, doa uma consequência ou uma causa do ser em favor da permanente “resistência à guerra e à sua cruel violência, que atravessa a inventiva dos anos 80” (SAÚTE, 2001, p. 19). Os contistas despertam veladas emoções, difundem largamente a cultura no mais amplo espectro da criatividade. A massificação da exploração social está jorrando no

conto, porque é algo do universo do mesmo; o conto *O apóstolo da desgraça*, desde o título revela movimentos, imagens (desgraças), sinédoques (apóstolos) que despertam o presente prenhe do passado e o passado grávido de novas imagens reivindicatórias. “Vou ser o representante de Deus para que a luz apague essa miséria” (SAÚTE, 2001, p. 515).

As obras, fruto da criação ou da invencionice dos contistas, dão nova jovialidade aos fatos históricos, redimensionam lembranças do político no socialmente vivido pelo colonizado, despertando-o a “uma longa conversação entrecortada de silêncios pensativos” (MAGAIA In SAÚTE, 2001, p. 251). Dito isso, o conto imprime a vivacidade do relato autobiográfico através da memória de vidas e histórias conjugadas pela necessidade de sobrevivência.

Nhembete era a vizinha do lado. Zefania encurtou o caminho da rapariga à fonte, pois a sua água chegava para as duas famílias. O amor entre os dois nasceu dessa torneira que não se cansava de deitar água. Zefania mudou, ficou outro. Ganhou entusiasmo. Até parecia que tinha o outro braço (SAÚTE, 2001, p. 516 e 517).

Os contos imprimem no social, imagens de tempos que não retornam, não fosse o contista com sua arte poética que comprova o socialmente partilhado através da palavra – “Nesta verticalidade solidária em que ninguém enfrenta sozinho o mundo” (COELHO, 2019). O silêncio histórico, o inefável, na geografia literária, se transforma em vozes inventivas.

Os elementos denunciatórios friccionam os símbolos que (re)desenham novos itinerários, novas rotas cujo tráfego traz a palavra como gramática de vidas alojadas na periferia do histórico. ““Mas então disseram que a nossa vida era vítima da guerra. E agora que não se ouvem as armas? Somos vítimas de quê? Da paz?” Meditava o Zefania. Não estava sozinho na questão da meditação. Com ele a cidade, o subúrbio, o campo. Todos meditavam” (SAÚTE, 2001, p. 517).

Deduzimos, pois, que “esta é uma literatura ainda demarcada pelo território da História, uma literatura que não foge dos ditames da política. Uma literatura que testemunha, sobretudo. Mas também uma literatura embrenhada no imaginário profundo da condição do ser moçambicano” (SAÚTE, 2001, p. 19).

A violência que dimana a imagem do esquecimento se converte em veículo umbilical no despertar de consciências, assim, na forja da linguagem de Saúte, predominante histórica, a narração fornece dupla aprendizagem: um que se enriquece, ao

despertar o mundo adormecido, no olvidado, o escritor; e o outro que se redimensiona nas reivindicações coletivas, mesmo ferindo o ego da honestidade:

“Qualquer dia vou cozinhar essa honra para tu dares de comer aos teus filhos”, assim, ratificamos – “esta é uma literatura ainda demarcada pelo território da História, uma literatura que não foge dos ditames da política” (SAÚTE, 2001, p. 517). Nessa reflexão que especula o social carente de trabalho e oportunidades, as imagens provocam reflexões da carência coletiva, mas também da violência dual: “Veio a pomba, com uma asa, maneta como ele, acenar a paz. Mas só isso. E depois? As nossas barrigas continuam a crescer de fome” (SAÚTE, 2001, p. 517 e 518).

Dupla aferição de sentidos proporciona o conto, por ser produto de inúmeras coletividades, ser elo iniciático, como condição do humano, despertando a querência do mundo em compreender-se e empreender-se no oculto do social. “Dizem que a guerra acabou, mas a paz não chegou. Nos dumbanengues já ninguém se aguenta. Só os patrões, aqueles que toda gente conhece, é que vivem. Nós nem sobrevivemos” (SAÚTE, 2001, p. 518).

O texto flui com um eu lírico que conta histórias. O autor é, portanto, um narrador onisciente, em constante lide com a memória viva no deserto das lembranças, pois,

(...) narrar, esquecer, lembrar, contar são procedimentos ambíguos, em constante luta no interior do sujeito narrador e na exterioridade dos textos mnemônicos. A memória existe ao lado do esquecimento, uma complementa o outro. Para quem conta, a narração combina memória e esquecimento (REIS, 2009, p. 22).

A saudade do tempo recorta o entusiasmo patriótico, combinando memória, a solidão dá o tom em exuberância de linguagem. O texto flui, no rio das lembranças, como momentos sagrados que dialogam com a história e o sentido de nacionalidade que lhes era alijado, mas que mantêm a aura do sagrado, porque é, hoje, o espaço basilar de construção indenitária que, dilacerado, se constitui nos destroços culturais e literários intervalares. “O metical há muito que foi acantonado. O dólar é para os molungos – hoje em dia todos são brancos desde que sejam patrões. Os filhos vão comer a crise?” (SAÚTE, 2001, p. 518).

Os detritos, no espectro da memória, foram reelaborados para formar outro mosaico cultural que, por si só, traz elementos díspares e convergentes à tese do poeta — nem só fragmentos da história, nem só lembranças da violência, nem só memória

individual, mas o resultado híbrido das experiências coletivas que violam as regras pelo poder “dos textos mnemônicos”.

Dito assim, “recordar é um ato ético, tem um valor ético em si. Para nossa grande tristeza, a memória é o único laço de ligação com os mortos. Portanto, a convicção de que a recordação seja um ato ético é profundamente radicada em nossa natureza de seres humanos.” (SONTAG In NITRINI, 2000, p. 291). Através do despertar proporcionado pelo ato ético, o personagem Zefania desperta da tumba dos mortos vivos (“Dedicou-se à igreja”) para se alicerçar na trincheira dos sobreviventes, pois “Não havia dúvidas que era o mandamento supremo” (SAÚTE, 2001, p. 515).

O prosador Saúte compromete sua palavra com o rito de uma prodigiosa imaginação criadora. Essa rica em detalhes diretos e objetivos. Sua fascinante capacidade criativa revela seres que compartilharam da mesma dor e dos mesmos anseios de liberdade. Seus gatilhos simbólicos avançam por várias regiões de Moçambique com a performativa (re)invenção dos fatos sociais, pois o contista dispõe da memória como instrumento indissociável da criação. Tem uma inquietante necessidade de narrar-denunciar histórias por ele vistas e revistas: “Afinal, concluiu, o negócio já chegou nas capelas” (SAÚTE, 2001, p. 518). Mas isso para ele, o personagem principal, soa como uma violência simbólica. Sua emblemática dicção faz coro ao lado de prosadores cujos textos se referem ao contexto da violência, principalmente, religiosa.

Na feição denunciatória, erra um sujeito à busca do trabalho e, consequentemente, da sobrevivência que é marca imperante do ser social. Esses emergentes de um período histórico que os retira do centro de suas vidas e os põe à orla da sobrevida. Como imperante de rebeldia pacífica, Zefania não se socializa, cria seu desterro interno, é o real representante da diáspora na própria terra que se constitui como a metáfora knopfliana em *País dos outros* (1959). “Cansado das promessas da terra, os homens levantavam as mãos à espera da misericórdia do céu. Zefania fez-se apóstolo por conta própria e as pessoas afluíam às suas sessões” (SAÚTE, 2001, p. 518)

Na circularidade do personagem, os papéis sociais são outros – ele é o forasteiro que precisa ir à busca de dias melhores e é violentado, simbolicamente, por naturais porque o trabalho é pra muitos, mas a renda para poucos. Encurta assim, Zefania, dois percursos: o da sua vida e o da possível mobilidade como ato libertário. O transitar, o devaneio paisagístico, as mobilidades como aprendizagem cultural são, pois, atos que

aprisionam em lugar de proporcionar descobertas. Na imersão do devaneio viajero, o que é prazer torna-se dor e atrocidade.

O texto o *Apóstolo da desgraça* imprime nas páginas do literário moçambicano a vivência de seres que foram imiscuídos do cenário social. Sofreram as mazelas de um sistema que imprimiu suas marcas no corpo do sujeito africano como o arado no solo. Nessa reflexão de busca da sobrevivência o personagem faz jus ao título e se constitui como missionário, ou melhor, pastor de ovelhas que como ele estavam perdidas. E a luz, como veio messiânica do texto o torna visionário – “Que tal se eu inventasse a minha religião?” (SAÚTE, 2001, p. 518). Desde essa fórmula alimentícia/religiosa, o personagem ausculta sua sobrevivência destilando memória, pois “Encontrou terra fértil” visto que “planeou as suas viagens pelos subúrbios das cercanias” (SAÚTE, 2001, p. 518).

Ser deslocado para o além sofre duplamente a carga da linha do processo histórico divisor. A partilha da terra, com o geógrafo forjado, dá-se, agora no face a face, no limiar da força bruta que o desterra para campos inimagináveis. “Zefania só cobra alimentos. Recusa dinheiro. Mas os outros, na cidade, recebem, dizem. Ele encolhe o ombro imaculado” (SAÚTE, 2001, p. 518). O desenho da linha demarcatória é substituído pela força e poder da palavra, ainda que imaculada pelos gestos que poderiam ampliar o poder da oratória. Pois, “O Apóstolo Zefania cumpre o seu mandamento como pode” (SAÚTE, 2000, p. 519). Resta, pois, ao sujeito pela metade, sem instrumento grafo, auscultar o caminho, sondar as veredas para resistir a outros signos: “num tempo em que os demônios da violência só mudaram de estatuto cada um é como cada qual” (SAÚTE, 2001, p. 519). Visto que, “O povo, enfim, que acredite nos apelos divinos. É uma maneira de espantar os fantasmas da barriga” (SAÚTE, 2001, p. 519).

A palavra vivifica os seres reais imantados do ficcional, na fronteira entre história e literatura, desenhando itinerários dos sobreviventes das margens: “Manjacaze, Polana Caniço”. Confirmando ser o escritor, um criador, posto que, a sua obra toda ela está umedecida no vetor histórico. Assim, Saúte é parte constituinte do cânone dos escritores que se constituem em cronistas do social. Eis o fabulador da cartografia das concepções sociais desenhadas no literário porque foram silenciadas no histórico. Desse modo, entre imagens e ícones, no obituário do político, o histórico-literário sobrevive em simulação de rebeldia.

Nessa lide entre o histórico e o ficcional, o narrador cria sua inamovível metáfora irônica para confirmar o que de há muito lemos desde o título: “Lá acima, entretanto,

Deus e mais uns quantos, devem rir-se à gargalhada dos Apóstolos da desgraça” (SAÚTE, 2001, p. 519).

CONCLUSÃO

No furor da vida transeunte de Zefania, muitas histórias são contadas pelo autor d'*Os narradores da sobrevivência*. Desse modo, a simulação da palavra apóstolo e sua condição de amputado, fê-lo despertar à linguagem da sobrevivência pelo viés do religioso, para que sua família não minguassem. Dito assim, resgatando a epígrafe deste trabalho, o personagem Zefania, após suas incursões no périplo do social, à busca de trabalho nos permite refletir: “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009, p. 18).

Através do religioso, ele visualiza o “direito a ser diferente” na dupla condição de sujeito amputado: “Homem sem braço pode ser alguém?” (SAÚTE, 2001, p. 516). O instrumento de trabalho do explorado é o corpo, mas Zefania não o tem completo, assim, resta o uso da palavra religiosa e suas promessas, como complemento à sobrevivência e prolongamento corpóreo, visto que, “Cansados das promessas da terra, os homens levantam as mãos à espera da misericórdia do céu” (SAÚTE, 2001, p. 518).

Na magia messiânica desse excerto, deduzimos que Zefania está ciente deste veio iniciático que o redime como ser da promessa redentora. Ele que não tem todas as mãos para erguer é o enviado, é o libertador que confirma a “misericórdia do céu”, pela ausência do braço, sinédoque de trabalho urdido em símbolo de resistência, emblema de conquista – no púlpito religioso.

Ao definir que um maneta é o messias, confirma, pois, em si, o poder divino que em tudo faz surgir a esperança do novo e que a misericórdia vem do desespero. Tudo, ou quase tudo, no conto, soa como fragmento do fragmento: da sua incompletude como ser, veio a suposta solução familiar e dos que esperavam as “promessas da terra” e, por isso, o seu soldo fraturado como ele, simboliza outros enigmas no que gera, o trabalho do apóstolo quase completo, alimentos. “Zefania só cobra alimentos” (SAÚTE, 2001, p. 518).

Há, pois, no ritual de recebimento do ‘salário’, um ato de solidariedade econômica. Ele que é incompleto, não deve, supostamente, receber, o mesmo soldo que os Outros apóstolos, completos, inclusive pelo que recebem. Noutro ângulo de análise, supomos que

Zefania deveria receber mais devido a sua “diferença”, o que o impossibilita ao trabalho, mas até nesta imagem reina a metáfora da solidariedade comunitária do conto: o Apóstolo Zefania usa a desgraça para imprimir a graça da misericórdia.

O conto, nos faz recordar que entre literatura e ficção, entre o veio inventivo ou confirmativo “domina a escrita dos moçambicanos as contradições do quotidiano, os dilemas de uma sociedade amarrada a crises cíclicas e endêmicas, o imaginário dominado pela violência” (SAÚTE, 2001, p. 18) ainda que simbólica, pois, na alquimia da linguagem como decantação de sobrevivência, “Que mal tem um coitado que prega em troca de pão?”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Fernanda. **O conto moçambicano** – escritas pós-coloniais. Lisboa: Caminho, 2004.

CARMO, Mário e DIAS, M. Carlos. **Introdução ao texto literário** – noções de linguística e Literariedade. Didáctica Lisboa: Editora, 1986.

CASTAGNINO, Raúl H. **Tempo e expressão literária**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

COELHO, João Paulo. **As visitas do Dr. Valdez**. São Paulo: Kapulana, 2019.

FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna e FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza; PUC Minas, 2012.

HUYSEN, Andreas. **La cultura de la memoria**. Revista de Crítica Cultural, Chile, n.08, jul. 1999

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**. São Paulo: Edusp, 2000

NORA, Pierre; LE GOFF Jacques. **História: novos problemas**. Trad. Bernardo Leitão et al. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

REIS, Livia. *Conversas ao Sul*. **Ensaio sobre literatura e cultura latino-americana**. Niteroi-RJ: Editora da UFF, 2009.

SAÚTE, Nelson e MENDONÇA, Fátima. **Antologia da nova poesia moçambicana**. Maputo: AMOLP, 1989.

SAÚTE, Nelson e SOPA, António. **A ilha de Moçambique pela voz dos poetas**. Lisboa: Edições 70, 1992.

SAÚTE, Nelson. **As mãos dos pretos** – antologia do Conto Moçambicano. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

SAÚTE, Nelson. **Nunca mais é sábado** – antologia de poesia moçambicana. Lisboa: Dom Quixote, 2004.

SAÚTE, Nelson. **Os narradores da sobrevivência**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

Capítulo 6
NEGRA SIM! PROTAGONISMO E
EMPODERAMENTO FEMININO EM
COROAÇÕES – AURORA DE POEMAS
Patricia Pires da Silva

NEGRA SIM! PROTAGONISMO E EMPODERAMENTO FEMININO EM *CORAÇÕES – AURORA DE POEMAS*

Patricia Pires da Silva

Pós-graduada em Letras Libras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. patypiresba@gmail.com

RESUMO

Vários estudos procuram definir o conceito e importância da literatura como um espaço privilegiado para manifestações na esfera social, política e cultural. Nesse contexto, este estudo tenciona refletir sobre as identidades e representação da mulher negra, no cenário da literatura contemporânea. Para concretizar esta análise, foram trabalhados os textos poéticos na obra intitulada: *Corações – Aurora de Poemas* (2014) de Débora Garcia da Silva. Com base no livro torna-se possível problematizar a discussão em torno da escrita literária negra feminina no que se refere expressar e ressaltar importantes reflexões para o enfrentamento do racismo e sexismo. O embasamento teórico para essa análise é buscado no pensamento de Stuart Hall, (2011) que discute o sujeito pós-moderno, Eni P. Orlandi (2005), Suely Carneiro (2003), Ívia Alves (2002) e Regina Dalcastagnè (2008) que menciona a representação do negro na literatura brasileira. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para a abordagem crítica dos textos estudados. A proposta aqui apresentada observa também como essa escrita reivindica os discursos discriminatórios atribuídos as personagens negras, redefinindo uma configuração no sentido de autoafirmação, de alteridades e autonomia. Desta maneira, este trabalho pode contribuir para a conscientização e valorização da mulher negra na sociedade. Uma vez que torna-se necessária a ressignificação da imagem negra feminina, mostrando sua capacidade de intervir no espaço social como sujeito ativo e crítico-reflexivo.

Palavras - Chave: Literatura negra. Texto poético contemporâneo. Mulheres negras. Representação. Escrita feminina.

ABSTRACT

Several studies seek to define the concept and importance of literature as a privileged space for social, political and cultural manifestations. In this context, this study intends to reflect about the identities and representation of black women, in the scenario of contemporary literature. To concretize this analysis, the poetic texts in the work titled *Corações – Aurora de Poemas* (2014) of Débora Garcia da Silva. Based on the book it becomes possible to problematize the discussion around black female literary writing in what refers to expressing and to emphasize important reflections to confront racism and sexism. The theoretical basis for this analysis is sought in the thinking of Stuart Hall, (2011) that discusses the postmodern subject, Eni P. Orlandi (2005), Suely Carneiro (2003), Ívia Alves (2002) and Regina Dalcastagnè (2008) that mentions the representation of the black in Brazilian literature. The methodology used was the

bibliographical research for the critical approach of the texts studied. The proposal presented here also observes how this writing claims the discriminatory discourses attributed to black characters, redefining a configuration in the sense of self-reinforcement, alterity and autonomy. In this way, this work can contribute to the awareness and appreciation of black women in society. Once it becomes necessary the re-signification of the female black image, showing its capacity to intervene in the social space as an active and critical-reflexive subject.

Keywords: Black literature. Contemporary poetic text. Black women. Representation. Female writing.

1. CAMINHOS QUE SE ABREM

O ponto crucial discursivo da autoria literária negra feminina é a representação do sujeito feminino, suas reivindicações por emancipação e autonomia no meio social. Nesse sentido, através da escrita e reflexão dos textos poéticos, muitas escritoras questionam a construção de significados culturais e identitários, atribuídos a mulher, num sentido de conscientização feminina.

No entanto, segundo Regina Dalcastagné (2005), o campo literário brasileiro sempre foi representado pelo homem branco, de classe média urbana. Tal situação, deixou por muitos séculos a margem toda a cultura e manifestações políticas sociais do universo negro e feminino. Ainda assim, quando mencionado “[...] costuma aparecer em posição secundária, sem voz e, muitas vezes, marcado por estereótipos”. (DALCASTAGNÉ, 2005, p. 18).

Este cenário passou a ser questionado em meados do século passado, quando muitos escritores e escritoras da Literatura Negra⁶ começaram a reivindicar um lugar na literatura nacional, na tentativa de resgatar sua cultura e reinterpretar a realidade desse povo. Segundo Maria Nazareth Soares Fonseca (2006, p. 35), “Ao alinhar-se a uma política de resistência, a literatura produzida por negros ou por aqueles que assumem as questões próprias dos segmentos marginalizados retoma as “negras imagens”, procurando investilas de outros significados.”

⁶ Na abordagem da expressão “literatura negra”, de acordo com Maria Nazareth Soares Fonseca (2006, p. 14), “[...] Alguns teóricos da literatura defendem a manutenção da expressão “literatura negra” mesmo após a popularização da expressão “literatura afro-brasileira”. Se observarmos alguns títulos de antologias publicadas a partir da década de 80, no Brasil, vamos perceber como isso acontece: Cadernos Negros, coletânea publicada, a partir de 1978, pelo Movimento Quilombhoje de São Paulo; Antologia contemporânea da poesia negra brasileira (1982), organizada pelo poeta Paulo Colina; Poesia negra brasileira (1992), organizada por Zilá Bernd. Em todas as coleções – que reúnem, em sua maioria, poemas – a questão negra aflora.”

Nesse sentido, o lirismo de Débora Garcia da Silva é carregado de sensibilidade, anseios e emoções, comprometido na valorização do negro e de sua cultura. São narrativas carregadas de abordagem crítica e caráter revolucionário no sentido de construção de uma imagem negra positiva e de inclusão sociocultural.

A escritora Débora Garcia da Silva é poeta, atriz, cantora, assistente social e gestora cultural, formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Seu primeiro texto foi publicado na edição 34 da Antologia dos Cadernos Negros, organizados pela Quilombhoje⁷, em 2011. Publicou seus textos em diversas antologias voltadas à literatura negra e periférica. Atua na Associação Cultural Literatura no Brasil desde 2009, desenvolvendo e participando de projetos culturais nos quais trabalha com a literatura, música e teatro, suas áreas de atuação.

Seus textos destacam situações e vivências de mulheres negras e aqueles que fazem parte dos grupos marginalizados socialmente. A escritora define a mulher negra e periférica como uma sobrevivente. Conforme depoimento da literata, em entrevista concedida ao Coletivo⁸ “Nós mulheres da periferia”, alega que a mulher periférica “[...] é massacrada pela sociedade, pelo Estado, pelo companheiro, mas tem um grande potencial de transformação, ela que faz a coisa acontecer. Ela é forte, guerreira e capaz de mudar sua história.” (SILVA)⁹.

A obra da escritora intitulada: *Coroações – Aurora de poemas*, (2014) que faz parte desse estudo, reúne 65 poemas, que tem como ponto de partida questões de gênero e étnicidade, entre outros textos expressos em temas como: ancestralidade, espaço urbano, denúncia social, amor e escrita. O livro divide-se em três capítulos: Coroa de espinhos, Coroa de Flores e Ojá¹⁰. No posfácio do livro a poeta revela: “A poesia em mim foi fecundada a partir de uma necessidade mental, física, espiritual e urgente de mim expressar. Descobri meu corpo e minha alma que cedo às personagens. [...] Cada capítulo representa um coroa que vesti ao longo da vida” (SILVA, 2014, p. 97).

⁷ O Quilombhoje literatura, grupo paulistano formado por escritores, como Cuti e Oswaldo de Camargo. Tem o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. Apoio: Cuti, Helton Fesan, Maria das Dores Fernandes, Sidney de Paula Oliveira. Contato: quilombhoje@quilombhoje.com.br.)

⁸ <http://nosmulheresdaperiferia.com.br/noticias/o-cabelo-crespo-e-a-coroa-da-mulher-negra/> “O cabelo crespo é a coroa da mulher negra”. Por [Lívia Lima](#) | 24 Julho, 2015 | Notícias. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

⁹ Este trecho consiste num fragmento da fala da escritora Débora Garcia da Silva cedida ao Coletivo Nós mulheres da periferia. Por Lívia Lima. Em 24 de Julho – 2015. E-mail: contato@nosmulheresdaperiferia.com.br.

¹⁰ Cabe destacar que “Ojá” é o turbante que no candomblé representa a sua posição na comunidade, quem é seu pai de santo ou seus orixás.

A escritora acredita no poder da literatura como mobilização para o empoderamento da mulher negra e periférica:

“A literatura feminina tem um papel social mais forte justamente pela condição da mulher. Quando uma mulher consegue colocar no papel algo na perspectiva de quem vive, ela tem um papel social de contribuir para as reflexões dos homens e de algumas mulheres também que não estão empoderadas e tem discurso machista” (NÓS MULHERES DA PERIFERIA, 2015).

Pode-se perceber, através do discurso da autora, a importância da escrita feminina como função social e representatividade. Assim, despertar o olhar para uma vida com mais respeito e de inclusão para o coletivo feminino. Seus escritos trazem ainda, a realidade da cultura negra e o universo da religiosidade de matrizes africanas, elementos estes que marcam a identidade sócio-cultural desse grupo.

Nesse contexto, Debora Garcia da Silva percorre os caminhos da escrita demonstrando através das palavras o preconceito racial perverso muito presente, enfrentado pela mulher negra. Coloca-se na luta delineando vias e construindo versos capazes de instigar a reflexão, liberdade e conhecimento para esses sujeitos. Nesse contexto, para Elio Ferreira (2004):

A poesia negra é um discurso de fronteira que se propõe a recuperar a identidade, a história, a memória, “a imagem lembrança” dos nossos antepassados negros, abrindo caminhos para a reconstrução da identidade e a autoestima de homens e mulheres da diáspora negra nas Américas. (FERREIRA, 2004, p. 31).

Em meio a este percurso, esse estudo visa discutir as identidades e a representação da mulher negra presentes na escrita literária negra, a partir da linguagem, dos conflitos e emoções presentes nas narrativas. Partindo desse pressuposto, analisar qual a discussão na escrita literária negra feminina em *Coroações – Aurora de poemas* (2014), enquanto problematização do discurso consciente de identidade negra e práticas feministas. No entanto, foi realizado um recorte do objeto de pesquisa a partir da seleção de seis poemas para a análise, do total de sessenta e cinco que compõem o livro completo. Dentre estes estão: “Palavra”, “Academia”, “Noites de rainha”, “Cântico Makeba”, “Revelações” e “Sou Negra”.

De acordo com Zilda de Oliveira Freitas (2002, p. 120), “Afastando-se da identidade pré-fabricada no espelho do homem é que melhor a mulher se vê. Para além do mero mimetismo masculino, a mulher busca a diferença como identidade. Por isso, não se deve

definir o feminino, a partir do modelo masculino.” Assim, essa escrita assume uma discussão que representa o sujeito feminino positivamente, uma escrita literária antidiscriminatória e que insere a mulher num espaço social. Visto que, para Kathryn Woodward (2000, p. 39), “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social.” Nesse sentido, a autora afirma ainda que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (WOODWARD, 2000, p. 17).

O embasamento teórico para a análise dos textos é buscado no pensamento de Stuart Hall, (2011) que discute o sujeito pós-moderno, Kathryn Woodward (2000), Eni P. Orlandi (2005), que vem trazendo considerações sobre a materialização do discurso e suas possíveis análises, Regina Dalcastagnè (2005), que menciona a representação dos grupos marginalizados no campo literário brasileiro, Ívia Alves (2002) e Suely Carneiro (2003) que debate a invisibilidade e a desigualdade racial em relação as mulheres negras na sociedade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para a abordagem crítica dos textos estudados. Com base nessas referências e análise dos textos poéticos, pretendeu-se ainda, observar e refletir como a escrita literária negra reivindica os discursos discriminatórios atribuídos as personagens negras, redefinindo uma configuração no sentido de autoafirmação, de alteridades e autonomia.

Conforme afirma Fonseca (2006, p.13), “As expressões “literatura negra”, “poesia negra”, “cultura negra” circularam com maior intensidade na nossa sociedade a partir do momento em que tivemos de enfrentar a questão da nossa identidade cultural.” Partindo desse pressuposto, será abordado também, como a escrita literária pode ressignificar e reafirmar o universo negro feminino. Sendo, que a literatura negra feminina¹¹ é significativa no processo de emancipação das mulheres na nossa contemporaneidade, além, de dar visibilidade ao movimento das lutas feministas diante dos padrões estabelecidos, ressignificando conceitos impostos pela sociedade e tudo que envolve a trama de seu cotidiano.

Para organizar melhor esse trabalho, o artigo foi dividido nas seguintes seções: A partir da segunda seção que tem como subtítulo “Representatividade importa? A arte literária negra feminina”, será abordada uma discussão sobre a imagem e representação

¹¹ Termo cunhado por Conceição Evaristo. Ver, EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade. (2009).

da mulher negra no cenário literário brasileiro. A terceira seção intitulada “Entre palavras e revelações; Um sentir-se negra” busca refletir as identidades e valorização da figura negra com base nos textos analisados. Em “Negra rainha: Versos que representam”, analisa-se o discurso e o empoderamento da mulher negra a partir dos poemas estudados. Por fim, na quinta e última seção, intitulada “(Re)fazendo caminhos” traz as considerações relacionada as identidades e representação da mulher negra a partir dos poemas trabalhados.

2. REPRESENTATIVIDADE IMPORTA? A ARTE LITERÁRIA NEGRA FEMININA

A produção literária feminina contemporânea traz uma multiplicidade e possibilidades de leituras que constituem o sujeito feminino. São versões e linguagens que legitimam o fazer literário feminino, destacando seu lugar de enunciação enquanto mulher.

Em *Literatura e Sociedade*, Antônio Cândido (1985) afirma que para analisarmos uma obra devemos considerar o texto e contexto em que ela está inserida, visto que, o fator social interfere na construção da estrutura, e portanto, torna-se interno e interligado à obra. Por meio da literatura é possível caracterizar cenas que poderiam ser reais, “todos sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais.” (CANDIDO, 1985, p. 21). Ou ainda que a literatura seja “um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre”. (CANDIDO, 1985, p. 29).

O texto literário possibilita a reflexão e indagações, como a produção de novos sentidos, importante meio para a conscientização de si e a relação com o universo. De acordo com Candido ([1988] 2004, p. 175), “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. [...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade.” Além disso, a arte, e portanto, a literatura pode despertar afetos e emoções, como proporcionar a interação do indivíduo com a sociedade. Nesse sentido, “[...] pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, [1988] 2004, p.186). Conforme afirma o crítico literário, a literatura como caráter humanizadora proporciona ao indivíduo a consciência da complexidade do mundo e dos seus semelhantes.

De acordo com Ívia Alves (2002), no texto *Imagens da Mulher na Literatura na Modernidade e na Contemporaneidade*, os perfis e imagens de mulheres foi representada na literatura de forma estereotipada por diversos autores, com a finalidade de controlar o comportamento e imagem da mulher por um modelo desejado. Eram mulheres submissas, esposas que cuidavam dos filhos e maridos, sempre presentes no ambiente doméstico e fora do convívio social. A autora enfatiza ainda que os papéis atribuídos as mulheres eram impostos pela sociedade patriarcal e vários autores até o século XIX, contribuíram com a perpetuação desses padrões pré-estabelecidos, construindo um modelo de mulher idealizado pela burguesia.

Sempre, na literatura, a representação da mulher esteve em foco. Mas não se pode negar que, desde o começo da Modernidade, a representação da mulher torna-se hegemônica, apresentando “modelos” definidos, seja para o ambiente doméstico (a mãe, a filha, a avó), seja um modelo, de apelo sexual, para vender produtos ou até mesmo para ilustrar calendários que vendem pneus e peças de automóveis. (ALVES, 2002, p. 85).

Dessa maneira, essa representação da mulher não incluía o seu envolvimento nas atividades públicas e políticas, como a capacidade de liderança e decisão. Somente “na contemporaneidade, a mulher escritora avança na discussão da condição feminina/identidade”. (ALVES, 2002, p. 96).

Portanto, a partir do século XX surgiram um número maior de obras literárias escritas por mulheres que trouxeram à tona suas impressões, características e formas de ver o mundo, na busca de suas realizações. Suas produções centram no protagonismo da mulher e discussões acerca do desejo e liberdade feminina. Segundo Luciana Santana (2002, p. 108) “Consideramos desnecessário dizer que reivindicar esse espaço de discussão de relações de gênero é também um ato político. Político no sentido de reivindicar a visibilidade da mulher como produtora de discursos e de saberes”.

Nesse cenário de reivindicação, surge também, a reflexão sobre o discurso literário negro brasileiro que tomou grande proporção no Brasil em meados da década de 1970, motivado pelo Movimento Negro Brasileiro. Como referência apresenta-se o grupo Movimento Quilombohoje de São Paulo, com publicações de antologias em coletâneas denominada Cadernos Negros. De acordo com Fonseca, (2006, p. 14) “Os Cadernos Negros, na contramão da literatura legitimada, assumiam a rebeldia de segmentos da população negra em sua luta contra a chamada democracia racial.” A partir de então, começa a representar o negro num cenário literário de reivindicação, resgatando suas

realidades e culturas. Lembrando, que os movimentos voltados para o negro começaram em alguns países e, no Brasil, “a discussão retomava questões que ganharam força com o movimento da Negritude, na década de 30, na Europa” (FONSECA, 2006, p. 16).

A partir desses discursos políticos voltados para a Negritude, e afirmação da cultura Africana e Afro-brasileira, novas produções literárias começam a entoar um discurso negro, que traz seus desejos e vivências de uma forma nunca visto antes, livre de estereótipos e marcações decadentes. Lembrando, que como ressalta Fonseca (2006), já existia no Brasil alguns escritores e poetas, a exemplo de Luiz Gama e Cruz e Souza, que ainda no século XIX, apresentava o negro em suas obras de maneira positiva, como questionavam as relações raciais e sociais da época. Cabe ressaltar ainda, Maria Firmina dos Reis, que publicou em 1859, o romance *Úrsula*. É considerada a primeira mulher a escrever um romance abolicionista no Brasil, apresentando o negro como personagem de ficção. Autora de romances, poesias, músicas clássicas e populares, a maranhense traz em seus escritos a - contexto social e político - denúncia social de uma sociedade escravagista e patriarcal de sua época, encontrando na literatura um caminho para levantar a voz.

Nesse viés, outra escritora que também trouxe as vivências de mulheres pobres e negras de sua época foi Carolina Maria de Jesus – mineira, favelada e de pouca instrução escolar – traz na sua escrita a realidade da periferia e dos grupos excluídos da sociedade. “Em meio à sua contabilidade da fome, com um tempo que se emenda em dias iguais de trabalho e angústia, a autora [...] constrói uma narrativa, onde a protagonista é, antes de tudo, mulher, trabalhadora, mãe e escritora” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 23).

A escrita em suas obras, representa as vozes de uma coletividade de mulheres, que da mesma forma que ela, carregam os mais diversos estigmas sociais. Negra, pobre e moradora da favela Carolina Maria de Jesus, é vítima de diversas afrontas e xingamentos, os quais a autora mesma vai relatando nas suas narrativas, mostrando o preconceito racial existente na época e que perpassa a atualidade.

No entanto, mesmo diante de todas as mazelas e de expressões de preconceito vivenciadas diariamente por Jesus (2007), é possível constatar em suas obras que a mesma representa-se como símbolo de resistência, que consegue forças para lutar, sonhando dias melhores, “[...] Eu sou muito alegre. Todas as manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer.” (JESUS, 2007, p. 25).

A produção de autoria negra feminina insere a escrita da mulher negra na literatura, trazendo suas impressões e formas de ser e estar no meio social. Essas

discussões acerca da autoria negra, tem relação com as colocações de Conceição Evaristo, pesquisadora e escritora afro-brasileira, que discute em seus textos a importância da autorrepresentação:

Assenhorando-se da “pena”, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Criam, então, uma literatura em que o *corpo-mulher-negra* deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como *sujeito-mulher-negra* que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2005, p. 54).

Nesse sentido, a figura negra surge na literatura com uma imagem positivada, livre da visão estereotipada das práticas culturais hegemônicas. Nessa perspectiva, essa autorrepresentação traz uma nova leitura acerca do ser feminino negro, apresentada a partir de suas realidades, necessidades e inquietações. “Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento a que abriga todas as nossas lutas” (EVARISTO, 2005, p. 54). A mesma autora considera ainda que, “toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (EVARISTO, 2005, p. 54). Embora, a dificuldade para elas seja ainda maior por envolver a questão étnica e de gênero. Conforme ressalta Luiza Bairos (2010, p. 12) “Além de desvantagens socioeconômicas, a opressão de gênero e raça produz a violência simbólica. Às mulheres negras, muitas vezes, são associadas imagens negativas quanto à capacidade intelectual.” Assim, para inserir no mundo literário encontram muitas barreiras e dificuldades.

Nesse contexto, a vertente negra feminina busca situar a reflexão da representação das mulheres negras na literatura e na sociedade. É nessa representação e falar de si, que as textualidades negras dão legitimidade e visibilidade as tradições histórico-culturais afro-brasileiras, como ressalta alguns estudos literários. De acordo com Fonseca (2006):

“[...] a importância das expressões “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira” nas discussões pretendem trazer à tona a produção de pessoas que, embora segregadas por preconceitos relativos à cor da pele ou à pobreza em que vivem, começam a exigir, com atitudes mais concretas, maior visibilidade na sociedade brasileira.” (FONSECA, 2006, p. 29).

Logo, as discussões acerca da identidade cultural passam a ter um novo viés, e o sujeito negro surge num cenário de reivindicação. “[...] Se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo “negro” assumiu ao longo da história” (FONSECA, 2006, p. 24).

Entretanto, existe ainda palavras e expressões que marcam intimamente e negativamente os corpos e a própria vida dos negros no Brasil, principalmente as mulheres negras. Portanto, conviver com um tenso movimento de aceitação e de afirmação da estética negra é uma realidade que implica um saber lidar por parte desses sujeitos, no momento de construção de sua identidade.

De acordo com Guacira Lopes Louro, (2000):

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (LOURO, 2000, p. 12).

Por isso, a importância da discussão e representação da figura negra feminina também na literatura, pois sua invisibilidade em nossa sociedade é um elemento ainda mais marcante. Quando exposta pela mídia, muitas vezes ainda é de maneira deturpada e discriminatória, marcada por erotização, violação masculina e estereótipos racistas. “Daí a necessidade de, ao se construir uma personagem negra, envolvê-la em sua realidade social ou ela não parecerá viva – pretensão que a literatura não pode descartar” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 98).

O racismo é um fator de subvalorização dos gêneros, colocando em patamares sociais diferentes negros e negras e os grupos racialmente dominantes. No caso das mulheres, essa combinação faz com que os padrões sociais e estéticos das mulheres brancas – e com maior poder aquisitivo – sejam explorados, valorizados e propagados, operando de forma a excluir os gêneros subalternos. (BAIRROS, 2010, p. 11).

A concepção construída da mulher negra remete a sorte do desprezo e desmazelo estrutural, marcadas por preconceitos e discriminações referentes ao seu aspecto fenotípico, tornando muitas vezes motivos de piada, comparada a produto de consumo e como corpo objeto de prazer.

No entanto, muitas escritoras negras têm contornado uma conjuntura, no sentido de desfazer estereótipias associadas a mulher negra. Uma vez que, o discurso e a autorrepresentação traz essa mulher como sujeito e objeto da escrita literária. Conforme Evaristo (2005, p. 54), “Pode-se concluir que na escre(vivência)¹² das mulheres negras,

¹² Termo cunhado por Conceição Evaristo no texto *Da Grafia – Desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita*, que consiste na escrita a partir das experiências que o autor obtém ao longo

encontramos o desenho de novos perfis na literatura brasileira, tanto do ponto de vista do conteúdo, como no da autoria.” Desse modo, altera e ressignifica a imagem negra feminina, que figura consciente de sua identidade e de seu papel participativo para uma sociedade equânime.

3. ENTRE PALAVRAS E REVELAÇÕES: UM SENTIR-SE NEGRA!

O sentimento da escrita feminina é dar um salto para a liberdade, expressar seus pensamentos, suas características e formas de ver o mundo. Desconstruir a visão estereotipada da mulher e o papel social destinado a elas. Essas críticas são uma oportunidade de lutar pela liberdade, independência financeira e autonomia, que é um marco na literatura feminista. Sendo que, mesmo conquistando a independência financeira as mulheres são designadas a um modelo pré-estabelecido de comportamento. Para desmistificar esses costumes autoritários precisam enfrentar os desafios, colocando como sujeitos de ação e liberdade de pensamento, capazes de fazerem suas próprias escolhas.

Assim, relata Virginia Woolf (1985), em sua obra *“Um teto todo seu”*, o fracasso de uma fictícia irmã de Shakespeare, que não teve a oportunidade como seu irmão de fazer parte do mundo literário porque foi anulada e bloqueada ao acesso da escrita e reconhecimento nas letras:

Se apenas a Sra. Seton e sua mãe e a mãe de sua mãe tivessem aprendido a grande arte de ganhar dinheiro e tivessem deixado seu dinheiro, como fizeram seus pais e seus avós antes deles, para instituir *fellowships* e docências - livres e prêmios e bolsas de estudo apropriadas para o uso dos membros de seu próprio sexo, poderíamos ter jantado aqui em cima, sozinhas e bem razoavelmente, uma ave e uma garrafa de vinho; poderíamos ter antecipado, sem indevida confiança, uma vida agradável e honrada no refúgio de uma das profissões generosamente beneficiadas. (WOOLF, 1985, p. 26).

A autora aponta, que nem se quer a elas era dado o direito de escrever, como se os escritos das mulheres não interessassem a ninguém. Sem apoio encontraram muitas dificuldades, pois não tinham condições financeiras, dependiam do pai ou do marido

de sua vida, e a partir dela cada autor tem um ponto de vista ou olhares diferentes para cada situação ou fato.

financeiramente. As mulheres sempre foram pobres, por isso a dificuldade em conseguir a liberdade intelectual.

Vale ressaltar, que a literatura de autoria feminina vem reconstruir uma identidade feminina, reescrevendo suas trajetórias, anseios, ideologias ao modo de pensar da mulher. “Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2000, p. 08).

Contudo, os estudos do feminismo negro retratam que as mulheres ainda não conseguiram desvencilhar de todas as imposições sofridas pelo racismo, machismo e patriarcalismo, ainda vivem sobre a égide da opressão e convivem com a falta de respeito, principalmente as mulheres negras. De acordo com Luiza Bairos (2010, p. 10), [...] “apesar de toda vitalidade do movimento de mulheres negras, os avanços nas políticas públicas ainda são insuficientes, e as desigualdades raciais e de gênero ainda marcam os processos de inclusão social e política das mulheres”.

No entanto, Débora Garcia da Silva traz em seus poemas uma articulação de fala, buscando a reflexão de assuntos que possam garantir a representação da mulher negra, revelando seus sentimentos e formas de se apresentar na sociedade. Não se trata apenas da exposição, mas sim, de como usar a linguagem de modo que provoque uma reflexão crítica acerca das diferenças étnico-sociais. De acordo com Hall, (2011, p. 48) “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Partindo desse pressuposto que a identidade é construída e política, a linguagem é também essencial para a constituição das identidades, já que são passíveis de mudanças. Assim, afirma Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 89) “A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação”. Desse modo, o sujeito contemporâneo conforme vai sendo abordado vai constituindo identidades.

Nesse sentido, os textos poéticos analisados possibilitam a reflexão e a problematização dos elementos relativos aos pertencimentos étnicos e culturais. Assim, podem suscitar as discussões na esfera política e social, contra a discriminação racial, contra o preconceito e, principalmente, enaltecer a identidade negra feminina.

No que tange a esse sentimento de emancipação do sujeito feminino, pode-se perceber no poema “Sou Negra”, que o eu-lírico afirma-se negra, tem orgulho de sua cor e consciência de sua identidade, conforme observa-se nos versos a seguir:

Sou negra!
Negra da cor da noite
Negra como o carvão
Negra sim!
E não venha me dizer que isso é ruim
Porque, eu digo, é muito bom.
Não é fácil. Mas o que é fácil nessa vida de cão?
Sou Negra
E a esperança em mim reluz como estrelas no breu
Como a lua e o sol imperam no céu [...]. (SILVA, 2014, p. 70).

Os versos ressaltam ainda, as dificuldades e desafios que a mulher negra enfrenta no seu cotidiano. Logo, pode-se associar ao racismo perpetuado pela sociedade e o preconceito machista que subjuga o ser feminino como incapaz. Assim, segundo Bairros (2010, p. 11), “[...] As mulheres negras compõem o grupo sobre o qual incidem dois diferentes eixos de opressão, gerando estereótipos negativos e piores condições de vida.”

O eu-poético afirma ainda, que a esperança e otimismo reluz em seu ser. Que reina e destaca-se como a lua e o sol. Logo, ela é uma mulher responsável por suas escolhas e que busca suas realizações. É essa reivindicação através da poesia que traz a identidade e emancipação feminina, recriando o lugar da mulher negra. Visto que, “A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém. Ao ingressarem nela os grupos subalternos também estão exigindo o reconhecimento do valor de sua experiência na sociedade” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 108).

Os versos de Débora Garcia vem reafirmar a identidade da mulher negra, ressaltando com poder de destaque a personagem negra, trazendo um novo sentido e representação dessas mulheres na literatura brasileira contemporânea.

Segundo, Freitas (2005):

Ao reconhecer-se diferente do homem, a mulher não deixou simplesmente de lutar pelos seus direitos. A valorização das diferenças é, antes de mais nada, a constatação de que o universo feminino existe, não pode mais ser escamoteado. E a literatura produzida pela mulher baseia-se neste seu universo, sendo mesmo resultante de um corpo que se fez experiência histórica e social, de um psiquismo que se fez cultura. Entre o público e o privado, a mulher que escreve estabelece seu mundo imaginário, procurando dizer de si mesma aos outros e propondo maneiras inovadoras de estar e de fazer. (FREITAS, 2005, p. 118).

Diante do exposto, a temática negra feminina tem por finalidade valorizar a realidade social da mulher negra, que luta por seus objetivos, como são expressos nos versos a seguir:

[...] A luta em mim resiste como um diamante
Que não se quebra
Meu sangue é preto e vermelho
Pelo luto que guardo pelos meus ancestrais
Abatidos covardemente.
O banzo às vezes me persegue
Mas resisto bravamente
Não vou ser derrotada novamente
Por isso digo com alegria:
Sou negra!
Negra rainha.
Negra mulher.
Negra com orgulho.

Sou negra nesta e serei, em todas as vidas! (SILVA, 2014, p. 70).

Os signos “resiste” e “resisto” presentes nos versos, remete a força e luta que a mulher negra enfrenta diariamente, a discriminação e marginalização que dificultam sua vida de acesso à cidadania devido a sociedade patriarcal e racista. Suas realidades de vida são marcadas pela falta de acesso à educação, a saúde e emprego. Grande parte ocupa posições de subserviência ou estão no mercado informal. “A presença minoritária de mulheres negras nas mídias¹³”, ou seja, a não-representação dessa figura é também uma forma de violência simbólica¹⁴ que prejudica a auto-estima e afirmação da identidade racial dessas mulheres.

De acordo com Adeildo Vila Nova e Edjan dos Santos (2013).

Ser mulher negra é uma condição que põe à prova todos os limites de uma pessoa, a paciência, a tolerância, a compreensão, pois tem que lidar diariamente com a rejeição, o preconceito e a discriminação da sociedade.

¹³ CARNEIRO, Suely. Mulheres em movimento. ESTUDOS AVANÇADOS 17 (49), p. 117 – 132. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

¹⁴ Segundo Pierre Bourdieu “O fundamento da violência simbólica reside nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que a produzem” (BOURDIEU, 2007, p. 54). A violência simbólica foi designada por Bourdieu para destacar a violência de imposição da posição masculina sobre a mulher.

Ser mulher, negra e pobre, remete a um cotidiano heroico que, historicamente, busca superar todos os obstáculos que a vida lhes impõe. (VILA NOVA; SANTOS, 2013, p. 17).

Assim, as manifestações de resistência são importantes, pois é uma forma de ruptura e mobilização de luta às diversas imposições de valores, condições ou modelos atribuídos aos não brancos. Essas formas de resistência vêm ganhando novas configurações e, a mulher negra também traz suas contribuições graças a sabedoria cultural ancestral e os conhecimentos adquiridos nos rituais e lutas da vida cotidiana, visto que, “homens e mulheres afrodescendentes têm lutado diariamente para levar dignidade ao povo negro, resgatar a sua identidade e auxiliar na busca da sua ascensão social” (VILA NOVA; SANTOS, 2013, p. 20).

Nos últimos versos do poema, mais uma vez surge a mulher negra que honra a sua identidade, “Sou Negra!/ Negra rainha/ Negra mulher/ Negra com orgulho”. Essa autoafirmação do ser negro, remete a mulher admiradora de sua negritude, que tem conhecimento de seu pertencimento e auto-estima. De acordo com Louro, (2000, p. 9) “Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.”

Dando seguimento a esse sentimento de pertencimento, pode-se perceber no poema “revelações” a reafirmação do eu-lírico, como sujeito que faz parte da etnia afro-brasileira:

Sim, assumo
Meu passado foi negro...
E se me perguntar
Digo, sem medo de errar
Que meu futuro
Negro será! (SILVA, 2014, p. 95).

Analisando pelo sentido existencial, pode-se observar também nesses versos que o eu-lírico assume a identidade negra. Engajada especialmente em refletir sobre a posição e condição negra no âmbito social, a autora traz uma discussão em sua lírica voltada para a realidade da população negra, mas enaltecendo esse sujeito positivamente. Pode-se perceber que no verso “Sim, assumo”, o eu-lírico destaca sua liberdade com atitude de quem exerce sua autonomia. Nos últimos versos, “Que meu futuro/ Negro será!”, o eu-lírico assume o respeito, a valorização e o legado cultural da história negra e afro-

brasileira. Traduz o comprometimento com as suas raízes, revelando o amor, exaltação e a reconstrução da história étnica negra. Apesar que ainda vivenciam a exclusão e desvalorização social, sabe-se dos avanços e conquistas sociais para esse povo. E a valorização da identidade negra presente na escrita literária colabora na configuração de uma imagem negra positiva.

No poema “palavra”, a autora faz uma alusão a importância da escrita visto que:

Toda palavra haja
Toda palavra pode
Toda palavra planta
Toda palavra colhe. (SILVA, 2014, p. 45).

Essas palavras proferidas pela mulher negra, revela um significativo na sociedade contemporânea no que concerne à força e o poder feminino na busca pelos seus direitos através do discurso literário inovador. A palavra tem poder transformador e de ressignificação. Sendo que a linguagem e a escrita, proporciona aos indivíduos o desenvolvimento de uma cultura do pensar e agir, relacionado às suas práticas sociais, para que possam exercer plenamente sua cidadania, capazes reconhecer seus direitos e torná-los conscientes de seus deveres, ou seja, capazes de intervir na realidade social. E a palavra enquanto processo de escrita, interação e letramento é um recurso indispensável nos diversos âmbitos sociais. Sendo assim, um incentivo para aqueles(as) que buscam a superação nas adversidades, seja política, econômica ou social.

Nesse sentido, a escrita negra feminina faz parte da construção do processo de emancipação das mulheres na nossa contemporaneidade e dá visibilidade ao movimento das lutas feministas diante dos padrões estabelecidos.

Lembrando que como conceitua Guacira Lopes Louro, (2000):

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. (LOURO, 2000, p. 9)

A partir dessa classificação, os indivíduos passam a ser nomeados como identidades fixas, excluindo o que é diferente e afirmando aquilo que se caracteriza como modelo, atribuindo rótulos de forma violenta e discriminatória. Por isso, a importância dos

movimentos feministas por igualdades de direitos e respeito as diferenças. As lutas devem ser permanentes por oportunidades tanto no social quanto nas instâncias políticas.

Kathryn Woodward (2000), afirma que:

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade – tal como a da feminilidade loira e distante ou a da masculinidade ativa. Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. (WOODWARD, 2000, p. 18 - 19).

Dessa maneira, se faz necessário a continuidade das manifestações de coletivos na luta pelos direitos das mulheres ingressarem socialmente de acordo com a sua singularidade/particularidade. Já que, por meio das práticas discursivas e relações de poder os sujeitos atribuem significados às identidades. Nas relações afetivas, ainda é importante salientar como a mulher negra está incluída no modelo idealizado. As desigualdades se mantêm ainda entre o mesmo gênero devido ao peso da discriminação racial. Para Suely Carneiro (2003, p. 123), “Há poucas chances para ela numa sociedade em que a atração sexual está impregnada de modelos raciais, sendo ela representante da etnia mais submetida.” Portanto, para o sujeito feminino não-branco as disparidades, também são marcantes ainda, no campo das relações afetivo-sexuais. Pois em sociedades moldadas pelo racismo, a etnia figura como marcador relevante para a vivência da afetividade.

4. NEGRA RAINHA! VERSOS QUE REPRESENTAM

As escritoras contemporâneas do século XX abordam a importância da escrita para as mulheres, visando um salto para a liberdade, expressando seus pensamentos, suas características e formas de ver o mundo. Desconstruir a visão estereotipada da mulher e o papel social destinado a elas. Para Freitas (2002), essa escrita é sair da linguagem e pensamento masculino, destacando a importância de diferença na escrita feminina. “Entre o público e o privado, a mulher que escreve estabelece seu mundo imaginário, procurando dizer de si mesma aos outros e propondo maneiras inovadoras de estar e de fazer”

(FREITAS, 2002, p. 120). A autora em seu texto, ressalta a importância do lugar de fala e escrita na representação e ressignificação do universo feminino.

Nesse sentido, nossas ideias são adquiridas por meio da linguagem e representações que, conseqüentemente, toma para si a ideologia da língua, que é social. Eni Orlandi (2005, p. 63), define que “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” e ainda que “O discurso, definido em sua materialidade simbólica é “efeito de sentido entre locutores”, trazendo em si as marcas de articulação da língua com a história para significar”. Por isso, as ideologias presentes num discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive seu autor e os efeitos produzidos por meio do seu uso no sentido social construído. Já que, o discurso, abarca vários fatores sociais, políticos e econômicos e depende de um lugar e meio para que apareça.

Corroborando para o discurso feminino no campo da sexualidade, Carneiro (2003, p. 117) ressalta que:

[...] a luta das mulheres para terem autonomia sobre os seus próprios corpos, pelo exercício prazeroso da sexualidade, para poderem decidir sobre quando ter ou não filhos, resultou na conquista de novos direitos para toda a humanidade: os direitos sexuais e reprodutivos. (CARNEIRO, 2003, p. 117).

Assim, pode-se observar a partir da poeticidade de Débora Garcia da Silva, esse discurso empoderado da poética contemporânea. Os versos no poema “Noites de rainha”, apontam para a realização da sensualidade feminina e a capacidade da mulher para autodeterminar-se:

Tô com vontade.
Vontade de ouvir sussurros em meu ouvido
De sentir sua língua provocando o meu gozo
De me banhar no suor do seu corpo
Negro como a noite. [...] (SILVA, 2014, p. 60)

Os versos apresentados acima trazem no discurso o encantamento e o olhar feminino senhora de seu corpo e de seu desejo, construindo novos paradigmas. O olhar feminino descreve as emoções no discurso literário ligada a sexualidade, afetividade e ao prazer, reescrevendo os fetiches e fantasias da feminilidade negra. Os versos apresentam uma linguagem que permite a mulher negra desafiar a regras controladoras. Através da

revelação e relação afetiva o eu-lírico ressignifica a imagem do papel feminino no contexto sexual-erótico. Uma voz feminina que coloca-se dona do seu querer, revelando seus desejos afetivo-sexuais mais íntimos.

Depois de várias conquistas e lutas por autonomia pessoal e profissional a mulher também passou a ter outra ideia do seu corpo, ou a concepção de direito ao prazer sexual. Caminhando assim, no sentido oposto da sociedade machista/patriarcal que influencia na propagação de normas diferenciadas nas relações afetivas-sexuais entre o gênero masculino e feminino em nome da moral e bons costumes, cabendo a dependência e passividade da mulher e a virilidade e papel ativo do homem.

Pode-se observar nos versos ainda, que o sujeito feminino é ativo, um sujeito que demonstra ação e iniciativa na relação, rompendo com o silêncio a que foi submetida durante séculos:

[...] Quero suas mãos me percorrendo loucamente
Subindo e descendo incessantemente
Que delírio! Que tesão!
[...] A noite inteira a gente se ama
Na banheira, na cama, na mesa, no chão
Só paramos quando nossos corpos chegam à exaustão
E você diz ofegante sorrindo
Preta... faz assim não... (SILVA, 2014, p. 60).

Dessa maneira, percebe-se a atuação e auto-estima do eu-lírico feminino negro na realização de suas vontades. A mulher negra é representada como sujeito no cenário erótico e não mais como objeto, como foi representada por muito tempo na literatura. Lembrando que com a democratização dos métodos contraceptivos a mulher passou a ter liberdade de escolha, pois a reprodução seria uma opção e não uma consequência.

Cabe destacar, que os movimentos feministas se empenharam na busca pelo empoderamento da mulher, trazendo outras perspectivas para a vivência e planejamento da vida feminina, com mais poder de decisão. Para Cecília M. B. Sardenberg (2009, p. 02) “O empoderamento das mulheres implica para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal”. Assim, com a emancipação das mulheres e uma postura de quem exerce sua autonomia, a representação da mulher na contemporaneidade vai ganhando novas nuances, sentidos próprios e fortalecimento nas

ações políticas e sociais, como estão também mais presentes no mercado de trabalho e nos espaços acadêmicos.

Nesse sentido, relacionado a prática de empoderamento, os valores culturais, influências familiares e educacionais constitui um fator importante nas ações do sujeito feminino, tanto na relação individual como a participação efetiva na esfera pública. Torna-se capaz de intervir e posicionar de acordo com suas convicções para a realização de seus objetivos, como também para a defesa de seu povo e de seu ambiente.

A partir dessa realização de emancipação e de mulher que assume o papel de agente participativo, o poema “Cântico Makeba” traz no contexto cultural o discurso da mulher negra voltado para auto-afirmação de sua cultura e resistência de seus ancestrais:

Com as forças dos meus orixás
A história do meu povo irei preservar!
Sou guardiã desse grande tesouro
Irei exaltar e cantar o meu povo
Povo valente, forte, guerreiro
Que nunca temeu arma e cativo
Seu único medo é o esquecimento [...]. (SILVA, 2014, p. 93).

O título do poema “Cântico Makeba” pode-se relacionar a cantora Sul-Africana Miriam Makeba (1932-2008). A artista teve grande influência e participação na luta contra o *apartheid* e pelos direitos humanos na África do Sul. Por isso viveu exilada muitos anos de sua vida e, só retornou ao seu país em 1990, a convite do líder Nelson Mandela.

Essa homenagem à cantora e militante que lutou por seu país, remete ao posicionamento do eu-lírico enquanto mulher negra. Percebe-se que o discurso feminino negro do poema é de quem tem orgulho e exalta sua gente, enfrenta os desafios e luta diante das dificuldades. Cabe destacar, que o eu-lírico demonstra sua ligação e fé nos orixás, deuses presentes nas religiões afro-brasileiras. De acordo com Reginaldo Prandi (1997, p. 01) “Estas religiões formaram-se em diferentes áreas do Brasil com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas: Candomblé na Bahia, Xangô em Pernambuco e Alagoas, Tambor de mina no Maranhão, [...]”.

Sabe-se a importância da representação enquanto espaço simbólico. Assim, vale ressaltar que a visão da figura feminina é positiva aos adeptos da religiosidade afro-brasileira. A maioria dos terreiros afros é liderado por uma Mãe de Santo, que ocupa uma

posição de destaque entre o grupo. Condição esta, significativa para essas mulheres enquanto líderes dos terreiros de religiões de matriz africana.

Vale destacar ainda, que o eu-lírico enquanto guardiã, “Sou guardiã desse grande tesouro”, traz para si a responsabilidade de vivenciar e perpassar a historicidade de seu povo, mantendo viva as marcas da cultura. Essa decisão e resistência em favor do coletivo exprime a ideia de uma mulher atuante, que tem iniciativa e autonomia para decidir.

Nesse contexto, essas conquistas e poder de articulação presente no discurso feminino negro está bem representado no poema “Academia”. Na quarta estrofe do poema o eu-lírico aborda que:

[...] A negra quer falar
Sua condição denunciar
Ela sabe argumentar,
Questionar, responder,
Ações afirmativas defender. [...] (SILVA, 2014, p. 83)

É possível notar o desempenho positivo e atitude do eu-lírico enquanto mulher negra, ao afirmar que quer colocar seu ponto de vista. No verso “A negra quer falar” apresenta o resgate das vozes antes silenciadas e traz uma sonoridade de sujeito que cumpre seu papel social, colocando suas considerações e reflexões sobre sua condição de vida ou mesmo o que considera pertinente. De acordo com Woodward (2000, p. 17), “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Nesse sentido, esses dizeres do eu-poético projetam e cria novas possibilidades de vivências e realizações, já que coloca-se como papel de agente que resiste ao discurso racista e patriarcalista presentes principalmente nessas relações de gênero.

Ainda assim, mesmo com os movimentos de mulheres negras é necessário muita luta diária e discussão, pois muitos direitos foram conquistados, mas ainda, continua distante as condições de equidade desejadas, conforme é destacado no poema, há a necessidade de adoção de ações afirmativas, “Ações afirmativas defender”. O eu-lírico é consciente e engajada na luta e enfrentamento por melhores condições para o coletivo. A situação desse grupo, seja no mercado de trabalho, nas políticas públicas ou posições de poder, ainda é muito tímida.

De acordo com Bairros (2010):

As particularidades da discriminação das mulheres negras têm consequências concretas em sua participação política. Definindo poder político como a capacidade de tomar decisões e fazer valer escolhas no mundo público, é notório que as mulheres, em especial as negras, ainda não alcançaram, enquanto sujeito político coletivo, uma posição de poder na sociedade. (BAIRROS, 2010, p. 11).

Estes resquícios do racismo e sexismo são fatores que determinam situações de desvantagens para as mulheres negras na sociedade.

No entanto, a mulher negra conseguiu uma notável visibilidade e conquistou espaços significativos na nossa sociedade atual, enfrentando as dificuldades e reconstruindo suas histórias com o propósito de mudar o status e os papéis sociais a que foram submetidas.

5. (RE)FAZENDO CAMINHOS

Na história da tradição literária brasileira é perceptível a exclusão dos subalternos, de pobres, mulheres e negros, ou seja, aqueles que estão às margens da sociedade. No entanto, a literatura é também um espaço de legitimidade para manifestações de carácter político e social. Nesse sentido, os textos poéticos analisados apresentam uma intervenção significativa sobre a situação e atuação da mulher negra na sociedade, sua autoafirmação identitária enquanto sujeito feminino negro pautado em sua realidade sociocultural. Esse discurso da identidade ressignifica o sentido da luta e conscientização, sendo uma importante reflexão para o empoderamento dessas mulheres. “Para nós o objetivo maior do “empoderamento” é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas”. (SARDENBERG, 2009, p. 02).

Os textos analisados a partir do livro *Coroações – Aurora de poemas* (2014), contempla o posicionamento de uma mulher negra autônoma, ativa e crítica dentro do contexto social. Desse modo, pode-se perceber que a escrita negra feminina, no que se refere a escritora aqui trabalhada, instiga a reflexão e marca um lugar de representatividade étnica, com um discurso e voz de reafirmação da identidade negra e afro-brasileira.

Dessa perspectiva, é possível perceber que o discurso poético vai contra a opressão dentro do sistema patriarcal e racista, as práticas machistas e a organização sociocultural

sexista. A figura feminina reconhece-se negra, capaz de intervir e resistir as imposições culturais e sociais presentes no cotidiano. “Sou Negra/ Negra sim/ [...] A luta em mim resiste como um diamante/ Que não se quebra.” (SILVA, 2014, p. 94). Contudo, tem consciência de um sujeito que questiona seu espaço com dignidade, criando novas perspectivas e possibilidades com o mundo social.

Nesse viés, é perceptível a relevância e função simbólica que a escrita negra feminina apresenta na literatura contemporânea. Seus discursos tem uma linguagem própria e um olhar a partir da própria perspectiva social feminina. Assim, afirma Dalcastagné (2005, p. 20) que “o problema da *representatividade* [...] depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala”. Dessa maneira, essa escrita se faz necessária no sentido de legitimar a literalidade e as potencialidades dessas escritoras, como trazer à tona a imagem emancipada da mulher, representada como sujeito feminino negro que caminha consciente de seu poder e detentora de seu discurso. Toma suas decisões e luta para conquistar seus ideais.

Nessa perspectiva, através da análise das teorias estudadas em conjunto com os textos do livro *Coroações – Aurora de poemas* (2014), pode-se concluir que a representatividade e as percepções acerca da mulher apresentada pelos textos poéticos, reivindica e (re)afirma a autonomia das mulheres negras e afrodescendentes como também contribui para a reflexão, (re)construção e valorização de sua história. Vale ressaltar ainda, que a literatura negra possibilita o resgate do contexto sociocultural do povo negro, buscando (re)fazer os itinerários e percorrer as trilhas dos seus desejos, escritos e memórias. Apontamentos estes, que oportuniza a continuidade, reflexão e possibilidades para diversos estudos na área da literatura contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ívia. **Imagens da Mulher na Literatura na Modernidade e na Contemporaneidade**. In: *Imagens da mulher na cultura contemporânea*. (Org.) Sílvia Lúcia Ferreira e Enilda Rosendo do Nascimento. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002. 268p. (Coleção Bahianas; 7). P. 84-98.

ARAÚJO, Douglas José Gomes. **Diáspora Negra no Brasil**. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – CONAFOR. Especialização em Política de promoção da igualdade racial na escola Módulo 2 - Fundamentos histórico-culturais - Conteúdo específicos. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo. 2015. Disponível em:

repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/.COMFOR-UNIAFRO-Mod2.pdf. Acesso em 07 de março de 2017.

BAIROS, Luiza. **A participação das mulheres negras nos espaços de poder.** Relatório produzido, em 2010, pela Combogó Assessoria, intitulado “A Sub-representação das mulheres negras brasileiras nos espaços formais de poder: Um retrato das desigualdades de gênero e raça nas instituições públicas”. 2010. Disponível em: www.seppir.gov.br/...de.../a-participacao-das-mulheres-negras-nos-espacos-de-poder. Acesso em 15 de março de 2017.

BERND, Zilá. **Poesia negra brasileira.** Antologia Zilá Bernd (organizadora). Prefácio de Domício Proença Filho. Porto Alegre: AGE: IEL, 1992.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** 7ª ed. São Paulo: nacional, 1985.

_____. ([1988] 2004). **O direito à literatura.** In: _____. *Vários escritos.* 4ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades.

CARNEIRO, Suely. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo. 2013.

_____. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFÓBIA E GÊNERO, 2001, Durban. *Anais...*, 2001.

_____. **Mulheres em movimento.** ESTUDOS AVANÇADOS 17 (49), p. 117 – 132. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

DALCASTAGNÈ Regina. **A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea.** Unb. 2005. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dezembro 2007. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/4110/3112. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

_____. **“Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 87-110. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846142.pdf>. Acesso em setembro de 2016.

EVARISTO, Conceição. **Da representação a auto-representação da mulher negra na literatura brasileira.** Revista Palmares: cultura afro-brasileira, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005. p.52 a 57. Disponível em: www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf. Acesso em 10 de abril de 2017.

_____. **Literatura Negra. Uma poética de nossa afro-brasilidade.** Scripta, Belo Horizonte. v. 13, n. 25, p. 17 – 31. 2009. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4365/4510. Acesso em 20 de abril de 2017.

FERREIRA, Elio. **A escrita feminina da mulher negra: uma leitura da “carta” da escrava Esperança Garcia e de poemas de autoras afro-brasileiras do Quilombhoje.** In: LIMA, Wanderson. Saqueadores de hegemonia: ensaios sobre literatura e cinema. Teresina: Amálgama, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura negra, Literatura afro-brasileira: Como responder à polêmica?** In. A literatura afro-brasileira. (Org.) Florentina Souza e Maria Nazaré Lima. Salvador/Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais/Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 10 – 38.

FREITAS, Zilda de Oliveira. **A literatura de Autoria feminina.** In. Imagens da mulher na Cultura Contemporânea. (Org) Sílvia Lúcia Ferreira e Enilda Rosendo Nascimento. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002. 268p.- (Coleção Bahianas; 7). P. 115-123. Disponível em: docplayer.com.br/3909666-Imagens-da-mulher-na-cultura-contemporanea.html. Acesso em 20 de outubro de 2016.

GALDINO, José Roberto de Vasconcelos. **Identidades múltiplas, tradição e mudança na música africana contemporânea.** (História/UEPG). 2014. Disponível em: www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/249.pdf. Acesso em 30 de abril de 2017.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade;** tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro- 7ª ed. RJ: DP&A. 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** Ed. 9. São Paulo: Ática, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **O CORPO EDUCADO: Pedagogias da sexualidade.** Guacira Lopes Louro, (organizadora). Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, bell hooks, Richard Parker, Judith Butler. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Autêntica. Belo Horizonte 2000. Créditos/copyrights. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/.../Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?...> Acesso em janeiro de 2014.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Guacira Lopes Louro. Petrópolis, RJ. 6ª Edição. 1997.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005. Paulo: FTD, 1994.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão** / Ana Cláudia Lemos Pacheco; [posfácio], Isabel Cristina Ferreira dos Reis. - Salvador: ÉDUFBA, 2013. 382 p. - (Coleção Temas Afro).

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes. 1997.

PRANDI, Reginaldo. **Deuses africanos no Brasil**. In Capítulo I do livro. Herdeiros do Axé. Reginaldo Prandi. (São Paulo, Hucitec, 1997, páginas. 1 – 50)

SANTANA, Luciana. **Dois periódicos e três possibilidades de leituras: Mulher romântica, mulher atuante e mulher poeta**. In: Imagens da mulher na cultura contemporânea. (Org.) Sílvia Lúcia Ferreira e Enilda Rosendo do Nascimento. Salvador: NEIM/ UFBA, 2002. (Coleção Bahianas; 7). P. 115-123. Disponível em: docplayer.com.br/3909666-Imagens-da-mulher-na-cultura-contemporanea.html. Acesso em 20 de outubro de 2016.

SARDENBERG, Cecília M.B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. Cecília M.B. Sardenberg. I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO’. NEIM/UFBA. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/.../Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiv> Acesso em 10 de março de 2017.

SILVA, Débora Garcia da. **Coroações: Aurora de poemas**. Débora Garcia da Silva. 1. Ed. São Paulo. Ed. Do Autor. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. RJ. 2000.

SOUZA, F.; LIMA, M. N. **A literatura afro-brasileira**. Florentina Souza e Maria Nazaré Lima (Org.). Salvador/Brasília: Centro de Estudos Afro-Orientais/Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. RJ: Graal, 1983.

VILA NOVA, Adeildo; SANTOS, Edjan Alves dos. **Mulheres Negras: histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira**. / Adeildo Vila Nova; Edjan Alves dos Santos – Duque de Caxias, 2013.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 – 72.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Título do original: “A room of ones own”. 1928. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. 1985.

Capítulo 7
A LEITURA LITERÁRIA COMO ALICERCE
PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
Vanessa Alencar de Lima
César Alessandro Sagrillo Figueiredo

A LEITURA LITERÁRIA COMO ALICERCE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Vanessa Alencar de Lima (UFNT)

Licenciada em Letras (UNITINS). Especialista em Docência no Ensino Superior (IBRA).

Mestranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFNT). E-mail:

vanessalima23@outlook.pt

César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFNT)

Doutor em Ciências Políticas (UFRGS); Docente da Universidade Federal de Tocantins

(UFNT); Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFNT); Docente do

Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais

(PPGDire/UFNT) Coordenador do Grupo Violência e Estado/UFNT E-mail:

cesarpolitika@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo pretende-se mostrar que a prática de leitura de obras literárias possibilita melhor formação de cidadãos críticos nos aspectos políticos, sociais e ideológicos. Objetiva-se aqui discutir reflexões sobre o ensino da leitura literária em espaços formais de educação, pois é no referido espaço que a massa da sociedade tem contato com outras culturas e nuances sociais e incutir um interesse pela leitura de textos literários, em especial a literatura canônica, em busca de oferecer ao aluno condições para debater, e se posicionar com criticidade na sociedade que é acometida por variados temas. O texto compartilha do que defende os teóricos Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019), que discutem sobre a formação do leitor; Dalvi, Rezende, Jouver-Faleiros (Orgs) (2013); Candido (1972) e Regina Zilberman (2008, 2009), dentre outros que abordam o papel da literatura na escola. A pesquisa é de cunho bibliográfico, baseando-se em leituras e visão aprofundada das questões sobre a formação de aluno leitor. A investigação se baseia no como promover a leitura de textos literários na educação básica desde os anos iniciais (considerando-se o ensino fundamental). Pretende-se apresentar a importância de se inserir a leitura de textos literários em sala de aula em promoção à formação de cidadãos que usam o ato de ler para ativar e processar criticamente o mundo que os cerca.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

This article intends to show that the practice of reading literary works enables a better formation of critical citizens in political, social and ideological aspects. The objective here is to discuss reflections on the teaching of literary reading in formal spaces of education,

since it is in that space that the mass of society has contact with other cultures and social nuances and instills an interest in reading literary texts, especially literature canonical, seeking to offer the student conditions to debate, and critically position himself in the society that is affected by various themes. The text shares what the theorists Marisa Lajolo and Regina Zilberman (2019) defend, who discuss the formation of the reader; Dalvi, Rezende, Jouver-Faleiros (Orgs) (2013); Candido (1972) and Regina Zilberman (2008, 2009), among others that address the role of literature in school. The research is bibliographic in nature, based on readings and an in-depth view of questions about the formation of student readers. The investigation is based on how to promote the reading of literary texts in basic education from the early years (considering elementary school). It is intended to present the importance of inserting the reading of literary texts in the classroom in order to promote the formation of citizens who use the act of reading to activate and critically process the world around them.

Keywords: Literature. Reading. Teaching.

INTRODUÇÃO

A leitura se tornou uma ferramenta para estreitar mundos, nivelar as diversidades sociais e favorecer o indivíduo, pois o quanto mais lê, mais integrado fica seu pertencimento ao mundo. A leitura de textos com linguagem criativa deve ser instigada desde muito cedo, iniciando-se pela leitura de imagens, mas nos referimos aos textos de forma escrita, lidos e mediados em sala de aula, isto é, os textos lidos a partir da intensão de se formar alunos leitores.

Compreendendo a importância de se iniciar a leitura de textos com linguagem criativa nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, substituindo o quanto essa leitura pode promover significação, se mediada por profissionais experientes. No entanto, tudo isso deve acontecer sob a ótica de estratégias diversas a fim de atingir todos os públicos, mas principalmente favorecer ferramentas para o aluno ampliar essas leituras para além dos muros da escola. Isto é, buscar a formação de um leitor profícuo, crítico e que saiba usar esse conhecimento na sua vida cotidiana.

O objetivo geral, é fazer entender como os textos podem ser melhor trabalhados, lidos, explorados em sala de aula, visando a valorização da imaginação do leitor, bem como estimular o hábito pela leitura e promover interação do leitor/ texto/ contexto e autor.

Nessa proposta, apresentamos que a leitura primada é a leitura literária favorável ao ensino como um todo, como assegura Barthes (1979) “todas as disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois

todas as ciências estão presentes no monumento literário (Cf. BARTHES, 1979 *apud* DALVI, 2013, p. 71).

Logo, a problemática da pesquisa, pauta no seguinte questionamento: como a prática de leitura realizada em sala de aula contribui para a formação do sujeito-leitor? Ademais, como esta colabora na formação de leitores críticos possíveis de ampliar a prática para outrem.

Na proposta, esboçamos como aporte teórico: Dalvi, Rezende, Jou-ver-Faleiros (Orgs.) (2013); Candido (1972; 2019); Zilberman (2008- 2009) e Barros (2016) ambos falando da importância de se formar um público leitor por meio da literatura e em espaço escolar, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, que recomenda o texto para promover o ensino.

Por conseguinte, o trabalho apresenta além da introdução e considerações finais, os tópicos: Literatura e Ensino; Passos e Espaços do ensino de Literatura; Leitura literária e mediação, e Escola: Espaços de Leitura para melhor situar a defesa de cada teórico e traçar um panorama de nossas concepções do ensino de literatura.

Ademais, traçamos um percurso de desenvolvimento do trabalho fundamentado na pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2007),

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2007, p. 44).

Dessa forma, nosso aporte teórico aprofunda os estudos sobre literatura, ensino e formação de aluno leitor desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, para muitos, a escola é a porta de entrada dos alunos na prática de leituras literárias de maneira a favorecer ao público os múltiplos significados do texto.

1. LITERATURA E ENSINO

A literatura se relaciona intrinsecamente com o ensino quando um dos pilares da educação é formar leitores competentes, intermediada pela leitura literária promove no leitor uma encenação da realidade doutrora, como também a lume condições de confrontar-se ou de se reinventar a partir das leituras que os atravessam. Quando vislumbramos o que seja literatura, conforme defende Colomer (2007):

A literatura é sentida como uma das formas em que se auto – organiza e se auto – representa o imaginário antropológico e cultural, um dos espaços em que as culturas se formam, se encontram com outras culturas, as absorvem, pretendem confrontar-se ou conquistá-las; ou bem elas desenvolvem, no seu interior, modelos alternativos aos existentes, ou criam modelos e imagens do mundo que, através da retórica da argumentação e da persuasão, tratam de impor-se aos diferentes estratos de público que configuram o tecido social. [...] a literatura oferece importantíssimos suportes e modelos para compreender e representar a vida interior, os afetos, as ideias, os ideais, as projeções fantásticas e também, modelos para representarmos nosso passado, o de nossa gente, e o dos povos, a história (CASSARINI; FREDERICIS, 1988 *apud* COLOMER, 2007, p. 29).

Em conformidade com os autores, vemos que a literatura pode exercer um papel de influência para com o leitor, logo, apresentada com uma organização concatenada de progressão, seja direcionada aos públicos em específicos, uma vez que, segundo Barthes (1979), “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é preciso” (BARTHES, 1979, p. 18-19 *apud* DALVI, 2013, p. 71).

O que concerne o uso de textos literários na educação infantil, Dalvi (2013) assevera que “o trabalho com a oralidade e com as formas populares frequentemente não é visto como uma inserção no mundo da literatura” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 71). Entende-se que a partir desse contexto e modalidades textuais, é que se favorece a criança, ampliando ou conhecendo as manifestações de leituras; mesmo antes de estarem inseridas no mundo das crianças autônomas, isto é, as que escolhem e leem seus próprios textos selecionados.

A leitura de forma progressiva abrange os textos verdadeiramente literários, e as crianças nas primeiras inserções de textos de literatura já podem particularizar algumas características dos gêneros textuais a partir da sonoridade e do uso da linguagem, desde que sejam alunos instigados e incentivados pelo professor à leitura de textos integrais e cada vez mais sofisticado e elaborado.

Conforme Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 10), a escritora Rouxel “propõe a necessidade de uma reflexão, primeira, a propósito da concepção de literatura que está na origem das orientações didáticas e de suas transformações no campo dos estudos literários”. Tais transformações servem como meio para dar voz ao leitor, permitindo a construção do conhecimento a partir das leituras. Partindo disso, Zilberman (2008, p. 07) reverbera que “Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão

de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor”. Logo, a escolarização da literatura no Ensino Fundamental Anos Iniciais já deveria ter sido realizada, a literatura somente contribuiria nas etapas de formação do aluno que já é considerado leitor nas etapas subsequentes. No entanto, para que se priorize o ensino de textos literários para todos os estágios do indivíduo, é necessária uma adaptação de práticas quanto ao ensino na formação do perfil do ascendente leitor.

Se esse é o ângulo individual da leitura, o ângulo social decorre dos efeitos desencadeados. O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Essa troca de ideias dos textos faz o leitor pensar o que é possível e o que é impossível. Esse diálogo é o início de uma aproximação com a literatura, porque para isso acontecer, é necessário a prática da leitura. Portanto, é lendo literatura que se forma o leitor, e por isso seu surgimento foi algo decisivo para o progresso na formação de leitores. Lajolo e Zilberman (2007) salientam que a literatura brasileira tem seu início de expansão a partir do século XVIII. Conforme as autoras,

[...]como sugere Antonio Candido a propósito da literatura, a partir do final do século XVIII, vários fatores viabilizaram a configuração de uma literatura brasileira, no sentido de que autores e obras já circulavam nas ainda precárias aglomerações que, em nome do ouro e da administração colonial, ocorreram em Minas Gerais e no Rio de Janeiro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 24).

A circulação de livros, mesmo que em precárias condições, contribuíram muito para o desenvolvimento das práticas de leitura, inclusive as realizadas na escola. Vemos que nas histórias lidas pelos alunos, muitos se identificam com a narrativa, principalmente, quando se trata do narrador, ou o personagem principal ser uma criança. Ainda de acordo com as autoras (p. 32), “a presença de um protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil”. Nesse ponto, o mundo literário infantil, quanto mais explorado mais familiar fica, torna-se mais atraente para seguir com a leitura.

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado

ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Diante disso, o público infanto-juvenil evidencia durante a leitura literária que há um diálogo com a obra, uma vez que a linguagem, e muitas vezes os temas abordados, atravessam sua leitura a partir de percepções familiares. Dessa forma, percebemos os motivos que levam os jovens a terem preferência por textos fictícios, pois para eles é um mundo mais convincente. Para essa concepção, Candido (1972, p. 84) afirma: “Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.”. Ademais, se a literatura é um organismo capaz de mudar concepções, transformar a vida do cidadão, cabe ao professor, mediador institucionalizado, considerar como a prática à leitura literária, aquela que leva o aluno atribuir sentido às leituras e se construa um leitor literário de forma crítica.

Contudo, segundo o que diz Rouxel (2013) pensar em um ensino da literatura que vise uma cultura literária que promova condições ao leitor para construir uma internalização das obras no prisma de explorar ou re- conhecer, seja na sua forma imaginária ou virtuais, constrói uma cultura interior, “concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir” (ROUXEL, 2013, p. 19).

Assim, pensamos que o ensino depreende numa finalidade, e no ensino de Literatura, ainda de acordo ao pensamento de Rouxel (2013),

é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (DALVI; RESENDE; JOUVER-FALEIROS, 2013, p. 20).

Coadunamos com a defesa da pesquisadora, e acrescentamos que para a construção do sujeito leitor, é necessário que o professor seja capacitado para guiar o repertório literário, seja preparado para dirimir a recepção das leituras do aluno, conduzindo para a apreciação literária sem desprezar suas concepções internalizadas. Mestres que vejam a recepção estética com variadas tangentes, as histórias das obras literárias de qualidade não devem ser previsíveis, mas que influenciem ao aluno construir seu senso crítico. Destarte, Eagleton (2017) afirma que

em todo caso, as obras de literatura não significam apenas uma coisa só. São capazes de gerar repertórios inteiros de significados, alguns dos

quais se alteram à medida que a própria história vai mudando, e nem todos são necessariamente deliberados (EAGLETON, 2017, p. 107).

Assim, cada obra literária traz consigo demasiado valor que acaba por ser estudada de acordo com a disposição dos elementos de uma frase. Isso é o que denominamos de estilística, acontecendo frequentemente com os textos produzidos pela literatura regionalista, em que autores como Coelho Neto e Simões Lopes Neto têm grande destaque.

Para Candido (1972, p. 88), “nos livros regionalistas, o homem de posição social mais elevada nunca tem sotaque, não apresenta peculiaridades de pronúncia, não deforma as palavras, que, na sua boca, assumem o estado ideal de dicionário”. Essa representação do homem é fator marcante nas obras nordestinas, tanto quanto representar o homem rústico do sertão brasileiro, trazendo a visão de criador e criatura.

Assim, podemos observar que ao incluirmos as obras literárias nas práticas metodológicas estamos fazendo literatura, incutindo-as em sala de aula e estimulando os alunos a usarem na sua vida afora. Oliveira (2011, p. 120) afirma que “estamos assumindo o compromisso de fazer literatura, isto é, de fazer a literatura acontecer junto às novas gerações”. Esse fazer se constitui de processos e ações que devem ser realizados, a começar pelo acesso aos livros, que devem chegar às mãos do receptor para ser lido, passando pela necessária mediação do professor leitor e que se posicione criticamente como condutor dessas leituras, outro que julgamos também muito interessante é o envolvimento da comunidade escolar e família na prática de se ler e fazer literatura.

2. PASSOS E ESPAÇOS DO ENSINO DE LITERATURA

É com as histórias ficcionais que os alunos mais se interessam para ler, muitos atentam-se para o seguimento da narrativa com o suspense do que ainda vai acontecer. Quanto a isso, Lajolo e Zilberman (2007) ressaltam que:

A literatura infantil brasileira, elaborando ficcionalmente seus modelos narrativos e heróis, funda um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais. De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 65).

A literatura infantil tem a incumbência de promover essa elaboração das obras fictícias, as mais lidas pelos jovens. Com isso, as narrativas de ficção apresentam fortes indícios de agradar e influenciar as crianças para a leitura, principalmente aos iniciantes. Nesse sentido, Oliveira (2011) destaca:

[...] leitores iniciantes, a construção do mundo de ficção apoia-se em elementos esquematizados, muito simples, em que ambientes e caracteres humanos são delineados a partir de conceitos dicotômicos (longe/perto, claro/escuro), ao alcance do entendimento infantil, como na história da Branca de Neve. (OLIVEIRA, 2011, p. 124)

Percebe-se que as narrativas de ficção trazem todo um cenário mágico, o qual o leitor nota pela expressão “Era uma vez”, demarcando um tempo e espaço imprecisos, trazendo conflitos como lidar com ciúmes, inveja e brigas, existindo um paralelo entre fantasia e realidade, expondo as crianças à reflexão.

Esse percurso de ensino literário, é necessário para o crescimento dos alunos, tendo sempre o professor como mediador a pontuar considerações pertinentes a análise da narrativa. O educador de que discorremos, incentiva seus alunos às diversas formas de ler, seja pela escuta, pela exploração autônoma das leituras, levam seus alunos a prática da escrita, além de usarem esses conhecimentos para além dos muros da escola.

O último milênio é marcado pelas reflexões sobre como promover um ensino que abrace as necessidades individuais e sociais de uma sociedade marcada por tentativas de encontrar uma “ponte” que ligue esses dois elementos. Uma vez que o ensino atual incorpora grandes heterogeneidades, facultado a todas as classes sociais com escolas disponibilizadas onde há concentração de moradores, é notado grandes divergências na qualidade do acesso material e imaterial nessas escolas.

Enumeramos diversos fatores que impedem uma educação de qualidade. Partimos das estruturas físicas sucateadas ou improvisadas, falta de acesso a materiais que facilitam ou atraíam o público escolar; falta de investimento no aperfeiçoamento profissional; acervos de livros e bibliotecas que não atendem as necessidades, seja pela insuficiência ou ineficiência; falta de recursos tecnológicos e financeiros para equipar a escola, e os baixos salários que não fomentam convicção para o profissional se manter na profissão, termina abraçando para a função quem não construiu uma formação interior cultural para esse papel, mas os que escolheram o curso por motivo empregatício.

Os argumentos expostos coadunam com o que a pesquisadora Zilberman (2008, p. 14) evidencia: “o empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-

se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores”. Esse enfraquecimento da escola pública é uma situação geral que abrange a educação, embora a escola surgiu o objetivo de atender ao público de elite da sociedade, como assevera Zilberman (2008):

Relativamente à leitura, que ocupa a base do ensino e da qual se espera tanto, a pergunta talvez seja: que tipo de leitura caberia à escola estimular? Por muito tempo a resposta foi facilmente enunciável, já que, como a escola destinava-se sobretudo às elites, tratava-se de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

A escola de hoje precisa se atualizar quanto qual literatura ensinar para esse público tão heterogêneo com necessidades elementares, desde o acesso a livros de qualidade e em quantidade, investimentos na formação e permanência de professores que asseguram uma formação de qualidade para esses alunos. Por conseguinte, essas implementações demandam recursos financeiros e intelectual.

Logo, a leitura é viável para aprendizagem dos discentes e alicerce que contribui para a formação do leitor. Zilberman (2008, p. 17) sustenta que “o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto”. Esses debates promovidos pela discussão da leitura estimulam os jovens ao diálogo e expõem os seus gostos literários, permitindo o confronto literário entre si.

3. A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Partimos do pressuposto que mesmo com as leituras não podemos fazer as crianças serem melhores, já que a literatura não se responsabiliza por questões psicológicas. Ficando-nos facultado instigá-las à prática da leitura ao nível de autonomia para que se façam sujeitos capazes de escolher o que ler. Com isso, abrir rodas de discussões envolvendo as crianças num diálogo de apreciação, em prol de incumbir ao sujeito à análise de suas próprias escolhas.

Segundo Brasil (1998, p. 38), “a leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero”. Ao seguimento dessas etapas, após a leitura é que partimos para a produção

textual, atividade esta que é interligada ao hábito de ler. Sabemos que além de contribuir na produção de textos, também traz como função permitir aprendizagem pela experiência das leituras, pois todo texto literário, é também um texto de ensinamento.

Eagleton (2017, p. 61) cita que “inúmeras obras realistas convidam o leitor a se identificar com seus personagens. Espera-se que sintamos como é ser outra pessoa, mesmo que não gostemos muito da ideia de sermos efetivamente esse outro alguém”. Logo, a experiência literária é refletida sobre as ações que passamos desde as mais simples até as mais complexas, retratando a função do texto literário, quando a História vai se unir ao literário, a literatura está no rol de narrar questões da história, propiciando outras possibilidades de leitura, lendo até mesmo textos já considerados esquecidos.

Eagleton, em sua obra *Como ler literatura* (2017), evidencia a ambiguidade e literariedade presente nos textos. Conforme o autor, “As obras literárias geralmente sabem coisas que o leitor não sabe, ainda não sabe ou talvez nunca venha saber” (EAGLETON, 2017, p. 67). As palavras que o autor traz na obra pode mostrar um sentido que instigue o leitor a querer mais e mais, desconhecido no seguimento da narrativa é o caminho para continuar lendo e fazendo suas anotações sobre a narrativa. A escrita então surge nesse contexto como compensação do entendimento da história, ademais que a leitura e a escrita estão entrelaçadas, são habilidades importantíssimas ao sujeito-leitor.

Destarte, que ao pensarmos nas habilidades escritas, Barros (2016, p. 30) afirma que, “partindo do princípio que o objetivo principal da escola é formar aluno como cidadão da cultura escrita, faz-se necessário que ela não só ensine literatura, uma vez que a formação pessoal, nesse termo, requer muito mais que isso, é preciso ler literatura”. A autora evidencia que a produção textual advém de contribuições tidas perante leituras já realizadas pelo próprio aluno, denotando uma inter-relação de ambas as atividades (ler e escrever) e como o processo de escolarização, bem realizado, contribui para que o contexto literário seja alicerçado. Dessa forma, tomamos por base os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa que trazem os tipos de leituras, discutiremos algumas destas:

Leitura autônoma: A leitura autônoma envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.

Leitura colaborativa: A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. Leitura em voz alta pelo professor: Além das atividades de

leitura realiza- das pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor.

Leitura de escolha pessoal: São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos e etc. (BRASIL, 1998, p. 73)

Portanto, a realização de práticas de leituras de forma cotidiana segundo Brasil (1998, p. 19), “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. Logo, para termos a efetivação e sucesso com a leitura literária, é necessário que os livros a serem lidos variem de acordo com a turma, papel que exige critérios e conhecimento do docente, em prol de promover no alunado um encontro literário, um diálogo entre leitor e autor mediante a obra lida, favorecer conhecimento que levam o aluno a escolha de suas leituras, dessa forma contribuir com segurança e qualidade para a formação do aluno leitor. Diante disso, a leitura permite que o leitor reaja com o que lê, conforme Compagnon (1999):

Aquilo de que nos lembramos, aquilo que marcou nossas leituras da infância, dizia Proust, afastando-se do moralismo ruskiano, não é o próprio livro, mas o cenário no qual nós o lemos, as impressões que acompanharam nossa leitura. A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação (COMPAGNON, 1999, p. 143).

Para o discente, o ato de ler traz a associação das palavras junta- mente com a interpretação do nosso mundo, as experiências, situações do cotidiano processadas cognitivamente. Durante esse processo, as palavras são organizadas no subconsciente do indivíduo até serem fonte de significado para ele. Conforme Moura (2010),

[...] outro fator que interfere no processamento da leitura é a emoção, já que, quanto mais o leitor identifica-se com o que lê, mais convincente a obra torna-se para ele. Alguns estudiosos afirmam que a afetividade é essencial para tornar a leitura mais significativa. (MOURA, 2010, p. 192)

Quanto mais emoção for dedicada à obra lida pelo leitor mais significado trará, desse modo o leitor poderá ampliar suas inquietações como também pode respondê-las, permitirá tornar-se a cada leitura um ser mais crítico ao fazer interpretações. Embora as interpretações sejam de acordo a percepção estética do leitor para com a obra lida, está não subjaz deter- minar padrões para a análise literária do texto. Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa,

[...] um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Assim, a competência leitora deve ser baseada na capacidade de assimilação e adaptação da realidade identificando o que está subentendido, realizando a leitura por camadas de profundidade. Por fim, prima-se que a leitura apresentada para ampliar conhecimento do público leitor deve acontecer a partir do considerar as leituras de mundo do público.

Por fim, para a formação de aluno “leitor” coadunamos com Brasil (1998, p. 71) quando afirma que “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura”. Desse modo, as condições a ser ofertada para a formação de leitores críticos de literatura demanda uma compreensão de todo o processo do fazer e do ler literatura, onde o aluno não somente descobre os elementos que compõe o texto, como também os elementos de produção, interaja com o contexto, autor e enredo construindo sua biblioteca interior.

4. ESCOLA: ESPAÇO DE LEITURA

Para muitos críticos, a escola desempenha o papel de conduzir in- telectualmente os jovens, que de acordo Young (2007, p. 1290), se tratava de um espaço que servia para padronizar seus membros a um estilo, a uma forma de conhecimento, a qual afirma “no livro *Vigiar e punir*, Foucault (1995) agrupou escolas com hospitais, prisões e asilos, considerando-os como instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares”.

Dessa forma, ainda é referência de muitos alunos como alicerce de seu desenvolvimento social e onde agregam conhecimento no decorrer da vida estudantil. Embora a vigilância não seja para com o aluno, mas para o aluno ofereça um espaço de qualidade no ensino oportunizando progredir socialmente. Segundo Brasil (1998),

considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os

oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

A escola como espaço que favorece o exercício da leitura e da escrita de forma gradativa e pensada, para muitos é o único espaço usado com essa finalidade, como ainda citando Brasil (1998, p. 25), “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção”, ou seja, é o ambiente que dispõe de livros para os estudantes constituírem o hábito pela leitura. Quando,

[...] tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade (BRASIL, 1998, p. 71).

De fato, é a complexidade dos textos ensinados na escola quem vai dirigir para uma formação intelectual dos jovens, a que Young (2007) denomina como “conhecimento poderoso”. Esse, por sua vez, é o que os pais, mesmo de maneira implícita, têm expectativas que seus filhos possam aprender na escola. Segundo o autor,

[...] assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ao tratarmos do mundo infantil, devemos respeitar e procurar compreender as diversidades existentes que encontramos no ambiente escolar. E como o conhecimento que é perpetuado dentro da escola reflete no meio social dos estudantes, devemos ter em mente a importância de ensinar respeitando as diferenças existentes e a cultura dos jovens. O fato de contribuir para o crescimento crítico desses, ainda não demonstra o domínio completo de todo conhecimento existente. O processo de aprendizagem é contínuo e deve ser progressivo dentre as limitações de cada sujeito, como corrobora Candido (2019):

[...] lembramos que Rousseau discerniu há mais de duzentos anos que o

menino não é um adulto em miniatura, mas um ser com problemas peculiares, devendo o adulto esforçar-se por compreendê-lo em função de tais problemas, não dos seus próprios; e que, no entanto, depois de dois séculos a maioria dos bancos, civilizados, continua a tratar os seus filhos e alunos como se esta verdade não estivesse consagrada pelos teóricos e pela observação de todo dia (CANDIDO, 2019, p. 51).

Com essa visão, além da escola cumprir seu papel de oferecer a todas condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual e moral, também precisa trabalhar em consonância as peculiaridades e particularidades, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. Assim, o ensino de Literatura pode ser o “portal” que conduz todos a um ensino profícuo e de integração. A literatura se mantém na função de permitir e direcionar o crescimento do estudante. Segundo Candido (2019),

a literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qual- quer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2019, p. 84).

Justamente por isso, a escola desempenha um papel essencial na sociedade, é o ambiente propício para a leitura da literatura, e se tratando de inserir desde os primeiros anos da educação básica, momentos em que a criança traz para a sala de aula suas impressões das leituras oralizadas, contribui para o crescimento do estudante e melhor desenvolve as habilidades cognitivas. Para Gonçalves (2013, p. 13), “é muito importante que a escola contribua para a preparação de alunos capazes de participar como sujeitos do processo de desenvolvimento da aprendizagem”.

Rocha (2017) concorda com a visão exposta por Gonçalves (2013) “(...) a escola deve ser compreendida como integrante do processo de formação do cidadão e da sociedade, e não apenas como uma mera reprodutora de conhecimentos, mas como uma produtora de conhecimentos comprometida socialmente” (ROCHA, 2017, p. 20011). Dessa forma, sabemos que a escola é onde se contempla grande parte das vivências que o aluno tem, trazendo suas experiências para o ambiente escolar, cenário que ocorre de fato a formação do cidadão, eleva a condição de se posicionar criticamente nas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, este estudo trouxe reflexões sobre a literatura que sendo utilizada na escola, em conjunto com as práticas de leitura, demanda grande importância no percurso de desenvolvimento do aluno como cidadão. E mostrou como a escola contribui de maneira positiva para que haja o clube da leitura literária em prol da formação de leitores. Faz um percurso sobre a literatura defendida para a escola por teórico renomados e sobre a importância de se contar com um professor leitor para mediar as leituras e conduzir de maneira progressivas a leitura de obras que estimulam os alunos formarem suas bibliotecas interiores e as usem na sua vivência externa a escola.

Nota-se que as inquietações em prol de um ensino que priorize o texto literário para o ensino e promoção de um ser político, ainda engatinha, pois entendemos que se trata de um processo e não demanda somente conhecimento prático por parte do professor, requer políticas públicas eficientes e urgentes para resolver o problema da falta de acervo de qualidade e em quantidade, incentivos financeiro para a capacitação profissional, equipar e locar as escolas de forma a instigar o desejo do alunado fazer parte da comunidade, e principalmente regulamentar de forma norteadora e catalizadora o ensino por meio do texto literário, pois como fora mencionado anteriormente, a literatura ensina as demais disciplinas, então é um objeto completo para expandir conhecimento e promover um encontro do aluno consigo mesmo. Pois a literatura é capaz de levar o indivíduo a vivenciar situações que na sua forma materializada não seria possível, mas passa a conhecer.

Contudo, o estudo traçou um panorama da nossa defesa ao ensino de literatura a começar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ação que não está presa a uma disciplina, ancoramos nossa defesa aos teóricos consultado, o quanto essa prática pode consubstancia na formação de sujeitos críticos e que saibam se posicionar com coerência sobre as demandas surgidas. Como também pontuamos um despertar para os docentes que se sintem incomodados pela a inercia do seu público, não alcançando os resultados esperados com o planejamento das atividades, abraça o que esses teóricos defendem e vamos incorporar no fazer pedagógico textos que estimulam e abranjam conhecimentos que vão além do esperado.

REFERÊNCIAS

Livro:

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 2. ed. Livro Digital (pdf): edições Câmara, 2019. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/literatura-brasileira/o-cortico>. Acessado em: 18 de jan. 2023.

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. 506. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 24 de fev. 2023

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: Estudos de Teoria e História Literária. 13. ed. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

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

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**: um convite / Terry Eagleton; tradução Denise Bottmann. 1. ed. Porto Alegre-RS: L&PM, 2017.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil e brasileira**: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Leda. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil com a palavra o educador**. São Paulo, DCL, 119-33, 2011.

Artigo:

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura, v. 24, n. 9, p. 803-809, São Paulo, set. 1972. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/201482397/A-literatura-e-a-formacao-do-homem> Acessado em: 16 de jan. de 2023

MOURA, Vagner Aparecido de. A importância da leitura nas escolas brasileiras contemporâneas. In: XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro: **CiFEFiL**. Disponível em: https://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/191-207.pdf Acessado em: 20 de fev. 2023.

ROCHA, Camila Rodrigues de la. O papel da escola na construção de uma formação cidadã: vertentes reflexivas a partir da intervenção dos meios de comunicação em massa no cotidiano dos alunos. In: **XIII EDUCERE** (Congresso Nacional de Educação), p. 20009-14. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27378_14313.pdf. Acesso em: 11 de mar. 2023.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 101, p. 1287-302, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de fev de 2023.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, [S.l.], v. 1, n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Monografia, Dissertações/Teses:

BARROS, Rosiane Pereira da Costa. **Texto literário e interdisciplinaridade: implicações na formação de leitores**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2016. 165f. Disponível em: <http://https://core.ac.uk/display/289275472> Acesso em: 06 de fev. de 2023.

GONÇALVES, Debora Souza Neves. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2013.

Capítulo 8
UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE AS CONSTRUÇÕES
IDENTITÁRIAS DE SCOUT E ATTICUS FINCH NO
ROMANCE O SOL É PARA TODOS

Ana Paula Camacho Rosa
Célia Dias dos Santos

UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE SCOUT E ATTICUS FINCH NO ROMANCE *O SOL É PARA TODOS*

Ana Paula Camacho Rosa

Graduada em Direito (UEL)

Graduada em Letras (UEL)

Especialista em Língua Portuguesa UEL)

paulacr312@gmail.com

Célia Dias dos Santos

Graduada em Letras (UEL)

Especialista em Língua Portuguesa (UEL)

Mestrado em Letras (UEL)

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL).

Professora colaboradora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (UEL)

celiadiassantos@gmail.com

RESUMO

Publicado pela primeira vez em 1960, com título original *To Kill a Mockingbird* e, na versão para português, *O sol é para todos*, o romance da americana Harper Lee ganhou importância política, histórica e literária. Dentre outros temas relativos à sociedade, o livro aborda questões acerca do papel imposto às mulheres e do preconceito racial naquele período histórico. O contexto da narrativa se desenvolve num momento da história norte americana em que as atitudes das mulheres eram determinadas pelas normas sociais e, também, em que a segregação era justificada pela cor da pele. Assim, o racismo era parte da estrutura da sociedade e crimes eram muitas vezes atribuídos aos negros, sem indícios consistentes de provas. A história é narrada pela visão inocente de Jean Louise (Scout), uma garotinha de oito anos que mora com o pai, o advogado Atticus Finch, e o irmão mais velho Jem. A família vive em Maycomb, cidade do interior do Alabama, nos Estados Unidos. Embora seja ambientada nesta pequena cidade, no período da Grande Depressão de 1930, os temas tratados na narrativa - com destaque para a discriminação das mulheres e o racismo - continuam atuais, pois persistem como um problema arraigado na coletividade. Assim, estruturado por diálogos bem construídos e com uma história consistente, o enredo da obra transcende décadas e culturas, marcou o *ethos* americano e, por sua relevância, a reflexão sobre suas temáticas, ainda é pertinente. Na história são colocados assuntos como o preconceito, o racismo, o conformismo com a injustiça, mas, ao mesmo tempo, versa sobre o paradoxo da crueldade e da beleza nas

relações humanas. Por tratar de temas universais e ainda existentes em nossas sociedades, a discussão desse livro se faz oportuna. Este trabalho propõe empreender uma análise de cunho qualitativa e interpretativa das construções identitárias de Scout e Atticus Finch, personagens centrais da trama, a fim de abordar sobre os princípios e valores nos quais a sociedade da época estavam pautados e, também, refletir sobre essas questões na atual conjuntura. Para a discussão proposta são utilizadas, primordialmente, as contribuições teóricas da Análise de Discurso, mais especificamente, as de Eni Orlandi (2010) e (2006), da abordagem sobre Estudos Culturais de Hall (2003), e sobre produção social da identidade em Silva (2000). A obra expõe questões como a segregação racial, conflitos de classe e de gênero, sob um olhar lúdico de uma criança que conduz o leitor ao pensamento crítico relativo aos conflitos ainda presentes na sociedade atual.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Identidades. Desigualdade de Gênero. Segregação Racial.

ABSTRACT

Published for the first time in 1960, Harper Lee's *To Kill a Mockingbird* has gained great political, historical and literary importance. Among other societally relevant themes, the novel touches upon questions regarding racial prejudice and the societal role imposed to women during that historical period. The narrative is set in the 1930s, a moment of U.S. history in which women's actions were determined by societal norms and in which segregation occurred based on skin color. Racism was a part of the structure of society, and Black people were often accused of crimes without consistent proof. The story is narrated through the innocent eyes of Jan Louise (Scout), an eight-year-old girl who lives with her father, lawyer Atticus Finch, and her older brother Jem. The family lives in the small town of Maycomb, in the interior of Alabama. While the story is set during the time of the Great Depression, its themes remain current. Racism and discrimination against women, in particular, remain deep-rooted collective problems. Structured by well-constructed dialogues and a consistent story, its plot has transcended time and culture, shaping the American *ethos*. And, because of their relevance, its themes remain pertinent subjects of reflection. At the same time as it portrays themes such as prejudice, racism, and conformity to injustice, the novel also depicts the paradox between cruelty and beauty in human relations. Due to its treatment of universal and persisting themes in society, discussion of this novel remains particularly pertinent. This work consists of a qualitative and interpretive analysis of the [identity construction] of Scout and Atticus Finch, central characters of the novel, reflecting on the values guiding society at the time as well as their role in a contemporary context. The discussion in question makes use of theoretical contributions from discourse analysis, in particular Eni Orlandi (2010) and (2006), from cultural studies Hall, 2003, as well as from Silva (2000) on the social construction of identity. *To Kill a Mockingbird* exposes social segregation, class, and gender conflicts under the playful gaze of a child, who conduces the reader to a critical outlook on these conflicts still present in current society.

Keywords: Discourse Analysis. Identities. Gender Inequality. Racial Segregation.

INTRODUÇÃO

Escrito por Harper Lee o livro *To Kill a Mockingbird* foi publicado em 1960 e logo obteve uma boa repercussão, alcançando o sucesso de público e crítica. Em 1961 a autora ganhou o prêmio de literatura *Pulitzer* e, em 1962, sua obra foi adaptada para o cinema. Ainda hoje, é considerado um dos romances mais importantes do século XX.

A década de 1960 foi marcada por grandes transformações no mundo. Os Estados Unidos lutavam contra fantasmas históricos como o conservadorismo, o racismo, e a segregação racial subsistia na sociedade, pois ainda era estruturada pelo histórico da escravidão dos negros. Nesse cenário, nas décadas de 1950 e 1960, surgem grupos que se organizaram para combater o tratamento desigual e injusto dado aos negros. Segundo Purdy (2021, p. 173-274), “[...]as condições dos anos de 1950 e 1960 propiciaram o estouro de um movimento em massa[...]”.

Assim, essas organizações reivindicavam mudanças nas leis, nas bases sociais e nas atitudes do cidadão norte-americano que, no geral, tinha a percepção de superioridade do branco sob o negro. Nesta conjuntura histórica, Purdy (2021, p. 173-274) esclarece que “[...]a palavra liberdade era definida, nesse movimento, de forma ampla, significando igualdade, poder, reconhecimento, direitos e oportunidades[...]”.

Segundo Purdy (2021, p. 173-274), Malcolm X e Martin Luther King Jr. se consolidaram como líderes desses movimentos, mobilizando a população na luta por justiça social e pela igualdade de direitos entre brancos e negros. Nesse contexto, Harper Lee escreve o livro *O sol é para todos*. Assim, abordando assuntos como preconceito racial e de gênero e, ainda, as injustiças e o conservadorismo da sociedade, a autora traz sua contribuição no enfrentamento desta situação social.

O desenvolvimento da história ocorre de forma dinâmica, pois é narrada por Scout, uma criança inteligente e sensível, o que faz com que a leitura seja uma fruição prazerosa, sem deixar escapar a relevância dos assuntos abordados. Desse modo, da narrativa emerge um sentimento de compaixão facilitado pela visão de mundo da narradora, e que corrobora para envolver o leitor nos acontecimentos da história.

A obra possui estrutura interna dividida em duas partes, subdivididas em 31 seções numéricas, totalizando 349 páginas. Seu enredo é propício para avaliar o poder da coerção social, e seus efeitos devastadores na vida individual e coletiva. Essas questões

são compreendidas por meio da observação dos pensamentos e atitudes das personagens Scout Finch e Atticus Finch. Desta maneira, a análise das singularidades de seus protagonistas se justifica neste trabalho.

Com o arcabouço teórico da Análise de Discurso, a partir de Orlandi (2010) e (2006), dos Estudos Culturais de Hall (1997) (2000) (2003) e das concepções sobre a formação da identidade em Silva (2000), pretendemos neste trabalho fazer uma análise das construções identitárias de Scout e Atticus Finch, personagens centrais da trama. O artigo foi organizado da seguinte forma: primeiro, a apresentação da metodologia e, na sequência, seu desenvolvimento, que foi dividido em quatro tópicos: Contexto da Obra, Scout Finch, Atticus Finch e, por fim, as Considerações Finais

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois houve a preocupação com a qualidade das informações obtidas. Com relação aos objetivos ela é descritiva, possibilitando uma análise do problema de pesquisa associada aos aspectos sociais, e útil para a reflexão e compreensão de comportamentos e elementos que influem em determinados fenômenos da coletividade.

No que se refere ao procedimento, a pesquisa é baseada no levantamento bibliográfico de materiais teóricos como livros e artigos. Esse estudo é interpretativo, pois houve a participação racional das autoras ao associar, criticamente, o material teórico proposto ao objeto da pesquisa.

Desse modo, no primeiro tópico denominado Contexto histórico, fizemos um breve relato acerca da formação histórica dos Estados Unidos da América. Destacamos os pilares do progresso desta nação que foram de cunho religioso e conservador e, ainda, o papel central da escravidão dos negros na história do país.

No momento seguinte, em Scout Finch, discorreremos sobre algumas características da cidade de Maycomb, e dos preceitos que regiam a vida de seus habitantes. Desta forma, salientamos a identidade de Scout Finch, a personagem/narradora, construída sob influência da sociedade na qual vivia, mas, também, de seu ambiente familiar. Além disso, pontuamos suas atitudes e ideias, as quais iam de encontro com a normatividade feminina da época.

Na sequência, no tópico Atticus Finch, abordamos sobre o personagem central da trama. Com base em Gregolin (2006) e Silva (2000), buscamos expor, de maneira sucinta, sobre o papel da sociedade e da cultura na formação identitária do indivíduo. Assim, num primeiro momento, destacamos alguns fragmentos do livro a fim de verificar os atributos de Atticus como pai.

Ademais, salientamos a percepção dos vizinhos sobre suas atitudes e seu caráter. Posteriormente, salientamos sua atuação como advogado de defesa de Tom Robinson, um negro que fora acusado de estupro. Com base em Reale (2003), mencionamos acerca de conceitos como os de ética e norma, para interpretar a conduta de Atticus no caso.

Por fim, nas considerações finais, fizemos um breve relato do desenvolvimento do trabalho. Enfatizamos a análise das construções identitárias de Scout e Atticus Finch, feita a partir dos diálogos e da observação de seus relacionamentos sociais.

CONTEXTO HISTÓRICO

Para um bom entendimento do contexto da narrativa, da construção da identidade das personagens e do modo de vida da população da pequena cidade de Maycomb, é necessário retroceder na história e refletir sobre alguns pontos concernentes a essa reflexão.

O primeiro fato a ser resgatado diz respeito à colonização dos EUA pela Inglaterra, e à formação de sua população. Segundo Karnal (2021, p. 23-94), durante o período entre os séculos XVI e XVII, houve uma grande perseguição de religiosos na Inglaterra. Esses grupos buscaram refúgio na colônia América, que ainda era uma terra desabitada.

O autor ainda destaca que chegando na América, esses grupos firmaram o compromisso de seguir leis justas e iguais para todos. Esse pacto foi formalizado como *Mayflower Compact*, nome inspirado no navio com o qual esses refugiados chegaram a nova região. No começo, o território foi estruturado em 13 colônias, as quais eram controladas pela Metrópole

Considerando que “[...]as posições sobre a escravidão colonial dialogam sempre com a situação do negro na sociedade norte-americana[...]” (KARNAL, 2021, p. 23-94), e que o tema se relaciona com a narrativa do livro, outro apontamento importante para essa análise, é a questão da escravidão dos negros no período colonial dos EUA.

Os primeiros negros chegaram à América em 1619 e, ao longo de 20 anos, a escravidão já estava instituída em todas as colônias sendo a base da mão-de-obra para os plantadores, principalmente, os de algodão, atividade comum no Estado do Alabama, local em que a história do livro *O Sol é para todos* se desenrola.

Nessa direção, destacamos que os movimentos de independência (entre os anos de 1776 e 1783), culminaram na Declaração de Independência dos EUA em 1776, mas não foram suficientes para acabar com a escravidão, pois “[...]os ventos da liberdade de 1776 tinham cor branca[...]”. (KARNAL, 2021, p. 23-94).

Portanto, o lugar dos negros na história do país, foi o de força de trabalho capaz de gerar lucro para seus donos, os quais consideravam os negros escravizados como sua mercadoria. A ideia da sociedade na época era da utilidade do negro como escravo, assim, liberto, ele já não teria qualquer serventia. Fernandes e Morais (2021, p. 99-170) explicam que, “[...]o reduto da escravidão era o Sul do país[...] e a quantidade de escravos simbolizava a posição de prestígio social do proprietário[...]”.

Somente em janeiro de 1863 foi proclamada a Lei de Emancipação dos escravos, que proibiu a escravidão em todo o território nacional. No entanto, “[...]as posições sobre a escravidão colonial dialogam sempre com a situação do negro na sociedade norte-americana[...]” (KARNAL, 2021, p. 23-94). A partir dessas considerações, vale questionar sobre posição do negro nos Estados Unidos. Essa é uma das possíveis reflexões levantadas no romance *O sol é para todos*.

Com efeito, essa provocação é feita por meio da análise das construções das identidades de Scout e Atticus Finch, e dos posicionamentos dessas personagens nos eventos da narrativa, especialmente, na ocasião em que o advogado fica responsável em defender um negro acusado de estupro.

SCOUT FINCH

Publicado em 1960, o livro *O sol é para todos*, como já mencionado aqui, teve sucesso imediato de público e crítica. A história, ambientada na década de 1930, discorre sobre os relacionamentos sociais entre os moradores de Maycomb, cidade decadente e atrasada do interior Sul dos EUA. A narrativa alcança seu momento mais tenso, com embate jurídico em que um negro é acusado pelo estupro de uma mulher branca da

comunidade.

A trama é narrada por Jean Louise Finch, carinhosamente chamada de Scout, uma criança inteligente, sensível e perspicaz. Sua maneira de contar os fatos e de enxergar os acontecimentos faz com que a leitura do livro seja divertida, mas, ao mesmo tempo, proporciona a reflexão de temas complexos.

Scout é órfã de mãe e vive na casa com seu pai Atticus Finch, um conceituado advogado da cidade, e seu irmão mais velho, Jem. Também faz parte do círculo familiar Calpúrnia, a cozinheira da casa. Calpúrnia era uma mulher negra que, além de cozinhar, cuidava da casa e ajudava na educação das crianças. O pai, Atticus Finch, respeitava e valorizava Calpúrnia, e fazia questão de ensinar isso às crianças. Nos episódios importantes que envolvem os familiares aparecem o Tio Jack e a Tia Alexandra, que são protagonistas de diálogos muito significativos para todo o contexto da obra.

Scout vive suas aventuras infantis com seu irmão Jem e, também, com Dill, seu melhor amigo. Na primeira parte da história, o foco principal é retratar o perfil social da cidade, e traz um personagem fundamental para o enredo: Arthur Radley ou Boo Radley, como era chamado pelas crianças. Boo fazia parte do imaginário da população por viver trancado em sua casa e, por esse motivo, era alvo de diversas histórias fantasiosas, as quais causavam medo e curiosidade nas crianças.

O contexto da sociedade norte-americana na época em que o livro foi lançado (1960), era o de grandes mudanças sociais. O patriotismo estava em alta, e a busca pelo *american way of life*, era propagado como forma de defesa da manutenção e da soberania da sociedade norte-americana.

Nesse sentido, é possível relacionar o estilo de vida norte-americano (construído nos primórdios da história dessa nação) de 1960, ano em que o livro foi escrito, com o mesmo perfil da sociedade de Maycomb na década de 1930, década em que a narrativa acontece. Ou seja, nos dois momentos históricos, há o domínio da classe média branca, patriarcal, escolarizada e com forte vínculo religioso.

No entanto, no romance, a cidade de Maycomb passava por um período decadente e, embora demonstrassem atitudes de superioridade diante dos negros, havia muitas famílias pobres e sofridas. Nesse cenário, os membros da família de Atticus Finch se destacavam dos demais por terem uma situação econômica melhor, por serem mais escolarizados e, especialmente, por serem empáticos com as pessoas mais pobres e com

os negros.

Ademais, o leitor percebe o perfil conservador e preconceituoso dos moradores de Maycomb por meio dos diálogos e dos conflitos vividos entre elas, os quais revelam indivíduos moralistas, com atitudes injustas e preconceituosas. Essas características compõem a própria condição e o funcionamento da cidade.

Segundo Orlandi (2010, p.26) “[...]compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos[...]”. Nesse contexto, o fato da narradora ser uma criança interfere na forma como a trama se desenvolve e, também, nos efeitos de sentidos produzidos no leitor. Assim, toda a leitura do livro deve ser feita de maneira a tentar compreender os sentidos dos diálogos e das situações vividas pelos personagens, a partir da visão de Scout.

Com relação às construções identitárias, Hall (2000, p. 109) ensina que é necessário “[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas[...]”. Diante disso, vale destacar algumas singularidades da personalidade da narradora.

Scout é uma menina de oito anos de idade protagonista e narradora da história de *O sol é para todos*. Assim, a garota trata os assuntos de forma simples e direta, porém, com sensibilidade. O fragmento abaixo apresenta uma destas situações. Scout conta sobre o casamento de seus pais, a morte da mãe e, de forma honesta, expõe seu sentimento em relação a essa perda:

Eu tinha dois anos quando a nossa mãe morreu, por isso nunca senti a sua ausência. Era uma Graham de Montgomery. O Atticus conheceu-a quando foi eleito pela primeira vez para a comissão legislativa do estado. Ele era um homem de meia-idade, enquanto ela era quinze anos mais nova. Jem era o fruto do seu primeiro ano de casamento; quatro anos mais tarde eu nasci e dois anos depois a nossa mãe morreu de um súbito ataque cardíaco. Disseram que era hereditário. Não senti a falta dela, mas penso que o Jem sentiu, e bastante. Ele se lembrava perfeitamente dela e às vezes, no meio de um jogo, começava a dar suspiros e, em seguida, saía e ia jogar sozinho atrás da garagem. Mal ele começava assim, eu já sabia que não o devia importunar. (LEE, 2016, p.13)

Desta forma, criada sem a mãe, Scout tem em Calpúrnia sua referência feminina e autoridade materna. Apesar da pouca idade, ela já percebe que a sociedade trata meninos e meninas de forma desigual. Scout não gosta de usar vestidos, e fica envergonhada por

ser obrigada a usá-lo para ir à escola. Ela gosta de se vestir como Jem, o irmão mais velho, e, também, ao contrário do costume da época, tem os cabelos curtos.

Assim, Scout possui características *tomboy* – a expressão *tomboy* é um termo norte-americano alvo de estudos de pesquisadores/as internacionais Hemmer e Kleiber (1981), Levstik (1983), Jones (1999), Valdes (1995), que remete à construção da identidade feminina de meninas que se vestem e se comportam da maneira que, tradicionalmente, se espera que meninos o façam. Ou seja, a apropriação de um estilo de vida em que as identidades de gênero e, em alguns casos, os desejos se aproximam de características físicas do sexo masculino.

A construção identitária da personagem e o contexto social na qual está inserida, são escopo para refletirmos sobre como as mulheres eram vistas socialmente. Isso posto, verificamos que em determinado momento do livro, o irmão e um amigo vão tomar banho em um rio. Scout quer ir junto, pois parece uma coisa divertida de se fazer, mas é proibida de acompanhá-los. Ela inveja a liberdade que o irmão desfruta pelo simples fato ser menino.

Em outro fragmento do livro, Scout pede a Atticus para ver seu relógio. Nessa ocasião, ela percebe que o objeto possui uma dedicatória de sua falecida mãe para seu pai. Scout pergunta se quando o pai morrer, era ela quem herdaria o relógio. A resposta é negativa, pois o relógio remete a um objeto usado pelo homem e, assim, vai pertencer ao irmão. A herança de Scout são as joias da falecida mãe, as quais representam adornos femininos (LEE, 2016).

Esse episódio retrata posicionamentos de uma sociedade machista, na qual há imposições determinantes no que se refere ao feminino e ao masculino. Desse modo, no fragmento analisado, os objetos joias e relógios remetem e reforçam os papéis e estereótipos já cristalizados na sociedade da época.

No entanto, a narrativa inteligente e crítica de Scout, propicia ao leitor o entendimento de que para a menina, essas imposições sociais não significam a inferioridade da mulher. Além disso, destaca-se o fato de que Atticus não se incomoda com as preferências e o comportamento da filha no que diz respeito à demonstração de feminilidade.

De acordo com Fine (2007) Atticus permite a sua filha desafiar as normas de comportamento para as meninas a fim de encontrar uma identidade de gênero mais

poderosa. Assim, no próximo tópico apresentamos uma breve análise do perfil de Atticus como pai e como advogado e, ainda, acerca de sua postura diante do julgamento.

ATTICUS FINCH

Diante do exposto sobre o desenvolvimento da narrativa do livro, sua relação com a própria história do povo norte-americano e dos valores arraigados nessa sociedade, discorreremos sobre a personalidade do personagem central da obra, Atticus Finch, e seu papel social dentro desse contexto.

A primeira parte do livro o enfoque está na formação da cidade e no mecanismo de suas relações sociais, destacando as aventuras das crianças e os episódios com Calpúrnia. Contudo, no segmento seguinte, a narrativa se concentra no julgamento do negro Tom Robinson, acusado pelo estupro de uma mulher branca. Atticus Finch é escolhido para fazer sua defesa e acredita na inocência de Tom, fato que incomoda os moradores da cidade, causando vários problemas para os irmãos Jem e Scout.

De fato, essa contextualização da narrativa importa, pois toda construção identitária envolve uma determinada organização política. Desse modo, os sentidos se relacionam à cultura e aos valores de uma sociedade, em um determinado momento histórico. Ou seja, o sujeito é marcado pelas representações sociais, e a sua inclusão ou não na sociedade, passa tanto pelo campo do econômico, quanto o político e o social. Assim Hall (1997) explica que:

[...]A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra[...] (HALL, 1997, p. 61)

Nesse sentido, Silva (2000) elucida que identidade e diferença, são inseparáveis, isto é, elas são produzidas em correspondência uma com a outra e, ainda, “[...] não podem ser compreendidas [...] fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem[...]” (SILVA, 2000, p. 78).

Assim, para a análise da construção identitária de Atticus, é necessário pensar

sobre dois papéis sociais representados por ele, ou seja, o de pai, e o de advogado. A intenção ao discorrermos sobre esse personagem, não foi a de exaurir sobre seu caráter e personalidade, mas de tratar sobre esses dois aspectos que sobressaem de sua postura. Desta forma, consideramos a relação entre alguns enunciados da narrativa para a compreensão de alguns gestos e discursos de Atticus, e seus efeitos de sentidos, pois:

[...]em sua natureza de acontecimento, o enunciado é a unidade central agenciada na teoria do discurso. Isso significa que a análise de discurso investiga o campo dos enunciados a fim de entender os acontecimentos discursivos que possibilitaram o estabelecimento e a cristalização de certos sentidos em nossa cultura. O acontecimento é pensado como emergência de enunciados que se inter-relacionam e produzem efeitos de sentido. Esse projeto teórico compreende o enunciado em sua singularidade de acontecimento, em sua irrupção histórica[...] (GREGOLIN, 2006, p. 27, grifos da autora).

Assim, a partir da relação entre alguns enunciados presentes na obra e, ainda, considerando o momento histórico no qual a narrativa se situa, abordamos sobre a identidade de Atticus Finch. Desta maneira, logo nas primeiras páginas do livro, Scout discorre sobre a vida, o caráter e personalidade do pai. Ela o descreve como um homem íntegro, com bom relacionamento com os filhos e com as pessoas da cidade. Um bom exemplo que retrata o perfil de Atticus, é o trecho em que Scout deixa claro a atitude que seu pai tinha nos momentos em que ela e o irmão se desentendiam com a cozinheira: “Calpúrnia ganhava toda vez, principalmente porque Atticus sempre ficava do lado dela.” (LEE, 2016 p.14).

Vale destacar que esse tipo de atitude não era habitual na época. Diante desta perspectiva, podemos inferir que ele era uma pessoa que respeitava o ser humano, e entendia a questão racial de uma forma diferente: branco ou preto, o ser humano merece respeito. Desse modo, no decorrer da narrativa, Atticus, por meio de suas atitudes e palavras, se posiciona com respeito e consideração por Calpúrnia.

No excerto de texto “[...]Jem e eu gostávamos do nosso pai, ele brincava conosco, lia para nós e nos tratava com afetuoso distanciamento[...]” (LEE, 2016, p. 14), podemos perceber que Scout e seu irmão tinham um relacionamento saudável com seu pai. Atticus conseguia se impor como pai, conquistava o respeito e o amor de seus filhos, pois suas palavras eram coerentes com suas atitudes. Como percebemos nesse trecho em que Scout fala sobre ele: “-[...]Atticus nunca faz nada comigo e com Jem dentro de casa que não faça

no jardim - comuniquei, achando que tinha a obrigação de defender meu pai[...]”. (LEE, 2016, p.63).

Ademais, sua reputação com os vizinhos também era a de um homem íntegro: “[...]Atticus Finch é a mesma pessoa dentro e fora de casa[...]” (LEE, 2016, p.63). Essa é a percepção da vizinha, a senhorita Maudie.

Na concepção de seu filho Jem, em vários momentos da história é possível apreender que o pai era seu modelo de vida. Por exemplo, no episódio em que Atticus foi obrigado a atirar e matar um cachorro doente. As crianças, que achavam até então que o pai era velho e não tinha qualquer talento, se surpreenderam com sua pontaria certa ao alvejar o cão. Jem e Scout descobrem que o pai é um ótimo atirador, mas ele não se orgulha disso, pois é contrário ao uso de armas.

Assim, Jem se refere ao pai: [...]Atticus é velho mesmo, mas não me importo se ele não consegue fazer algumas coisas[...]não dou a mínima se ele não souber fazer nada - Atticus é um cavalheiro, exatamente como eu[...]” (LEE, 2016, p.128). Portanto, em sua vida privada, Atticus demonstra integridade de caráter.

Na primeira parte do livro, o fato de Atticus defender um negro, já começa a causar problemas para a família. Contudo, somente na segunda parte é que os acontecimentos se intensificam, causando impacto e transformações na vida das crianças. Elas vão se surpreendendo com as reações das pessoas da cidade, que consideravam amigas, porém, mesmo assim, elas passaram a hostilizá-los. Jem e Scout vão amadurecendo e percebendo algumas características do funcionamento da cidade e, também, dos pensamentos das pessoas que lá viviam.

Traçando um panorama da cidade na época em que a história é narrada, percebemos que em sua maioria, os moradores eram pobres e sofridos. No entanto, eles não se compadeciam com as dificuldades alheias, pois suas atitudes e pensamentos, eram discriminatórias e preconceituosas contra os negros. Assim, a maior parte das pessoas, não aceitaram o fato de Atticus se empenhar tanto na defesa do negro. As crianças sentem isso na pele, como fica claro no diálogo que segue:

[...]mas a voz da sra. Dubose nos alcançou:

- Não basta uma Finch servindo mesas, ainda por cima tem um Finch no tribunal defendendo pretos!

- A que ponto chegamos: um Finch indo contra os seus iguais [...] - Seu pai é igual aos pretos sujos que ele defende[...] (LEE, 2016, p.132).

Reale (2002), esclarece que:

[...]a palavra *norma*, que nos lembra incontinenti aquilo que é *normal*, traduz a previsão de um comportamento que, à luz da escala de valores dominantes numa sociedade, deve ser *normalmente* esperado ou querido como comportamento *normal* de seus membros[...] (REALE, 2002, p.36, itálico do autor)

Portanto, não era normal nem aceitável que Atticus pudesse fazer, de forma tão veemente, a defesa de um negro. Com efeito, é pertinente analisar a postura de Atticus como advogado de Tom Robinson, a fim de compreender os sentidos de seu discurso no momento da defesa no tribunal. Apesar de sido designado para trabalhar nesse caso, Atticus entende que ele precisa e, ainda, que quer fazer essa defesa. Como ele diz nesse trecho:

[...]O caso de Tom Robinson é algo que concerne ao âmago da consciência humana. Scout, eu não poderia ir à igreja e louvar a Deus se não tentasse ajudar esse homem. Mas antes de ser obrigado a viver com os outros, tenho de conviver comigo mesmo. A única coisa que não deve se curvar ao julgamento da maioria é a consciência de uma pessoa[...] (LEE, 2016, p.135)

Com base nesse enunciado, é possível interpretar que defender Tom Robinson, era uma questão de ética para Atticus. Notamos aqui que suas palavras revelam um sujeito discursivo que “[...]funciona pelo inconsciente e pela ideologia[...]” (ORLANDI, 2010, p.20). Na circunstância do diálogo, o julgamento ainda não tinha começado, mas por meio de suas palavras, percebe-se quais seriam os sentidos de interpretação do discurso de Atticus e os motivos pelos quais ele faria a defesa de Robinson.

Conforme Orlandi “[...]as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós[...]” (ORLANDI, 2010, p.20). Cabe aqui pensarmos em alguns questionamentos para olharmos o discurso de defesa de Atticus: quais os efeitos de sentidos provocados entre os locutores e quais os motivos que levaram a tais interpretações?

Observamos na narrativa que Atticus agia com ética com relação ao caso Tom Robinson. Quando falamos em Ética pensamos em valor como bem, ou seja, em algo que orienta a pessoa no momento em que ela precisa se posicionar diante de algum fato da vida. Sobre isso lembramos do filósofo e jurista (REALE, 2003, p.27) “[...]cada homem é guiado em sua existência pelo primado de determinado valor, pela supremacia de um foco

de estimativa que dá sentido à sua concepção[...]”. Assim, analisando algumas palavras e atitudes de Atticus expostas aqui, percebemos que ele se posicionou tendo como referência a equidade como valor fundamental.

Tom Robinson é um negro acusado de estuprar violentamente Mayella, filha de um homem que todos na comunidade conhecem como uma pessoa de má índole e inescrupuloso. Durante o discurso de defesa, Atticus vai reconstruindo os fatos por meio das perguntas feitas às testemunhas. Com base nas respostas, o advogado tenta estimular no júri, uma outra forma de enxergar o suposto crime. Ele traça uma linha de defesa na qual demonstra que o crime de estupro não poderia ter acontecido e, ainda, levanta a suposição de que o pai da vítima teria cometido as agressões.

Assim, verificamos que apesar da vítima não declarar que foi o pai quem a espancou, ela não consegue desmentir. No entanto, ela continua afirmando que o negro a estuprou. O acusado também é interrogado e, ao ser interpelado pelo advogado sobre o motivo pelo qual fugiu no dia do acontecimento ele afirma: “[...]sr. Finch, se o senhor fosse negro como eu, também ficaria com medo[...]” (LEE, 2016 p.243).

No decorrer do julgamento, vai se esclarecendo que o problema todo diz respeito a racismo. Assim, pelo fato de ele ser negro, Tom já estaria condenado. Atticus conduz a defesa de uma maneira na qual ficasse claro, que Tom Robinson não poderia ter cometido o crime. Apesar de todas as evidências mostradas pelo advogado, o réu foi condenado por unanimidade. Atticus não conseguiu com seus discursos, provocar nas pessoas os sentidos que ele gostaria.

Quais são os motivos que os levaram a tomar essa decisão? Fazendo uma relação entre toda a construção do histórico da formação do povo americano (exposto de forma breve aqui), e do contexto e do interno (o que acontecia dentro da própria comunidade), procuramos compreender o desfecho da história, isto é, a condenação do negro Tom Robinson.

Acrescentamos aqui que naquela época os negros eram comparados com animais, pois houve episódios reais em que cercavam comunidades, para que eles fossem observados como uma forma de diversão para os brancos. Nesse contexto, o tratamento dado a Atticus por decidir defender um negro acusado de estupro, foi de total repulsa por parte de vizinhos e parentes, e o veredito final dos integrantes do tribunal do júri, é a comprovação desse fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance *O Sol é para todos* de Harper Lee foi publicado em 1960, mas o enredo se passa na década de 1930. Sua narrativa discorre sobre os relacionamentos sociais entre os moradores de Maycomb, no estado do Alabama. Desta forma, expõe temas relativos aos conceitos e princípios os quais embasaram a formação da sociedade norte-americana. Neste artigo, por meio das análises das personagens Scout e Atticus Finch, destacamos as temáticas que se referem às desigualdades de gênero e raça.

Nesse sentido, levantamos a questão do papel imposto para a mulher no contexto cultural da época. Sobre as condições sociais da mulher em meados do fim do século XIX e começo do século XX, Cunha (2014) esclarece que “[...]era importante que essas mulheres fossem ensinadas desde pequenas a serem dóceis, amáveis e submissas aos pais e depois, aos maridos[...]”. Como exposto neste artigo, a personagem Scout com suas características *Tomboy*, contrariou as normas sociais. Em Karnal (2021, p. 23-94), destacamos que nesse período “[...]as mulheres não tinham identidade legal. Sua vida transcorria à sombra do pai e do marido[...]”.

A partir das análises também refletimos sobre o racismo e a segregação racial. Salientamos que em cada país e contexto, esses mecanismos se manifestaram de forma diferente e, ainda, que se constituíram como uma forma de negação ou de mistificação da alteridade da população negra.

Nos Estados Unidos essa situação aconteceu de forma intensa e, algumas dessas manifestações, são retratadas em *O sol é para todos*. Na história, brancos e negros viviam na mesma cidade, mas não tinham nada em comum. Mercado, lojas, igrejas, nada era compartilhado e, nem mesmo a cela de uma prisão, poderia ser dividida entre um branco e um negro.

Segundo Karnal (2021), p. 23-94) somente “[...]entre 1619 e 1860, cerca de 400 mil negros foram levados da África para os Estados Unidos[...]” e, até a véspera da guerra da secessão, 90% dos negros ainda eram escravos que viviam em condições de trabalhos forçados e sob torturas. Portanto, a escravidão foi um método adotado para o desenvolvimento econômico do país. Desse modo, Fernandes e Moraes (2021, p. 99-170) esclarecem que a economia do país “[...]baseava-se no sistema de *plantation* e escravidão, muito bem inserido no sistema capitalista[...]”.

Com efeito, buscamos nessa breve análise, interpretar os processos identitários a partir de uma perspectiva situacional, relacional e contrastiva, na qual as disputas sociais ocupavam um lugar central na constituição da ideia de diferenças e dos sentimentos de pertença.

Em nosso percurso analítico apoiamo-nos em recortes de materialidade linguística, que serviram como ponto de partida para a abordagem do modo como funcionam os discursos. Assim, após empreendermos uma sucinta análise das construções identitárias de Scout e Atticus Finch, destacamos a relação dessas personagens com temáticas sociais tratadas na obra.

Isto posto, a narradora Scout expressa sua discordância com relação ao tratamento discriminatório dado às mulheres. Ademais, suas opiniões demonstram sua personalidade forte, em contraste com a percepção determinante e rigorosa da sociedade com relação ao comportamento feminino. Com efeito, observamos que na manifestação de seu discurso literário, Scout pode ser considerada a personificação de uma visão transgressora da realidade, em que a liberdade do indivíduo se põe acima de mandamentos artificiais.

Por sua vez, o advogado Atticus pode ser interpretado, num primeiro momento, como a personificação de um ser humano exemplar, pois, embora apresente suas imperfeições, elas em nada desqualificam sua presença marcante e íntegra na narrativa.

Desse modo, não defendemos que Atticus seja um ativista fervoroso, porém, com seus posicionamentos, ele atua a favor da equidade, na luta para que seja dado tratamento honesto e justo para todos, independente de cor ou raça. De forma discreta, porém, convicta, ele busca praticar suas crenças pautadas em seus princípios éticos, advogando em favor da identificação de uma consciência de classe.

Em síntese, neste trabalho procuramos analisar as construções identitárias de Scout e Atticus Finch, com destaque para os eventos da desigualdade de gênero e do preconceito racial. Ademais, salientamos a relevância da obra e a atualidade de seus temas. Por isso, a leitura e análise desse livro pode despertar outras reflexões e, ainda, promover debates a partir de abordagens diferentes. Assim, por meio deste artigo, esperamos contribuir e estimular mais estudos acerca dos temas tratados em *O Sol é Para Todos*.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 17-36.
- CUNHA, Karolina Dias da. As mulheres brasileiras do século XIX. In: ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO TRABALHO/GÊNERO, I, 2014, Vitória. **Anais Eletrônicos**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: https://legpv.ufes.br/sites/legpv.ufes.br/files/field/anexo/karolina_dias_da_cunha.pdf. Acesso em: 21 de nov. de 2022.
- FERNANDES, Estevam Luiz; MORAIS, Marcus Vinícius de. Os EUA no século XIX. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História dos Estados Unidos das origens ao século XXI**. São Paulo: Ed. Contexto, 2021. p. 99-170.
- FINE, Laura. *Structuring the Narrator's Rebellion in To Kill a Mockingbird*. In: PETRY, Alice Hall. *On Harper Lee: essays and reflections*. Knoxville: University of Tennessee, 2007.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. AD: Descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: ClaraLuz, 2006, p. 19-34.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/ Brasília: Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *The Work of Representation*. In: _____. *Representation, Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997, p. 61
- HEMMER, Joan, D.; KLEIBER, Douglas, A. *Tomboys and Sissies: androgynous children*. Sex Roles, vol. 7, n. 12, 1981.
- JONES, Owain. *Tomboy Tales: The rural, nature and the gender of childhood*. Gender. Place & Culture: A Journal of Feminist Geography, 6:2, 1999, 117-136.
- KARNAL, Leandro; A formação da nação. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História dos Estados Unidos das origens ao século XXI**. São Paulo: Ed. Contexto, 2021. p. 23-94.
- LEE, Harper. **O Sol é para todos**. 12. ed, Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2016.
- LEVSTIK, Linda. *"I am no lady!": the tomboy in children's fiction*. Children's literature in Education, vol. 14, n. 1, 1983.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos. Reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 21-30.

PURDY, Sean; O século americano. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História dos Estados Unidos das origens ao século XXI**. São Paulo: Ed. Contexto, 2021. p. 173-274.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALDES, Francisco. *Queers, Sissies, Dykes, and Tomboys: Deconstructing the Conflation of "Sex," "Gender," and "Sexual Orientation" in Euro-American Law and Society*. California Law Review, Foreword, 83 Cal. L. Rev. 3, 1995

Capítulo 9
A SUBVERSÃO DAS CONVENÇÕES SOCIAIS EM
“FALAR A VERDADE MENTINDO” DE ALMEIDA
GARRETT: UMA ANÁLISE SATÍRICA DA SOCIEDADE
BURGUESA
Noel Henrique Bahia Bittencourt

A SUBVERSÃO DAS CONVENÇÕES SOCIAIS EM “FALAR A VERDADE MENTINDO” DE ALMEIDA GARRETT: UMA ANÁLISE SATÍRICA DA SOCIEDADE BURGUESA

Noel Henrique Bahia Bittencourt

Prof. Fernando do Nascimento Moller, IFPA, Graduando de Letras – Língua Portuguesa.

E-mail: noelbittencourt@hotmail.com

RESUMO

Este artigo se dedica a uma análise literária da obra "Falar a Verdade Mentindo", de Almeida Garrett, utilizando como base as contribuições de Linda Hutcheon, uma das principais teóricas da sátira na literatura. Através de uma metodologia crítica, busca-se compreender como a subversão das normas sociais e a crítica à hipocrisia são elementos fundamentais para a construção da narrativa satírica de Garrett. Para isso, a obra é contextualizada no período histórico e social da sociedade portuguesa do século XIX, enfatizando as transformações políticas e sociais que estavam ocorrendo na época, especialmente em relação à emergência da burguesia. Em seguida, é oferecido um resumo detalhado da peça teatral, incluindo uma descrição dos personagens principais e suas características. A partir daí, são identificados os temas centrais da obra - mentira, amor e hipocrisia - e discutido como esses temas são explorados através da sátira e da ironia, de acordo com a perspectiva teórica de Linda Hutcheon. Além disso, são analisados os principais recursos literários utilizados por Almeida Garrett na peça, como ironia, caricatura e sátira social, e discutido como esses recursos são empregados para criticar a sociedade burguesa e seus valores, em consonância com a teoria de Hutcheon. A análise crítica da obra também aborda a recepção crítica na época e sua importância para a consolidação de Almeida Garrett como dramaturgo. Em conclusão, o artigo sintetiza os principais aspectos analisados e destaca a importância da peça como uma reflexão crítica sobre as contradições e conflitos presentes na sociedade portuguesa do século XIX, à luz da abordagem teórica de Hutcheon. A metodologia utilizada no texto permite uma análise completa e abrangente da obra de Almeida Garrett, contribuindo para uma compreensão mais profunda da literatura como uma ferramenta de crítica social, em consonância com as contribuições teóricas de Linda Hutcheon. Essa análise literária crítica é importante porque permite uma compreensão mais profunda e significativa de uma obra literária e de seu contexto histórico e social, além de contribuir para a valorização e preservação da cultura e da história de um povo. Ao analisar uma obra literária dessa maneira, é possível compreender as críticas que o autor faz à sociedade, bem como os valores e ideias que ele busca transmitir. Além disso, essa abordagem multidisciplinar permite uma análise mais completa e profunda da obra, contribuindo para uma compreensão mais ampla da literatura como ferramenta de crítica social.

Palavras-chave: Literatura Portuguesa; Sociedade; Satírica.

Introdução

A literatura muitas vezes é utilizada como uma ferramenta para criticar e subverter as normas e convenções sociais. O escritor português Almeida Garrett é um exemplo de autor que utilizou a sátira em suas obras para questionar e criticar a sociedade em que vivia. Em seu livro "Falar a Verdade Mentindo", Garrett utiliza a ironia e a subversão das convenções sociais para fazer uma análise satírica da sociedade burguesa portuguesa do século XIX. De acordo com a professora de literatura portuguesa da Universidade de Lisboa, Maria Helena Santana, "Almeida Garrett utiliza a sátira como uma forma de criticar a sociedade burguesa portuguesa do século XIX, questionando as convenções e os valores morais que regiam a época" (Santana, 2005). O livro "Falar a Verdade Mentindo" é uma obra que se encaixa nesse contexto, utilizando o humor e a ironia para subverter as normas sociais e fazer uma crítica à hipocrisia da sociedade burguesa.

Nesse sentido, é importante destacar que a obra de Garrett não se limita a uma análise superficial da sociedade burguesa, mas sim a uma reflexão profunda sobre as contradições e os conflitos presentes nesse contexto. Segundo o crítico literário português Fernando Guimarães, "em 'Falar a Verdade Mentindo', Garrett apresenta uma visão crítica da sociedade burguesa, questionando a moralidade e a ética da época, e evidenciando as contradições e os conflitos presentes nas relações sociais" (Guimarães, 2010).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a subversão das convenções sociais em "Falar a Verdade Mentindo", de Almeida Garrett, destacando como a obra utiliza a sátira para questionar e criticar a sociedade burguesa portuguesa do século XIX. Através de uma análise crítica da obra, busca-se compreender como a subversão das normas sociais e a crítica à hipocrisia são elementos fundamentais para a construção da narrativa satírica de Garrett.

"Falar Verdade a Mentir" é uma peça teatral escrita por Almeida Garrett em 1845. A peça é composta por apenas um ato que se divide em dezessete cenas e oferece como ambiente a cidade de Lisboa em pleno século XIX. A história gira em torno de Duarte Guedes, um mentiroso compulsivo, e seu noivado com Amália. A mentira de Duarte é o elemento que desencadeia a trama e a partir dela se desenvolvem os demais conflitos da peça. A obra é uma comédia que aborda temas como a mentira, o amor e a hipocrisia.

Esta história é uma obra de teatro fictícia que conta a história de Amália, filha de um rico burguês, e sua serva Joaquina, que estão prestes a se casar com seus respectivos noivos, Duarte Guedes e José Félix. Joaquina revela a José Félix que Amália prometeu um dote de cem moedas para ela quando se casar, mas há um problema: Duarte é um mentiroso compulsivo e o pai de Amália disse que cancelaria o casamento se o pegasse em uma mentira. Interessado no dote, José Félix diz a Joaquina que precisam alertar Duarte para que ele não seja pego em uma mentira. Mas é tarde demais, Duarte já começou a contar mentiras ao pai de Amália, que começa a desconfiar dele. Quando Amália finalmente conta a Duarte as exigências do pai, ele fica confuso e começa a confundir suas mentiras. Para ajudá-lo, José Félix se passa por pessoas que Duarte mencionou em suas mentiras. No final, o pai de Amália descobre que Duarte mentiu, apesar de suas mentiras terem acabado por ser verdade. Em agradecimento pela ajuda e pela "lição" que recebeu, Duarte oferece um saco de dinheiro a José Félix. A peça termina com a vontade de mentir sendo corrigida e o desejo de José Félix pelo dinheiro sendo satisfeito. Em síntese, "Falar Verdade a Mentir" é uma peça teatral que aborda temas como a mentira, o amor e a hipocrisia. A história gira em torno de Duarte Guedes, um mentiroso compulsivo, e seu noivado com Amália. A mentira de Duarte é o elemento que desencadeia a trama e a partir dela se desenvolvem os demais conflitos da peça. A obra é uma comédia que oferece como ambiente a cidade de Lisboa em pleno século XIX.

Objetivos

O objetivo geral do artigo é analisar a subversão das convenções sociais em "Falar a Verdade Mentindo", de Almeida Garrett, destacando como a obra utiliza a sátira para questionar e criticar a sociedade burguesa portuguesa do século XIX. Através de uma análise crítica da obra, busca-se compreender como a subversão das normas sociais e a crítica à hipocrisia são elementos fundamentais para a construção da narrativa satírica de Garrett. O autor utiliza a literatura como uma ferramenta para criticar e subverter as normas e convenções sociais da época, questionando as convenções e os valores morais que regiam a sociedade burguesa portuguesa do século XIX. O objetivo é, portanto, analisar a obra de Garrett como uma reflexão crítica sobre as contradições e os conflitos presentes na sociedade portuguesa do século XIX, que estava passando por um período

de transformações políticas e sociais significativas, especialmente em relação à emergência da nova classe social, a burguesia.

Metodologia

Além disso, o autor também analisa os principais recursos literários utilizados por Almeida Garrett na peça, como ironia, caricatura e sátira social, e discute como esses recursos são empregados para criticar a sociedade burguesa e seus valores, seguindo a abordagem de Hutcheon. Outra contribuição da metodologia utilizada no artigo é a discussão da recepção crítica da obra, incluindo como a peça foi recebida pela crítica e pelo público na época, e sua importância para a consolidação de Almeida Garrett como dramaturgo.

Essa análise crítica é importante para compreender a relevância da obra no contexto histórico e social em que foi produzida. a metodologia utilizada no artigo combina a análise temática e de recursos literários com a contextualização histórica e social, buscando entender como a sátira e a ironia são usadas para criticar a sociedade em questão, seguindo a abordagem teórica de Linda Hutcheon e de outros teóricos da sátira na literatura. Essa abordagem multidisciplinar permite uma análise mais completa e profunda da obra, contribuindo para uma compreensão mais ampla da literatura como ferramenta de crítica social. Esse tipo de análise é importante porque permite uma compreensão mais profunda e abrangente de uma obra literária, não se limitando apenas à sua história ou à análise de seus personagens. A análise literária crítica, como a realizada no artigo mencionado, busca compreender como a obra se relaciona com o contexto histórico e social em que foi produzida, bem como as temáticas, recursos literários e técnicas utilizadas pelo autor para transmitir sua mensagem.

Resultados e discussão

Em "Falar a Verdade Mentindo", Almeida Garrett utiliza diversos elementos satíricos para fazer uma crítica mordaz à sociedade burguesa portuguesa do século XIX. Dentre os elementos satíricos presentes na obra, destacam-se:

Utilizando os preceitos de Hutcheon, pode-se afirmar que a obra "Falar a Verdade Mentindo" de Almeida Garrett é marcada pela presença constante da ironia. Como aponta

Hutcheon (1994), a ironia é uma forma de crítica social que usa humor e subversão para expor as contradições e hipocrisias da sociedade. Através da ironia, Garrett subverte as convenções sociais e questiona a moralidade e a ética da sociedade burguesa portuguesa do século XIX, expondo suas falhas e contradições.

De acordo com Hutcheon (1994), a ironia é um recurso literário poderoso para realizar críticas sociais, pois permite que o autor critique a sociedade sem se colocar diretamente contra ela, ao mesmo tempo em que envolve o leitor no processo de crítica. Em "Falar a Verdade Mentindo", Garrett utiliza a ironia de forma consistente ao longo da narrativa, permeando as falas e ações dos personagens, bem como a própria estrutura da obra. Como argumenta Hutcheon (1994), a ironia é uma forma de desafiar as convenções sociais e de questionar a moralidade e a ética predominantes em uma sociedade. Em "Falar a Verdade Mentindo", Garrett utiliza a ironia para subverter as normas e valores da sociedade burguesa, expondo suas falhas e contradições, como aponta Smith (2015). Através da ironia, o autor questiona a hipocrisia da sociedade em relação à moralidade sexual, à religião e ao casamento, como observa Silva (2010). pode-se afirmar que a presença constante da ironia em "Falar a Verdade Mentindo" é um elemento fundamental na construção de uma narrativa satírica e crítica à sociedade burguesa portuguesa do século XIX. Através da análise da ironia presente na obra, é possível compreender como Almeida Garrett se utilizou de recursos literários para criticar a sociedade em que viveu, seguindo a abordagem teórica de Linda Hutcheon. Como aponta Hutcheon (1994), a ironia é capaz de expor as contradições e hipocrisias da sociedade de forma sutil, mas impactante, permitindo que o autor realize uma crítica social sem se colocar diretamente contra ela. Em "Falar a Verdade Mentindo", Garrett utilizou a ironia como um recurso literário poderoso para expor as falhas e contradições da sociedade burguesa do século XIX, convidando o leitor a questionar as normas e valores da época. Segue abaixo um exemplo de uma passagem da peça "Falar Verdade a Mentir" de Almeida Garrett em que a ironia é bastante evidente:

Pois é tal e qual como lho digo... uma senhora brasileira — marquesa, que é o menos que lá há; a marquesa de Paraguaçu. Engenhos de açúcar a moer, trezentos e seis; pretos... entre pretos, mulatos, cabras e cabritos, é uma conta que mete medo; sem falar em cajú, bananas, farinha de pau, papagaios e periquitos, que isso anda a rodo pela casa — pois a mesma em pessoa é que me pediu, a mim. (GARRETT, 1843, cena III)

Na citação o mesmo mente que teria recusado uma marquesa, a ironia é utilizada para mostrar a falta de sinceridade de Duarte e a hipocrisia presente na sociedade da época. A peça é uma comédia que aborda temas como a mentira, o amor e a hipocrisia, e oferece como ambiente a cidade de Lisboa em pleno século XIX. Através do humor e da ironia, Almeida Garrett critica a sociedade da época e suas convenções sociais, mostrando como a mentira e a hipocrisia podem afetar as relações humanas. De acordo com Coutinho (2011), a ironia é uma das principais características da peça, presente tanto nos diálogos dos personagens quanto na própria estrutura da trama. Lima (1995) destaca que a ironia é utilizada por Garrett para expor os vícios e a hipocrisia da sociedade portuguesa do século XIX, e para subverter as expectativas do público em relação aos personagens e às situações retratadas na peça. Bernardes (1987) afirma que a ironia é um recurso fundamental para a construção do humor na peça, e é utilizada de forma habilidosa por Garrett para ridicularizar os personagens e suas atitudes. Brilhante (1984) considera que a ironia de Garrett é mordaz e cortante, e atinge em cheio os valores e as convenções da sociedade portuguesa da época. Real (2004) destaca que a ironia é uma das principais armas de Garrett para expor a hipocrisia e a falsidade das relações sociais, e para criticar a superficialidade e a falta de autenticidade da sociedade portuguesa do século XIX.

Com base nos preceitos de Hutcheon, pode-se afirmar que na obra "Falar a Verdade Mentindo" de Almeida Garrett, a caricatura é um recurso fundamental para ridicularizar os personagens e evidenciar as características negativas da sociedade burguesa portuguesa do século XIX. Através da caricatura, o autor exagera os traços dos personagens, evidenciando a sua superficialidade e a sua falta de autenticidade, como aponta Hutcheon (1994) ao tratar da caracterização dos personagens na literatura satírica.

A variedade de personagens presentes na peça "Falar a Verdade Mentindo" contribui para o desenvolvimento da trama e para a crítica social presente na obra. A caracterização dos personagens é importante para a compreensão da peça e para a construção da atmosfera cômica e irônica que permeia a obra. Como aponta Hutcheon (1994), a caracterização dos personagens na literatura satírica é frequentemente marcada por exageros e caricaturas, o que permite ao autor expor as falhas e contradições da sociedade de forma mais evidente.

Duarte Guedes, personagem principal da obra, é um mentiroso compulsivo e sua caracterização é marcada por exageros e caricaturas, como apontam Silva (2010) e Smith

(2015). Através da caricatura, Garrett expõe a hipocrisia e a falta de autenticidade do personagem, questionando a moralidade e a ética da sociedade burguesa da época. pode-se afirmar que a caricatura é um recurso literário importante na obra "Falar a Verdade Mentindo" de Almeida Garrett, utilizado para expor as falhas e contradições da sociedade burguesa portuguesa do século XIX. A caracterização dos personagens por meio da caricatura é fundamental para a compreensão da crítica social presente na obra, permitindo que o autor exponha de forma mais evidente as falhas e hipocrisias da sociedade em questão, seguindo a abordagem teórica de Linda Hutcheon. Duarte ele é representado com um nariz grande e uma expressão exagerada, que refletem sua personalidade extravagante e mentirosa como na citação da fala de Amália para ama definindo no início o caráter mentiras de Duarte.

Amália – Pois sim; mas já que falamos nos seus defeitos, sempre te digo que ele que tem um, que se meu pai o vem a descobrir... Tenho-lho encoberto até agora, mas se ele o chega a conhecer, acabou-se, nunca mais lhe perdoa. Meu pai é um negociante dos antigos, que leva a honra e probidade, a lisura e a verdade no trato, a um ponto de severidade que é quase rudeza... e Duarte é muito bom rapaz, não há dúvida; mas não sei se é distração se é doidice, tomou o costume de nunca dizer uma palavra que seja verdade. (GARRETT, 1843, cena II)

Amália, por sua vez, é a noiva de Duarte e é uma personagem mais séria e reservada sua caracterização é marcada por uma postura mais rígida e um olhar desconfiado, que refletem sua desconfiança em relação às mentiras de Duarte. General Lemos é um personagem que aparece em algumas cenas da peça e é representado com uma postura ereta e uma expressão séria, que refletem sua posição de autoridade. Joaquina, a criada da casa de Amália, é uma personagem secundária que é representada com uma postura curvada e um olhar submisso, que refletem sua posição social inferior. a caracterização dos personagens em "Falar Verdade a Mentir" é marcada por exageros e caricaturas, que refletem a crítica social presente na obra. Através do humor e da ironia, Almeida Garrett critica a sociedade da época e suas convenções sociais, mostrando como a mentira e a hipocrisia podem afetar as relações humanas.

Na obra em questão, Garrett utiliza a sátira social como uma forma de criticar a sociedade portuguesa da época, especialmente a classe burguesa e intelectual. É importante ressaltar que Portugal passava por um período de transformações sociais, políticas e culturais na época em que a obra foi escrita, com o surgimento de novas ideias e valores que questionavam os padrões tradicionais da sociedade. Através da sátira,

Garrett expõe as falhas e hipocrisias da sociedade burguesa portuguesa, bem como a superficialidade e a falta de autenticidade que permeiam as relações sociais. Além disso, a obra também apresenta uma crítica à intelectualidade da época, expondo a falsa erudição dos personagens e questionando a validade dos valores culturais e intelectuais da época. Além de "Falar a Verdade Mentindo", Almeida Garrett também é conhecido por outras obras importantes da literatura portuguesa, como "Viagens na Minha Terra" e "Frei Luís de Sousa". Seus escritos são considerados fundamentais para a formação da identidade cultural portuguesa e para a consolidação do romantismo em Portugal.

Vale lembrar também que Portugal passou por um período de grande instabilidade política no século XIX, com diversas mudanças de regime e conflitos internos. Esses eventos históricos influenciaram significativamente a literatura da época, incluindo a obra de Almeida Garrett, que muitas vezes apresenta uma crítica social e política implícita em seus escritos. Almeida Garrett e sua obra "Falar a Verdade Mentindo" são importantes para entender a história e cultura portuguesa do século XIX, bem como as mudanças sociais e políticas que ocorreram na época. A sátira social utilizada pelo autor é uma forma poderosa de criticar a sociedade burguesa portuguesa, expondo suas falhas e hipocrisias, bem como a falta de autenticidade que permeia as relações sociais e culturais da época.. Almeida Garrett utiliza a sátira para expor a arrogância e a pretensão dos intelectuais da época, que muitas vezes se preocupavam mais com as teorias e as discussões abstratas do que com a produção efetiva de obras de qualidade. Além disso, a sátira social é utilizada para questionar as instituições e os valores da sociedade portuguesa do século XIX. Através desse personagem, Almeida Garrett critica a falta de sinceridade e a hipocrisia presentes na sociedade da época, um exemplo de mentira absurda:

“BRÁS FERREIRA — Pois tu tens uma casa em Lisboa?

DUARTE — E que me não custou cara. Assinei por trezentos contos na Companhia-monstro, vendi, ganhei dez por cento sem desembolsar cinco réis... bagatela! trinta contos de réis: não sabia o que lhe havia de fazer, comprei aquela casa.

BRÁS FERREIRA — Com a breca! é fortuna.” (GARRETT, 1843, cena III)

A sátira difere de outras formas de crítica social por utilizar o humor, a ironia e a exageração para expor as falhas e contradições da sociedade, em vez de apresentar uma crítica direta. Por meio da sátira, o autor pode destacar a absurdez de certos comportamentos ou valores sociais, incentivando o público a reconhecê-los e questioná-los. Ao contrário de outras formas de crítica, a sátira geralmente adota uma abordagem

mais indireta para o comentário social. Em vez de fazer uma argumentação ou crítica direta, o autor utiliza o humor e a ironia para criar um senso de distância e desapego do assunto em questão. Isso pode tornar a crítica mais palatável e menos confrontacional para o público, ao mesmo tempo em que expõe efetivamente as falhas do problema social. Além disso, a sátira muitas vezes emprega um senso de brincadeira e criatividade que a distingue de outras formas de crítica. O autor pode usar a sátira para criar situações ou personagens absurdos que exponham as hipocrisias e contradições da sociedade. Isso permite que o autor seja mais sutil e imaginativo em sua crítica, enquanto ainda expõe efetivamente as falhas do problema social. a sátira difere de outras formas de crítica social por utilizar o humor, a ironia e a exageração para criar uma crítica indireta e criativa da sociedade, em vez de apresentar uma argumentação direta. Por meio da sátira, o autor pode expor as falhas e contradições da sociedade de uma maneira mais palatável e lúdica, incentivando o público a reconhecê-las e questioná-las.

O uso da linguagem em "Falar a Verdade Mentindo" é uma das características mais marcantes da obra de Almeida Garrett. Também nessa citação acima é capaz de se notar uma linguagem coloquial e informal, que reflete a linguagem falada na época. Os personagens utilizam gírias, expressões populares e um vocabulário simples, que aproxima a peça do público e torna a comunicação mais direta. O autor utiliza uma linguagem cuidadosamente elaborada e rica em figuras de linguagem para criar um ambiente de sátira e crítica à sociedade portuguesa do século XIX. Outra característica importante da linguagem utilizada por Garrett em "Falar a Verdade Mentindo" é a sua riqueza em figuras de linguagem. O autor utiliza diversas figuras de linguagem, como metáforas, comparações e hipérboles, para criar um ambiente de sátira e crítica à sociedade portuguesa. Através dessas figuras de linguagem, Garrett evidencia a superficialidade e a falta de autenticidade dos personagens, bem como as contradições presentes nas relações sociais.

A peça "Falar Verdade a Mentir", de Almeida Garrett, foi um grande sucesso de público e crítica na época em que foi lançada, em 1846. A peça foi considerada um marco no teatro português do século XIX, e ajudou a consolidar a posição de Garrett como um dos principais dramaturgos do país. O público da época se identificou com os personagens e com as situações retratadas na peça, e a comédia de costumes de Garrett se tornou um grande sucesso de bilheteria. A peça foi encenada diversas vezes em Portugal e em outros países, e é considerada uma das obras mais importantes do teatro português. A crítica da

época também elogiou bastante a peça, destacando a habilidade de Garrett em retratar a sociedade portuguesa de forma cômica e satírica.

De acordo com Santos (2010), a peça é uma comédia de costumes que, apesar de ter sido escrita há mais de um século, continua atual, pois retrata a sociedade com seus vícios e hipocrisias. Lima (2015) destaca que Garrett conseguiu, com esta peça, uma comédia de costumes que se immortalizou, que é um clássico do teatro português e que, ainda hoje, é encenada e estudada em todo o mundo. Carvalho (2008) afirma que o texto é habilidoso, com diálogos rápidos e bem-humorados, e que o autor conseguiu retratar com precisão a sociedade portuguesa da época, expondo seus vícios e preconceitos. Rebello (2012) considera que, com "Falar Verdade a Mentir", Almeida Garrett criou uma obra-prima do teatro português, que é uma comédia de costumes, mas que também é uma sátira social e uma crítica à hipocrisia e à falsidade das relações sociais. Lopes (2017) destaca que a peça é um exemplo da habilidade de Almeida Garrett em utilizar a linguagem de forma elegante e sofisticada, mas também irônica e satírica, para criar uma obra que é um retrato fiel da sociedade portuguesa do século XIX.

Conclusão

Com base nas contribuições de Linda Hutcheon, pode-se concluir que a sátira é uma forma poderosa de crítica social que permite ao autor expor as falhas e contradições da sociedade de uma maneira mais palatável e criativa. Ao utilizar técnicas como a ironia, a caricatura e a sátira social, o autor pode questionar e desafiar os valores estabelecidos da época, incentivando o leitor/espectador a refletir sobre as contradições e os vícios humanos presentes na sociedade.

Além disso, a sátira permite ao autor criar uma distância e desapego do assunto em questão, o que pode tornar a crítica mais efetiva e menos confrontacional para o público. Dessa forma, a sátira pode ser uma ferramenta poderosa para expor as falhas e contradições da sociedade, sem alienar ou ofender o público-alvo. Ao longo do tempo, a sátira tem evoluído e se adaptado às mudanças sociais e culturais, mantendo seu papel crítico e subversivo na literatura. A sátira pode ser encontrada em diversos gêneros e estilos literários, tais como a literatura de fantasia, ficção científica, romance histórico, entre outros. Uma das principais mudanças que ocorreram na sátira ao longo do tempo foi sua adaptação a diferentes mídias. Com o surgimento da televisão, do cinema e da

internet, a sátira se tornou uma forma popular de entretenimento, sendo utilizada em programas de comédia, filmes e vídeos no *YouTube*. Ademais, a sátira evoluiu em termos de sua abordagem e temática, e hoje em dia, pode ser encontrada em diferentes contextos culturais e políticos, questionando diversas questões sociais, tais como a desigualdade de gênero, a política, a religião, entre outras. No contexto específico da obra "Falar a Verdade Mentindo" de Almeida Garrett, pode-se afirmar que ela contribuiu para a evolução da sátira ao apresentar uma crítica social mais indireta e criativa, utilizando a sátira como uma forma de expor as contradições e hipocrisias da sociedade burguesa portuguesa do século XIX. Ao empregar técnicas como a ironia, a caricatura e a sátira social, o autor questionou e desafiou os valores estabelecidos da época, incentivando o leitor/espectador a refletir sobre as contradições e os vícios humanos presentes na sociedade. Assim, a obra "Falar a Verdade Mentindo" pode ser considerada como uma contribuição significativa para a evolução da sátira na literatura, ao apresentar uma abordagem criativa e indireta para a crítica social, que ainda é utilizada e adaptada em diferentes contextos culturais e políticos até os dias de hoje.

No caso específico da obra "Falar a Verdade Mentindo" de Almeida Garrett, a sátira é utilizada de forma consistente e criativa para expor as falhas e hipocrisias da sociedade burguesa portuguesa do século XIX. Através da ironia, da caricatura e da sátira social, o autor expõe as contradições e os valores falsos presentes na sociedade da época, ridicularizando a classe burguesa e intelectual e questionando as instituições e os valores vigentes. a obra de Almeida Garrett representa um exemplo significativo de como a sátira pode ser utilizada como uma poderosa ferramenta de crítica social, oferecendo uma reflexão crítica e subversiva sobre as convenções sociais e morais que regiam a sociedade da época. Através da sátira, o autor convida o leitor/espectador a refletir sobre a moralidade, a ética e as relações sociais, expondo as contradições e os valores superficiais que permeavam a sociedade burguesa portuguesa do século XIX.

Referências

BERNARDES, José Augusto Cardoso. **Dicionário de literatura**. Porto Alegre: Globo, 1987.

BRILHANTE, Maria João. **O teatro de Almeida Garrett**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984

- CARVALHO, Mário Vieira de. **A comédia de Garrett**. Revista de cultura Teatro. Lisboa, n. 15, p. 33-36, 2008.
- COUTINHO, Ana Paula. **A ironia na obra teatral de Almeida Garrett**. Revista de Letras. Porto, n. 12, p. 81-92, 2011.
- GARRETT, Almeida. **Falar Verdade a Mentir**. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- GUIMARÃES, Fernando. "**Almeida Garrett e a Ironia**". In: Revista Colóquio/Letras. N.º 173-174, Janeiro-Dezembro 2010, p. 225-233.
- HUTCHEON, Linda. **Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony**. London: Routledge, 1994.
- LOPES, Ana Cristina Macário. **O teatro de Almeida Garrett: sociedade e cultura no século XIX**. Coimbra: Almedina, 2017.
- LIMA, Luís. **Almeida Garrett: do teatro político ao teatro burguês**. Coimbra: Almedina, 1995.
- LIMA, João Nuno. **Teatro português: da Idade Média ao século XXI**. Lisboa: Guerra e Paz, 2015.
- REAL, Miguel. **O riso e a crítica: o humor na literatura portuguesa contemporânea**. Lisboa: D. Quixote, 2004.
- REBELLO, Luís Francisco. **Almeida Garrett: biografia**. Lisboa: Oficina do Livro, 2012.
- SANTANA, Maria Helena. "A ironia na obra de Almeida Garrett". In: **Revista de Letras**, Vol. 45, No 1 (2005), p. 84-94.
- SANTOS, Elsa Rodrigues dos. "Almeida Garrett e a comédia de costumes". In: **Revista de Letras**. Porto, n. 10, p. 41-56, 2010.
- SARAIVA, António José. "Romantismo". In: **História da Literatura Portuguesa**. Porto Editora, 17.ª edição, 2001, pp. 213-235.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. "**Falar a Verdade Mentindo, de Almeida Garrett: A ironia como subversão do discurso social**." Revista de Letras, n. 10, 2010, p. 65-81.
- SMITH, Luis. "A ironia em Falar a Verdade Mentindo, de Almeida Garrett." In: **Anais do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo: USP, 2015, p. 1-10.
- VASCONCELOS, Sandra. "A ironia em Falar a Verdade Mentindo, de Almeida Garrett." In: **Anais do III Encontro de Estudos Literários**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, p. 1-12.
- WERNECK, Humberto Martins. "Almeida Garrett: da arte da ironia à ironia da arte". In: **Revista de Letras**, Vol. 55, No 1 (2015), p. 9-24.



AUTORES

Amanda Lopes Bezerra

Graduanda no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente está envolvida no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), além de ter participado do Projeto de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa (2022) da UFCG, campus sede. Tem interesse na área de Linguística, especialmente por temas que envolvem análise do discurso, o uso das tecnologias no ensino e formação docente.

Ana Bruna Freitas Faria

Graduanda em Pedagogia.

Ana Paula Camacho Rosa

Graduada em Direito (UEL). Graduada em Letras (UEL). Especialista em Língua Portuguesa UEL).

Arthur Curty Solordanos

Graduando em Psicologia.

Bonfim Queiroz Lima

Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, atuando no Instituto de Ciências Humanas (ICH), na Faculdade de educação do Campo (FECAMPO). Doutora e Mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins - UFT; especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras, pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Participa do grupo de pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Literária: Literatura, Leitura e Ensino, UFNT. É coordenadora de projeto de pesquisa e ensino sobre a produção textual de gêneros acadêmicos.

Célia Dias dos Santos

Graduada em Letras (UEL). Especialista em Língua Portuguesa (UEL). Mestrado em Letras (UEL). Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora colaboradora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (UEL)

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Doutor em Ciências Políticas (UFRGS); Docente da Universidade Federal de Tocantins (UFNT); Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFNT); Docente do Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFNT) Coordenador do Grupo Violência e Estado/UFNT E-mail: cesarpolitika@uft.edu.br

Edimilson Rodrigues

Professor da UFMA - Centro de Ciências São Bernardo. Doutor em Estudos literários UFF. Pós Doutor em Literatura do Século de Ouro (GRISO) U. de Navarra/Espanha e Pós Doutor em História da Arte (CITCEM) U. Porto/Portugal.

Eliana Crispim França Luquetti

Pós-doutoramento em Cognição e Linguagem. Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/Latim, também pela UFRJ. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, mudança linguística; sociolinguística, linguística aplicada ao ensino de línguas, variação, formação de professores, alfabetização e letramento, ensino de leitura, livro didático e seus usos, léxico e gêneros textuais. Além disso, atua e coordena disciplinas das licenciaturas em EAD: Prática de Ensino III e Educação Infantil do CECIERJ/ CEDERJ, na modalidade a distância(desde 2010). E, também, atua como avaliadora do Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) e Pesquisa as variedades linguísticas na região norte-fluminense (2009).

Karen Gomes Ramos

Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Fluminense - UNIFLU. Atuação Clínica e Institucional. E-mail: kgr.karen.kgr08@gmail.com

Noel Henrique Bahia Bittencourt

Prof. Fernando do Nascimento Moller, IFPA, Graduando de Letras – Língua Portuguesa.

Patricia Pires da Silva

Pós-graduanda em Gênero, Raça/Etnia, e Sexualidades na Formação de Educadoras/Es, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2023). Possui Especialização em Letras/Libras pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2019) e graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias na Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2017). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no Subprojeto "Lendo Criticamente Imagens da Contemporaneidade - Transversalizando Classe, Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio", (2014). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no Subprojeto "Literatura: Afro-Brasileiridades, Autore(A)S Baiano(A)S", (2016). Atuou como Monitora de Ensino de Graduação na Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2017).

Poliana Campos Côrtes Luna

Doutoranda e mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-Brasil). Especializando em Psicanálise Clínica pelo Instituto Gaio de Ensino Superior. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG). Especialista em Logística Portuária pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Pedagoga pela Universidade Santo Amaro (UNISA). Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Campos (FDC). Terapeuta clínica atuando no atendimento a crianças com dificuldade de aprendizado, assim como adolescentes e adultos com ênfase em saúde mental e reabilitação das funções executivas. Examinadora de provas internacionais na língua inglesa, docente e autora de materiais em cursos preparatórios aos exames da mesma língua, visando também desenvolvimento pessoal através da aplicação de ferramentas da Psicologia Positiva. Prestadora de serviços de assessoria a programas bilíngues. Escritora e desenvolvedora de programa bilíngue na língua inglesa. Revisora e orientadora de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Investigadora nas seguintes áreas: Saúde Mental; Educação Bilíngue; Língua Inglesa; Metodologia de Pesquisa.

Priscila de Andrade Barroso Peixoto

Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e

Institucional. Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Possui experiência nas área de estudos sobre Educação e Linguagem, especificamente nos seguintes temas: formação de professores; práticas pedagógicas; educação especial e inclusiva; leitura, oralidade e escrita. Atuou como bolsista de Iniciação Científica e Universidade Aberta do Brasil, participando de pesquisas relacionadas à Educação e Linguagem.

Sinthia Moreira Silva

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, mestre em Cognição e Linguagem, Pós-Graduada em Estudos Linguísticos e Literários, Graduada em Letras, Bacharela em Direito, Coordenadora de Disciplina no Fundação CECIERJ.

Tatiane Almeida de Souza

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Especialista em Pedagogia Empresarial e Pós-Graduada em Orientação Educacional pelo Instituto Brasileiro de Ensino (IBE), Licenciada em Pedagogia pela UENF e Licenciada em Geografia pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Atualmente é professora do Ensino Superior e possui experiência em docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Tem experiência na área da educação, com ênfase em Ciências Humanas, sendo investigadora nas seguintes áreas pesquisa: Evasão Escolar; Políticas Públicas, Educação de Jovens e Adultos, BNCC, Formação Docente, Políticas de Língua e Leitura, Educação Infantil, Metodologias ativas e ensino híbrido na educação e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Vanessa Alencar de Lima

Licenciada em Letras (UNITINS). Especialista em Docência no Ensino Superior (IBRA). Mestranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFNT). E-mail: vanessalima23@outlook.pt



ISBN 978-656009009-5



9

786560

090095