

LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO BÁSICO E SUPERIOR

Organizadores
Cristiane Viana da Silva Fronza
Márlisson da Silva Barroso
Isael da Silva Sousa



**LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO ENSINO BÁSICO E SUPERIOR**



Cristiane Viana da Silva Fronza
Márlisson da Silva Barroso
Isael da Silva Sousa
Organizadores

LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO ENSINO BÁSICO E SUPERIOR

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2024

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza
Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero
Capa: Juliana Pinheiro de Souza
Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Prof. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Prof. Dra. Care Cristiane Hammes
Prof. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Prof. Dra. Dayse Marinho Martins
Prof. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Prof. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loliola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Prof. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Prof. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Moraes
Prof. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Prof. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Prof. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Prof. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Prof. Dra. Roberta Oliveira Lima
Prof. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Prof. Dra. Susana Copertari
Prof. Dra. Susana Schneider Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

F959L

1.ed. Linguagem e práticas educativas no ensino básico e superior
[livro eletrônico] / organizadores Cristiane Viana da Silva Fronza,
Márlisson da Silva Barroso, Isael da Silva Sousa.
– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2024. 94 p.; PDF

Vários autores

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-283-6

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6)

1. Aprendizagem – Metodologia. 2. Educação. 3. Linguagem
– Estudo e ensino. 4. Práticas educativas. I. Barroso,
Márlisson da Silva. II. Sousa, Isael da Silva. III. Título.

12-2024/128

CDD 340

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguagem : Práticas educativas : Educação 340

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

O projeto de organização desta obra nasceu a partir das discussões e reflexões realizadas durante a VII Semana Acadêmica de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus Barra do Corda, em 2024. O evento teve como tema central “Pesquisa, inovação e extensão: perspectivas e desafios na Linguística e Literatura para o profissional de Letras”; no decorrer da programação compreendemos que toda proposta pedagógica do professor e da escola tem como base norteadora uma teoria. São as concepções do que seja língua e linguagem que orientam o trabalho pedagógico do professor de língua com a linguagem, ou seja, não é possível dissociar a teoria da prática pedagógica.

A semana de Letras tomou a interdisciplinaridade como principal orientação em suas atividades, desse modo, reunimos neste livro 8 (oito) textos que propõem análises voltadas para pensar a educação e os processos de ensino e aprendizagem não somente na área de Letras – Linguística e Literatura - como também na Pedagogia, Administração e Psicologia.

O primeiro capítulo intitulado “A primeira experiência de estudantes de Psicologia com o SUS: relato de experiência frente ao conceito quadrilátero da formação” objetiva, como o título sugere, relatar a primeira inserção de estudantes de Psicologia no Sistema Único de Saúde – SUS, durante a disciplina de práticas integrativas.

O segundo capítulo intitulado “Literatura afrofeminina brasileira: a representação da mulher na obra romanesca caroliniana” objetiva analisar a figura feminina, sobretudo da mulher na sociedade contemporânea, e as mazelas que cercam essa personagem refletindo sobre a fome e a miséria.

O terceiro capítulo intitulado “Aluno-autor: um estímulo à escrita literária, a partir da abordagem no Ensino Fundamental II na escola Unidade Integrada Enoc Vieira” objetiva apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida no Ensino Fundamental II, em uma turma do 8º ano, na escola Unidade Integrada Enoc Vieira, localizada na cidade de Barra do Corda, Maranhão, na qual se investiga a prática de ensino de escrita literária nas séries finais do Ensino Fundamental.

O quarto capítulo intitulado “Anísio Teixeira e a escola de tempo integral: o que revelam as produções científicas (2017-2019)?” objetiva refletir sobre a importância do pensamento de Anísio Teixeira para a construção teórica e prática de uma escola de tempo integral no Brasil e apresentar o que as produções científicas (teses e dissertações) de 2017 a 2019 revelam sobre o autor em relação ao seu legado e pensamento na construção e compreensão da escola de tempo integral no Brasil.

O quinto capítulo intitulado “Curso de Administração em Timon-MA: ADM/UEMA – da utopia a realidade” objetiva relatar eventos sobre o processo decisório de constituição e funcionamento do curso de administração nos primeiros anos do século XXI, desse modo, narra sobre a criação e desenvolvimento do curso de Administração CESTI/UEMA no município de Timon – MA.

O sexto capítulo intitulado “Tensões raciais e identidade na literatura afro-brasileira” objetiva refletir sobre a representação da condição do negro que, ao se submeter aos valores do branco, mostra ainda ser escravo do passado.

O sétimo capítulo intitulado “Por um ponto de vista: considerações sobre o narrador em *O encontro marcado*, de Fernando Sabino” objetiva discutir a figura do narrador mostrando principalmente como ele se apresenta e atua no romance *O encontro Marcado*, de Fernando Sabino.

O oitavo e último capítulo desta obra intitulado “Práticas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades leitoras no ensino de língua portuguesa” objetiva compreender como as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de língua portuguesa contribuem para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Finalizamos a apresentação deste livro afirmando que somos o que somos porque a linguagem nos permite ser. É a linguagem que nos faz humano e nos possibilita viver em sociedade. As práticas educativas são também formas de manifestação de linguagem. Assim, desejamos para você, nosso leitor, uma excelente leitura e que esta obra sirva de inspiração para a produção de mais pesquisas e reflexões que relacionem linguagem e práticas educativas.

Os organizadores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	10
A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA COM O SUS: RELATO DE EXPERIÊNCIA FRENTE AO CONCEITO DE QUADRILÁTERO DA FORMAÇÃO	
<i>Ana Beatriz Dantas Rocha</i>	
<i>Paulo Vittor Dos Santos</i>	
<i>Emanuela Ferry de Oliveira Moreira</i>	
<i>Sarah Lins de Barros Moreira</i>	
<i>Dartagnan Ferreira de Macêdo</i>	
<i>Yasmin Nyanne Gonzaga de Assis</i>	
<i>Maria Isabel Fernandes Calheiros</i>	
<i>Vanessa Ferry de Oliveira Soares</i>	
<i>Kladson Ramos Cruz</i>	
<i>Jairo Gonçalves de Andrade Filho</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_001	
CAPÍTULO 2	22
LITERATURA AFROFEMININA BRASILEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA ROMANESCA CAROLINIANA	
<i>Cristiane Viana da Silva Fronza</i>	
<i>Jurema da Silva Araújo</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_002	
CAPÍTULO 3	37
ALUNO-AUTOR: UM ESTÍMULO À ESCRITA LITERÁRIA, APARTIR DA ABORDAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA	
<i>Daria Glaucia Paiva Andrade</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_003	
CAPÍTULO 4	50
ANÍSIO TEIXEIRA E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2017-2019)?	
<i>Rodolfo Claudio da Cruz</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_004	

CAPÍTULO 5	69
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM TIMON-MA: ADM/UEMA - DA UTOPIA À REALIDADE	
<i>Francisca das Chagas Lopes Campos</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_005	
CAPÍTULO 6	88
TENSÕES RACIAIS E IDENTIDADE NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	
<i>Paula Fabrisia Fontinele de Sá</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_006	
CAPÍTULO 7	99
POR UM PONTO DE VISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O NARRADOR EM O ENCONTRO MARCADO, DE FERNANDO SABINO	
<i>Paula Fabrisia Fontinele de Sá</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_007	
CAPÍTULO 8	115
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Daniele Firmino Monteiro Sousa</i>	
<i>Israel da Silva Sousa</i>	
<i>Albano Dalla Pria</i>	
<i>Roney Coelho da Silva</i>	
<i>Zilmara da Silva Bezerra</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-283-6_008	
SOBRE OS ORGANIZADORES	130
<i>Cristiane Viana da Silva Fronza</i>	
<i>Márlisson da Silva Barroso</i>	
<i>Israel da Silva Sousa</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	133

CAPÍTULO 1

A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA COM O SUS: RELATO DE EXPERIÊNCIA FRENTE AO CONCEITO DE QUADRILÁTERO DA FORMAÇÃO

THE FIRST EXPERIENCE OF PSICHOLOGY STUDENTS WITH SUS: REPORT
OF EXPERIENCE FACING THE QUADRILATERE CONCEPT OF TRAINING

Ana Beatriz Dantas Rocha

Graduanda em Psicologia

Maceió - AL

E-mail: biarocha2101@gmail.com

Paulo Vittor Dos Santos

Bacharel em Psicologia

Maceió - AL

E-mail: pvittor2@gmail.com

Emanuela Ferry de Oliveira Moreira

Mestra em Comunicação Social

Teresina - PI

E-mail: emanuelaferry1@gmail.com

Sarah Lins de Barros Moreira

Mestra em Psicologia

Maceió - AL

E-mail: sarah.moreira@ebserh.gov.br

Dartagnan Ferreira de Macêdo

Mestre em Administração Pública

Maceió – AL

E-mail: dartagnan.macedo@ifal.edu.br

Yasmin Nayanne Gonzaga de Assis

Graduanda em Psicologia

Maceió - AL

E-mail: nayanneyasmin5@gmail.com

Maria Isabel Fernandes Calheiros

Mestra em Ciência da Informação

Maceió - AL

E-mail: maria.calheiros@ebserh.gov.br

Vanessa Ferry de Oliveira Soares

Mestra em Psicologia

Maceió - AL

E-mail: vanessa.ferry@ebserh.gov.br

Kladson Ramos Cruz

Especialista em Terapia Intensiva Adulta

Maceió - AL

E-mail: kladsoncruz@hotmail.com

Jairo Gonçalves de Andrade Filho

Graduando em Psicologia

Maceió – AL

E-mail: jairoandradefilho@gmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva relatar a primeira inserção de estudantes de psicologia no Sistema Único de Saúde – SUS, durante a disciplina de práticas integrativas. A experiência se deu na clínica de internação pediátrica de um hospital de ensino e assistência da rede pública de saúde, no decorrer do sexto período do curso. Dispensou-se o referencial metodológico da análise de discursos e produção de sentidos; considerando a perspectiva de quadrilátero da formação que articula o trabalho em conjunto de profissionais da saúde, gestores, estudantes e usuários/as dentro do SUS. Os repertórios mais recorrentes nos diários de campo versam sobre: os aspectos éticos acerca da escrita e a preservação do sigilo profissional; o estreitamento de laços e criação de vínculos; e a articulação multiprofissional junto a equipe e acadêmicos/as da área da saúde, a exemplo da terapia ocupacional, que atua muito próximo à psicologia naquele espaço. No que concerne ao processo de formação

das estudantes, é possível tecer críticas à grade curricular ao qual estas estão inscritas, onde a prática fica circunscrita a momentos esporádicos durante a graduação. Concluímos que a falta de experiências na saúde pública pode fragilizar o preparo para uma atuação com o engajamento social que a profissão da psicologia potencialmente tem.

Palavras-chave: Psicologia; Quadrilátero da formação; Disciplina Práticas Integrativas; Cenário de prática.

ABSTRACT

This study aims to report the first insertion of psychology students into the Unified Health System (SUS) during the integrative practices course. In the same way, society operates otherness in the academic environment, especially in training and research. The experience took place in the pediatric inpatient clinic of a teaching and care hospital in the public health network, during the sixth period of the course. The methodological framework of discourse analysis and production of meanings was dispensed with; considering the quadrilateral perspective of training that articulates the joint work of health professionals, managers, students and users within the SUS. The most recurrent repertoires in the field diaries deal with: the ethical aspects of writing and the preservation of professional secrecy; the strengthening of ties and the creation of bonds; and multidisciplinary coordination with the team and academics in the health field, such as occupational therapy, which works very closely with psychology in that area. Regarding the students' training process, it is possible to criticize the curriculum in which they are enrolled, where practice is limited to sporadic moments during the undergraduate course. We conclude that the lack of experience in public health can weaken the preparation for acting with the social engagement that the psychology profession potentially has.

Keywords: Psychology; Training Quadrilateral; Integrative Practices Discipline; Practice Scenario.

Introdução

O trabalho assistencial para abarcar a complexidade da saúde humana e desenvolver uma percepção crítica da realidade precisa incorporar o movimento de um quadrilátero que articula o trabalho em

conjunto de profissionais da saúde, gestores, estudantes e usuários/as dentro do SUS. O quadrilátero da formação, assim intitulado por Ceccim e Feuerwecker (2004) busca preencher lacunas na graduação de estudantes, de modo a evitar uma concepção de saúde fragmentada e focada apenas nos aspectos tecnicistas de cada especialidade.

Trabalhadores de saúde acabam por ter suas formações especializadas, em contraponto à prática, que é essencialmente inter/multiprofissional desde a graduação, nas instituições assistenciais. Pois, a coletividade acaba por atravessar os processos de trabalho no fazer cotidiano (Calheiros, 2022).

Este trabalho objetiva realizar um relato de experiência sobre a primeira inserção de estudantes de Psicologia no Sistema Único de Saúde – SUS, durante a disciplina de práticas integrativas. A experiência aconteceu na clínica de internação pediátrica de um hospital de ensino e assistência da rede Ebserh, no decorrer do sexto período do curso.

Utilizou-se do referencial metodológico da análise de discursos e produção de sentidos (Spink; Medrado, 2013); considerando a perspectiva de quadrilátero da formação (Ceccim; Feuerwecker, 2004). Toda a experiência abordada foi compilada a partir dos registros em diários dos autores enquanto vivenciaram o campo, compreendendo o primeiro semestre do ano de 2023.

Os diários de campo aqui mencionados não aconteceram de forma meramente descritiva, mas foram elaborados constando dos sentimentos e afetações emergidas nos encontros entre estudantes e o campo. O grupo adotou a postura de pesquisadores ativos e implicados politicamente, na intensidade da expressão das experiências. Pauta-se, assim, uma escrita acadêmica crítica e ciente de sua subjetividade, que possibilita a reflexão sobre os sentidos complexos que se formam (Diehl; Marraschinni; Titoni, 2006).

Como o trabalho foi realizado com a perspectiva das vivências do grupo, esta produção dispensa o percurso de submissão e a aprovação em comitê de ética em pesquisa com seres humanos.

O encontro com o campo

As atividades extramuros geram correntes desafios na relação entre ensino e aprendizagem. Mas, se estas atividades estão susce-

tíveis a interferências, por outro lado, se dão em um cenário natural, podendo ser referência para vivências profissionais futuras. No âmbito da formação em saúde, outro elemento se agrega pois trata-se de uma metodologia ativa, que rompe com os resíduos do ensino tradicional. São as práticas dentro da formação que permitem com que a qualificação técnica se aproxime do compromisso ético-social da profissão (Tavares; Bittencourt; Santana, 2017).

Em campo, as/os estudantes estabelecem relações singulares, atravessadas por múltiplos afetos. E a afetação chama outras considerações, como sobre a relação de cada sujeito com o campo e o que se difere entre acadêmicas/os e não acadêmicas/os (Streppel; Palombini, 2015).

A educação em serviço se constitui de uma ferramenta importante para implementar a mudança das práticas de saúde que se almeja para a construção do SUS humanizado. Nessa perspectiva, mudar o panorama da saúde nacional envolve mudar as práticas de ensino, que requer transpor o paradigma hegemônico, centralizado no professor, para encontrar outros olhares, problematizar os fazeres e estabelecer relações horizontalizadas. Assim, ensino e serviço podem construir novos repertórios de práticas, que adotem ações alicerçadas na integralidade e humanização (Ceccim; Feuerwecker, 2004).

É nas atividades extra-muros da faculdade que o contato com o cenário se dá de forma genuína, marcado pela ausência de controle, o que faz emergir a experiência, com a apropriação da profissão que se almeja. Assim, o processo de ensino e aprendizagem ganha outros contornos éticos (Tavares et al, 2007).

As ações disponibilizadas por estudantes à comunidade não abrangem apenas a sociedade, mas devolve à formação acadêmica uma reflexão crítica sobre os conceitos vistos em sala de aula. Aproxima, portanto o mundo acadêmico dos saberes populares, de forma que promove um diálogo que, em si, orienta rumo à efetividade da formação (Streppel; Palombini, 2015).

Deixar com que os saberes colocados como diferentes se encontrem e se atravessem, desconstrói a rigidez teórica e proporciona pertinência à formação. Então, os saberes sistematizados e populares vão pondo em ganhando novos sentidos da relação entre teoria e

prática. Nessa via de mão dupla, o campo transforma a formação e altera também o conceito de sala de aula. (Streppel; Palombini, 2015).

A universidade, que foi criada aos moldes da compartimentalização de saberes, é chamada a renunciar jargões científicos tecnicistas e a sair da concretude limitante das suas conceituadas “áreas de conhecimento”, divididas em disciplinas. Aspectos do âmbito de multi, inter e transdisciplinaridade, amplamente utilizados para denominar o trabalho conjunto, muitas vezes não ultrapassa um entendimento de junção dos detentores do conhecimento, antevendo a especialização dos saberes. Daí a necessidade de transpor a disciplinaridade implica em ultrapassar a própria estrutura acadêmica (Zaniol; Molin; Andreoli, 2007).

A experiência considera muito mais o exercício reflexivo do que a preocupação com modelos teóricos universalizantes. E, se a realidade é entendida a partir do que é vivido e compartilhado, na mesma medida a experiência proporciona a produção de sentidos sobre a inserção da profissão na vida social cotidiana. É pela prática que podem emergir as problematizações sobre o que é construído na formação profissional em saúde (Braga; Mosqueira; Morato, 2012).

Descrição da Experiência

A disciplina de Práticas integrativas II do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, convidou os discentes do 6º período a mergulharem nos mais diversos cenários e práticas profissionais existentes na Psicologia. Dessa forma, foi uma oportunidade de dar os primeiros passos com as diversas áreas da profissão, antes mesmo de iniciar o período de estágio nos períodos finais do curso, 9º e 10º períodos. Os diários apontavam que a disciplina de práticas integrativas I possibilita o encontro com diversos cenários, estimulando a escrita dos diários de campos com as afetações, além da participação em rodas de conversas com possíveis preceptores.

A Clínica Pediátrica do HUPAA/EBSERH/UFAL oferece assistência terciária em saúde, por meio de internações hospitalares. O público atendido no serviço é composto por crianças e adolescentes, dos diversos gêneros, oriundos de todo o estado de Alagoas. A maior par-

te desses pacientes está em investigação diagnóstica e/ou possui doença crônica estabelecida.

A vulnerabilidade social é marcante e são todos/as atendidos/as pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para obtenção dos cuidados de assistência em saúde. Em decorrência deste perfil, o contato com a instituição é frequente, atravessado por interações recorrentes que, por muitas vezes, se dão em período prolongado. A criança, o/a adolescente e seus familiares têm, então, seu cotidiano alterado com consequente prejuízo no desempenho das suas atividades de vida diária, escolar e social.

De acordo com o conteúdo dos diários, a escolha do cenário priorizou locais que poderiam ser de fácil acesso e mobilidade para deslocamento, mas que fossem inspiradores e colaborassem com as formações do grupo. Assim, a escolha foi esta clínica pediátrica, no contexto do SUS.

O início da atuação na pediatria aconteceu em articulação com a preceptoria, sendo eleitos os dias de terças-feiras, no período da manhã e quintas-feiras, no período da tarde. A atividade prática usualmente era iniciada pelo repasse do conhecimento dos casos, momento de discussão, que ocorreram antes de serem feitas visitas aos leitos.

Preceptores e estudantes dialogaram sobre o motivo de interação de cada criança e se houve condições específicas no tratamento de cada paciente. Em seguida, realizou-se visita aos leitos e interação dialogada com o familiar acompanhante, esses em sua maioria mães, e com a criança, a depender de sua idade.

As expectativas antes da entrada no cenário eram de receio, por compreender um ambiente hospitalar e com crianças enfermas. Porém, observa-se, por meio da evolução na escrita diária ao longo das práticas, o receio se dissipar, dando espaço ao manejo da psicologia em analisar e perceber além do que é dito pelas pessoas, como gesticulação, ações, expressões, entre outras. Foi possível identificar, ainda, a importância do vínculo entre profissional de psicologia e paciente para fortalecer a relação de confiança e conseguir uma boa atuação.

A cada nova experiência, os acadêmicos referiam estar mais familiarizados com o cenário. Como, por exemplo, na oportunidade em acompanhar a realização da primeira anamnese com uma pa-

ciente recém-chegada e observar como eram feitos os relatórios de acompanhamento de cada caso. Momento propício para tirar as dúvidas sobre a construção do documento, pois o grupo pode acompanhar o acesso ao sistema de prontuários para o registro da evolução de cada paciente.

Os repertórios mais recorrentes nos diários de campo versam sobre: os aspectos éticos acerca da escrita e a preservação do sigilo profissional; o estreitamento de laços e criação de vínculos; e a articulação multiprofissional junto a equipe e acadêmicos/as da área da saúde, a exemplo da terapia ocupacional, que atua muito próximo à psicologia naquele espaço.

Discussão dos resultados

Uma série de críticas sobre o quadrilátero da formação é exposta no ensaio de Ceccim e Feuerwerker (2004), pois para os autores a forma como o sistema de saúde estrutura-se e o processo de formação dos futuros profissionais de saúde que irão atuar no sistema distanciam-se da realidade da prática diária. O diálogo interprofissional é exigido, incontáveis vezes, nos cenários das práticas em saúde, mas não é trabalhado na formação acadêmica.

A proposta do quadrilátero é realizar uma transformação na formação dos estudantes e nos processos de trabalho dos profissionais atuantes na área da saúde (Ceccim; Feuerwerker, 2004). Nesse sentido, a inserção do/as estudantes na prática propiciou o desenvolvimento de vínculos com os pacientes em questão, trazendo diferentes perspectivas a respeito dos casos assistidos pela equipe.

A colocação do/as estudantes na prática em contato com outros profissionais e com os usuários do serviço, potencializa a percepção crítica a respeito das dinâmicas de trabalho, sendo um trabalho de mútua afetação:

As instituições formadoras devem prover os meios adequados à formação de profissionais necessários ao desenvolvimento do SUS e a sua melhor consecução, permeáveis o suficiente ao controle da sociedade no setor, para que expressem qualidade e relevância social coe-

rentes com os valores de implementação da reforma sanitária brasileira (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Os momentos em campo foram abundantes em contatos e criação de vínculo entre acadêmico/as e pacientes, sendo essas trocas por diálogos, brincadeiras ou jogos na brinquedoteca. Destaca-se um episódio relatado nos diários analisados, em que o grupo de pesquisa saía do setor com pacientes para propiciar brincadeiras em área externa - o que foi proveitoso para todos, deixando a impressão de que, por um pequeno período, havia-se trocado de ambiente e respirado novos ares.

Foi possível explorar espaços e até encontrar um balanço, no qual foi possível resgatar elaborações subjetivas de ludicidade e diversão. Compreendeu-se, então, que a experiência em área aberta fez emergir sensações de bem-estar e leveza.

Deste modo, rever os diários demonstrou o quanto é possível surpreender-se com as diversas possibilidades de atuação da psicologia no ambiente de internação pediátrica. Fazer algo simples, mas de grande relevância para uma criança, possibilita a sensação de ter “ganhado o dia”. Desse modo, a experiência reafirmou a importância da presença e acolhimento do profissional de psicologia nos serviços de saúde.

Este tipo de experiência coloca em xeque as concepções pré-estabelecidas não só a respeito da prática, mas também do ensino ao qual os acadêmicos estão sendo submetidos. A formação para a área da saúde deveria ter como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, e estruturar-se a partir da problematização do processo de trabalho e sua capacidade de dar acolhimento e cuidado às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas, dos coletivos e das populações (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

No que concerne ao processo de formação dos acadêmicos, é possível tecer críticas à grade curricular ao qual estas estão inscritos, onde a prática fica circunscrita a momentos esporádicos durante a graduação. Tal experiência só poderia ser vivenciada em projetos de

extensão que fossem ativamente buscadas pelas mesmas ou então através de outros meios que não a grade curricular obrigatória:

Formar sempre foi muito diferente de informar, mas parece que facilmente caímos nessa armadilha. Como formar sem colocar em análise o ordenamento das realidades? Como formar sem colocar em análise os vetores que forcem o desenho das realidades? (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Considerações finais

A escrita deste estudo possibilitou refletir e problematizar sobre a formação acadêmica, considerando a importância de que a universidade proporcione oportunidades de contato dos futuros profissionais de psicologia, bem como de outras áreas da saúde, com os campos de atuação da esfera da saúde pública. No entanto, a falta de experiências no SUS pode fragilizar o preparo para uma atuação com o engajamento social que a profissão da psicologia potencialmente tem.

No decorrer das atividades foi evidenciada a importância do envolvimento institucional na proposta de cuidado em saúde para que haja proveito no aprendizado ofertado pelas práticas durante a formação. E, ainda, o conhecimento produzido a partir da prática pode ser entendido como relevante propagador da iniciativa, despertando o interesse de outros estudantes em relação ao SUS, uma vez que serão repassados em trocas nas salas de aula e em outros espaços acadêmicos.

Cabe, assim, às instituições formadoras, a articulação do quadrilátero que vincula o trabalho em conjunto de profissionais da saúde, gestores, estudantes e usuários/as dentro do SUS para oferta de meios adequados de modo que a formação colabore para o seu progresso. A relevância social das profissões de saúde não apenas irá se desenvolver com maior qualidade, como poderá proporcionar ganhos para a reforma sanitária brasileira.

Referências

BRAGA, T.B.M.; MOSQUEIRA, S.M.; MORATO, H.T.P. Cartografia clínica em plantão psicológico: investigação interventiva num projeto de

atenção psicológica em distrito policial. *Temas em Psicologia*, vol. 20, n.02, p. 555-569, dez. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a20.pdf>>. Acesso em: 24. abr. 2024.

CALHEIROS, M. I. F. **Análise das informações no modulo de prontuários do AGHUX na unidade de atenção à saúde da criança e adolescente do HUPAA**. 2022. 86 f. : il. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/9825>. Acesso em: 8 set. 2023.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 41–65, jan. 2004.

DIEHL, R.; MARASCHIN, C.; TITTONI, J. Planografias em pesquisa: mapas e fotografias na saúde mental. **Interface**, v. 13, n. 30, p. 79-91, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122091020>. Acesso em: 9 set .2024.

GUARESCHI, N.M.F.; WENDT, G. W.; DHEIN, G. As atividades de pesquisa, extensão e monitoria na formação em psicologia. *Aval. psicol.[online]*. 2011, vol.10, n.3 [citado 2018-03-10], pp. 387-403. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16. out. 2024.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2013.

STREPPEL, F. F.; PALOMBINI, A. L. O lado avesso da extensão: universidade e sociedade (quem é o outro da relação?). Por uma pesquisa-intensão. *Rev. Pólis e Psique*, Porto Alegre, v.5, n.2, pp. 150- 170, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/53947/pdf_24>. Acesso em 16. jan.2024.

TAVARES, A. C. A. L. L.; BITTENCOURT, M. F.; SANTANA, M. N. S. Repensando a formação médica em cenários de práticas: vivências acadêmicas. *Cidadania em ação – Revista de Extensão e Cultu-*

ra, Florianópolis, v.1, n.1, pp. 19-35, out.2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/download/10930/pdf>>. Acesso em 16. jan.2024.

ZANIOL, E.; MOLIN, F. D.; ANDREOLI, G. Um projeto de multiplicidade entre pesquisa, extensão, universidade e comunidade: vivenciando a cultura no bairro Restinga. Rev. Dep. Psicol., UFF [online]. 2007, vol.19, n.1 [citado 2018-03-10], pp.227-240. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20. ago. 2024.

CAPÍTULO 2

LITERATURA AFROFEMININA BRASILEIRA: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA OBRA ROMANESCA CAROLINIANA¹

BRAZILIAN AFRO-FEMININE LITERATURE: THE REPRESENTATION OF WOMEN IN CAROLIN'S NOVELS

Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras

Teresina- PI

cristianevyanna@yahoo.com.br

Jurema da Silva Araújo

Doutora em Letras

Teresina - PI

juremaraujo@outlook.com

RESUMO

O trabalho versa sobre a obra romanesca *Pedaços da fome*, de Carolina Maria de Jesus, publicada em 1963. O estudo teve como objetivo analisar a figura feminina, sobretudo da mulher na sociedade contemporânea e as mazelas que cercam essa personagem refletindo sobre a fome e a miséria. Carolina Maria de Jesus, nesse caso, apresenta ao público leitor, através dessa obra, uma figura feminina, aparentemente, submissa em uma sociedade baseada nas prerrogativas do patriarcado. Igualmente, a referida autora aborda sobre os diversos papéis sociais desempenhados pela representação da mulher no *corpus*. A presente perquisição fez uma análise voltando a atenção para a protagonista Maria Clara, no seu papel social de mulher e esposa, além do choque entre a obediência e imitação às performances instituídas historicamente como imanentes ao gênero feminino e a negação dessas posturas. Esse trabalho tencionou examinar a representação feminina

¹ Trabalho apresentado no VI Colóquio Internacional de Literatura e Gênero IV Colóquio Nacional de Imprensa Feminina em 2023.

no romance caroliniano, através de teóricos como Federici (2021), Alves (2010), Zolin (2005), Butler (2003) e Figueiredo (2009).

Palavras-chave: Literatura Afrofeminina. *Pedaços da Fome*. Carolina Maria. Representação feminina.

ABSTRACT

This paper deals with the novel *Pedaços da Fome* by Carolina Maria de Jesus, published in 1963. The aim of the study was to analyze the female figure, especially women in contemporary society, and the problems that surround this character, reflecting on hunger and poverty. In this case, Carolina Maria de Jesus presents the reading public with a female figure who is apparently submissive in a society based on the prerogatives of patriarchy. She also discusses the various social roles played by the representation of women in the *corpus*. This research has focused on the protagonist Maria Clara, in her social role as a woman and wife, as well as the clash between obedience and imitation of the performances historically instituted as immanent to the female gender and the denial of these attitudes. This work sought to examine female representation in Carolinian novels, using theorists such as Federici (2021), Alves (2010), Zolin (2005), Butler (2003) and Figueiredo (2009).

Keywords: Afrofeminine literature. *Pedaços da Fome*. Carolina Maria. Female representation.

1 INTRODUÇÃO

As mulheres foram excluídas, silenciadas e julgadas como inferiores aos homens, de acordo com o contexto sociohistórico, político e econômico. O discurso patriarcalista legitimou a criação de arquétipos femininos (a mulher deve ser moldada para casar-se, cuidar da casa e promover a perpetuação da espécie humana), que consolidaram sua inferiorização e que ainda ecoam na atualidade. A literatura escrita por homens (supremacia branca), quando expõe a figura feminina, essa é branca, frágil e sem vontades (a mulher idealizada pelo patriarcado). Essa também apresenta personagens emudecidas, como as prostitutas, que, na literatura canônica, quando ganham voz, são configuradas em espaços cerceados pelo mistério erótico e profano, raramen-

te protagonistas, mas sempre subrepresentadas pelo olhar do escritor. Quando as representações de mulheres têm voz e apresentam sabedoria com as ervas, elas são vistas como bruxas e a punição foi a fogueira da inquisição. Se a representação feminina é uma mulher negra, essa é escrava, empregada doméstica e/ou hipersexualiza, sendo, de fato, animalizada.

O espaço dessas figuras femininas (mulher branca e mulher negra), pelo olhar do homem branco da elite, não ultrapassa o ambiente do lar, bem como o da cozinha. Por consequência, a literatura de autoria feminina rompe com as amarras, tira a mordaça dessas figuras femininas e traz à tona um novo olhar: a mulher deixa de ser o “outro” e passa a ser o sujeito subvertendo a cultura que, durante séculos, silenciou essa voz e a aprisionou nos limites da casa.

Vale salientar, também, que os arquétipos femininos eram gerados na sociedade patriarcal com o objetivo de se tornarem filhas, esposas e mães, assim reprodutoras da doutrinação patriarcalista, ou seja, a construção da identidade feminina era constituída tendo como base fundamentos e princípios estritamente subjetivos e ideologizados.

O *corpus* que fomentou esse artigo foi a obra romanesca *Pedaços da fome* (1963), de Carolina Maria de Jesus, nesse caso, o presente estudo teve como objetivo analisar a figura feminina Maria Clara (filha, esposa, mãe, profissional), bem como as mazelas que cercam essa personagem. Nessa sequência, o percurso metodológico foi bibliográfico, esse inclui ainda o levantamento de informações em jornais, revistas, coletânea crítica sobre a autora, artigos, ensaios, teses e dissertações de mestrados (impressos e virtuais). Isso porque pretende-se configurar melhor o universo da pesquisa, delimitar o estudo crítico sobre a mulher negra e sua inserção no campo literário.

2 A MULHER NA OBRA ROMANESCA *PEDAÇOS DA FOME*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: VOZ E RESISTÊNCIA

O século XX, década de 60, abriga vários movimentos sociais no Brasil. A literatura foi e é influenciada por esses movimentos, por exemplo, o movimento dos trabalhadores, o negro e o feminista. É interessante destacar que esses movimentos tinham e tem como inten-

to a conquista da palavra. E, através da palavra, para além da oralidade, a escrita é um dos modos para se conectar com o corpo coletivo. Nesse contexto, tanto o movimento feminista quanto o movimento negro fazem parte desse acesso ao mundo pela escrita/literatura, ou seja, Carolina Maria de Jesus é, talvez, intersecção no que concerne mulher negra e literatura, porém, o movimento negro era machista e o feminista era racista. A mulher negra é lançada para longe do centro - a margem. José Eugênio das Neves (2009) retrata sobre essa questão citando Bonnici:

Verifica-se então que a situação da mulher colonizada é pior do que a do homem na mesma situação, de vez que sofre uma dupla colonização, política e de gênero, complementando o pensamento do autor acima mencionado (Bonnici), acrescentamos que pode haver uma situação ainda mais trágica: uma tripla colonização, que se verifica no caso das mulheres afro-descendentes que vivem em países colonizados. Neste caso, além da dominação política e de gênero, verifica-se ainda outra ligada ao fator étnico (Neves, 2009, p. 49).

Diante disso, é possível afirmar que o homem negro e a mulher branca não possuem lugar de fala para escrever sobre a mulher negra e seu lugar na sociedade, pois eles não têm a escrevivência, conceito criado por Conceição Evaristo que traz os termos escrever e vivências aglutinados. No século XX, cabe acrescentar, os discursos dominantes (patriarcado) cercavam os espaços aforados de expressão e, consequentemente, emudeciam as produções declaradas “menores”, resultantes de segmentos sociais “desautorizados”, como as das minorias e dos/as marginalizados/as. Nesse sentido, o painel consentia, de um lado, a visibilidade das obras canônicas, a denominada “alta cultura”, de outro, a obliteração da diversidade provinda das ópticas sociais marginais, que incluem mulheres, negros, homossexuais, não católicos, operários, desempregados, entre outros (Zolin, 2005, p.26).

Ainda sobre a confecção da figura feminina na literatura, de acordo com Costa (2005), a construção de símbolos femininos na literatura brasileira pode ser vista como uma aparente preservação dos valores culturais. A obra de arte literária denota representações femini-

nas, assim como as mulheres fora dessa realidade ficcional, que coalescem valores religiosos, moral, político e social. No que concerne ao contexto histórico e social, asseverativo às manifestações da heterogeneidade e da pluralidade e contrário ao discurso dominante, a crítica literária feminista, assim como o feminismo depreendido como pensamento social e político da dissimilitude, sobrevém com o objetivo de desarranjar a legitimidade da representação, ideológica e tradicional da mulher na literatura canônica. Assim, o discurso patriarcalista que tenciona trazer a mulher como configuração de anjo, de um lado, assim como Eva pecadora e sedutora, por outro lado, contradialoga com o feminismo crítico que expõe sobre as formas de expressão proveniente dos próprios sujeitos femininos (Zolin, 2005).

Segundo Alves e Pitanguy (1991) ocorreu uma demarcação da sexualidade feminina e delimitação de um posicionamento social que as rebaixou, nesse caso, é sabido de uma comparência da perpetuidade de ideação, de imagens, de crenças que legalizam, perenizam e exibem repetitivamente a categorização de papéis sexuais. Nessa perspectiva, o conteúdo cultural é paramentado em prol de, aparentemente, elementos específicos que se alicerçam na biologia. Neste sentido, Alves e Pitanguy (1991, p. 39), dizem que:

O movimento feminista vem travando uma luta no sentido de denunciar os conceitos de “masculino” e “feminino” na sua oposição de “superior” e “inferior”. Esta hierarquização entre o masculino – “superior” – e o feminino – “inferior” – é uma construção ideológica e não o reflexo da diferenciação biológica. Esta diferenciação não implica em desigualdade.

De acordo com as autoras, é interessante salientar que o movimento feminista tem, possivelmente, uma ação instrutiva porque ele mostra para a sociedade que historicamente as mulheres foram silenciadas pelos homens e que esses reproduzem continuamente a figura submissa da mulher e assevera a pormenorização de atribuições tanto na casa quanto no ambiente profissional. Dessa forma, o ofício da mulher é costurar, cozinhar e/ou limpar a casa, e para os homens a aquisição de saberes por meio das leituras de textos jornalísticos.

É relevante mencionar que o feminismo era, talvez, excludente, desde que as demandas prioritárias eram para mulheres brancas, então com a participação e articulação das mulheres negras nos movimentos feministas surge o movimento feminista negro. Segundo Carneiro (2003, p.119),

Os grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. *A fortiori*, essa necessidade premente de articular o racismo às questões mais amplas das mulheres encontra guarida histórica, pois a “variável” racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas).

Diante dessas discussões, o movimento feminista negro é, ainda, incompreendido. Para Hooks (2019) deixar a mulher negra produzir conhecimento e aceitar outras experiências do conhecimento, para o colonizador da atualidade, é invadir a epistemologia eurocentrada que hierarquiza os saberes e define que o modelo valorizado deve ser branco. Tendo em vista o interesse em desvelar a representação feminina presente na obra *Pedaços da fome* (1963), vale dizer que Carolina Maria de Jesus resiste de modo insurgente ao discurso do colonizador e apresenta ao público leitor uma protagonista vocalizada.

Conforme Meihy (1998), o ingresso de Carolina Maria de Jesus no contexto nacional aconteceu em um instante planejado, nos anos dourados da governança de Juscelino Kubitschek, em que a condição de vida da autora, narrada de forma tão árdua em seus diários, aparentemente, era contraditório em relação aos ideais de modernização e democratização do país naquele período. A experiência de mulher negra que sobrevivia graças ao lixo da cidade creditava como fundamento de interesse social. Dessarte, a autora citada se transfigurou

em representante de temas que enlevavam o debate político da esquerda e da direita.

De acordo com Miranda (2013) é possível analisar a obra caroliniana pelo prisma da representação feminina e sua experiência na província e na urbe, pois essa vivência gera caracterizantes divergentes no universo da protagonista. É sabido que durante a época que morou e viveu sob o asilo do pai rico Maria Clara atuava e aquiescia de acordo com as propensões da camada social que fazia parte correlacionando-se de maneira ufana e intransigente com os que a circundavam. Unicamente quando se distancia desse meio a protagonista muda sua forma de agir e refletir, ao declinar de status social, de classe média alta para a miséria.

A produção literária de autoria feminina negra é um dos lugares prováveis para se tecer uma história do papel exercido pela mulher negra na contextura social e cultural através dos séculos, no qual essa, dentro do possível, se mostra através de sua escrevivência. Carolina Maria de Jesus nos apresenta uma protagonista, talvez, mulher branca, (des)centrada do lugar privilegiado, ou seja, da fazenda para a favela.

A literatura de autoria feminina na pós-modernidade trazia nas suas produções literárias uma multiplicidade de posicionamentos ideológicos que “desejam contestar os modos culturais dominantes (patriarcado, capitalismo, humanismo, etc.), ao mesmo tempo sabendo que não pode se desembaraçar completamente deles” (Hutcheon, 2002, p. 2). Assim sendo, Maria Clara é uma protagonista tecida com a pluralidade de perfis femininos presentes no contexto da pós-modernidade. Ela contradizia a ideologia patriarcalista imperante desenhada nos textos canônicos, pois a mulher branca foi lançada para a margem, apesar de o leitor perceber nuances correlacionadas à passividade e à objetificação dessa.

Para Alves e Pitanguy (1991) a construção de um texto oriundo de suas próprias experiências e contextualização do seu universo, a mulher passa a ser sujeito de seu próprio querer, de sua existência, de sua palavra. A autoria feminina se dá, tênue, pelo sujeito que se reconhece através da palavra, na qual apresenta sua consciência, se realiza e se mostra. Nesse sentido, é resultado de um assenhoreamento, da asseveração do ser em meio a uma sociedade que insistia e insis-

te que essa escrita é marginal, nesse caso, isolando essa e a criatividade da mulher, *in verbis*:

“Escrever, para estas mulheres, é ‘ultrapassar’ uma percepção única da vida; é construir mundos e neles apreender, discutir, apontar, enfim, serem agentes imprescindíveis à vida. As vozes-mulheres negras, são, portanto, as vozes, agora audíveis, não somente a própria voz, as vozes ancestrais silenciadas por séculos de exclusão. (...) Elas soltam as mãos e os olhares em seus teares, formando, aos poucos, nova roupagem para a literatura brasileira: a literatura afrobrasileira de autoria feminina. O papel das escritoras é escrever e inscrever a memória do povo negro pelo olhar de dentro; um olhar que recusa as omissões que a sociedade brasileira, sob a égide do mito da democracia social e racial, impôs e ainda impõe à população afrobrasileira (Figueiredo, 2009, p. 105).

Pensar a escrita feminina negra é refletir sobre todos os fatores que a instiga, bem como a fundamenta. A escrita da mulher negra apresenta uma realidade descentrada do discurso dominante, assim como da contextura histórica apresentada nos livros de História que mostram o colonizador como “herói” por causa das descobertas, bem como tentam inferiorizar a escravidão. Esses textos escritos pela mulher negra escaqueira os amarrilhos da linguagem, os açaímos ideológicos e os axiomas históricos, pois oportuniza uma nova forma de pensar dissonante do que foi estandardizado, nesse sentido, humanando essa mulher negra e tipografando um rosto, uma compleição física e um sentir mulher com idiossincrasias *sui generis*. (Alves, 2010, p. 67).

Segundo Pureza (2017) a obra *Pedaços da fome* publicada em 1963 é antagônica em relação às outras produções de Carolina Maria de Jesus, pois, aparentemente, essa tem um enredo linear, de caráter ficcional, a voz narrativa é, possivelmente, heterodiegética, cuja história tem como protagonista a figura feminina Maria Clara, filha de coronel, que, por causa do amor, é ludibriada e injungida a estanciar na cidade de Guarulhos, em um cortiço.

- Que lugar horrível! disse Maria Clara. Dirigiram-se para uma habitação coletiva, Paulo empurrou o portão. A casa

era muito velha. Maria Clara acompanhava-o desconfiada. “Que ambiente esquisito”. Foram para um quartinho lá nos fundos. No fim do quintal. Maria Clara fitava os varões cheios de roupas, as crianças brincando naquele corredor sujo e mal cimentado. Paulo deu-lhe um longo suspiro, reuniu suas fôrças e disse-lhe:

- É aqui a minha casa. (Jesus, 1963, p.71).

A obra romanesca caroliniana impacta o leitor quando no desenrolar da narrativa a protagonista é levada do interior paulista para cidade, ou seja, da fazenda para o cortiço. Nesse momento, Maria Clara descobre juntamente com o leitor que o país que está em pleno processo de industrialização esconde uma outra realidade, nesse caso, incongruente com as apresentadas nos jornais da época. Maria Clara e o leitor desvelam sobre a miséria no cenário nacional. Carolina Maria de Jesus expõe na sua composição literária sobre o antagonismo histórico, bem como aborda sobre a continuação da colonização na pós-modernidade.

Pureza (2017) assevera que é interessante analisar as representações da fome e da escassez minuciadas na vida de Maria Clara. A fome é, provavelmente, considerada um objeto medular que assessoria não somente a urdir essa figura feminina, porém a tensionar informes da vida cotidiana dos desfavorecidos que habitavam a cidade de São Paulo. É sabido que as temáticas sobre a pobreza material e a ausência de cidadania são tópicos significativos na composição literária de Carolina Maria de Jesus e, conseqüentemente, cidade e escassez calcorreiam unidas na narrativa. Nesse sentido, a fome mostra-se, talvez, como um tipo de recurso dual, assim sendo, ela pode ser uma assombração que circuita os relacionamentos sociais dos personagens, nada obstante, sob outra perspectiva, ela é considerada uma ideiação literária que ocasionalmente camufla outras relações sociais.

Hoje estou com fome, nada temos para comer. Recordando de sua juventude, aludiu com voz saudosa: que fartura na casa de papai! Lá ninguém passa fome. Os animais lá em casa são mais bem alimentados do que eu. E eu pensava que era o dinheiro que impedia a minha felicidade. Agora reconheço quanto sou infeliz. (Jesus, 1963, p. 84).

É interessante observar que a fome pode ser analisada como rudimento fomentador de conflagração, pois Maria Clara recorda sua vida de superabundância e ainda compara que os animais de sua antiga casa eram mais bem alimentados que ela na sua nova residência. Nesse sentido, a fome parece representar a variável que resume a realidade do desabastecido morador do cortiço. E afigura um provável termômetro do que seria a felicidade. Vale frisar que essa situação de transmutação social acontece quando Maria Clara, antes mulher e filha, passa a exercer seu novo papel social de mulher e esposa.

A literatura de autoria feminina negra, como postula Alves (2010, p. 60), no contexto brasileiro, sofreu e sofre discriminação, já que, “[...] essa sociedade acabou construindo categorias sociais ao longo do tempo, com base em diferenças físicas, ascendência genealógica, sexo (enquanto gênero) e cor da pele”. A referida autora afirma que para ser escritora no Brasil é necessário romper com o silêncio, a “não-fala” e ultrapassar os espaços que determinam os papéis sociais, ou seja, “a mulher negra deve ser a empregada doméstica”. Porém, essa escrita é tecida século a século, (re)desenhada contexto a contexto, lutando pela visibilidade. A escrita caroliniana é resistente e insubmissa porque (des)interdita esses espaços marginalizados, do real ao ficcional.

Reaquistando sobre a hegemonia do patriarcado, segundo Bourdieu (2009), a dominação do masculino sobre o feminino assevera que o fato está vigente no processo diacrônico histórico do ser humano. Para o autor, a dominação do homem sobre a mulher é praticada por meio de uma violência simbólica, compartilhada impensadamente entre dominador e dominado, aprazado pelos esquemas práticos do *habitus*, conforme explicitado no trecho a seguir:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos ‘*habitus*’ e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao

mesmo tempo e sem contradição, espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõem. (Bourdieu, 2009, p. 49-50).

As mulheres viveram durante muito tempo sob a dominação patriarcal e é perceptível que essa manutenção de subserviência continue apesar de presentemente haver movimentos de combate a essa realidade, pois a reprodução desse estereótipo de submissão feminina ainda se mantém de modo factual e ficcional.

Diante disso, a filósofa Judith Butler, em seu livro *Problemas de Gênero* (2011), pontua sua inquietação com esse fato e diz que, na verdade, a mulher foi, todo esse tempo, não somente representada, contudo, mal representada na literatura. A autora afirma que o discurso feito pelo outro é continuamente uma interpretação e jamais atinge representar na universalidade e com fidedignidade, e ainda reitera que esse é feito com determinados propósitos.

No condizente a obra objeto de estudo, essa mostra a figura feminina Maria Clara, mulher branca e rica, oriunda de uma cidade interiorana de São Paulo que se apaixona por um falso dentista e foge com esse para a capital. Carolina Maria de Jesus expõe ao público leitor a temática da pobreza pela perspectiva de alguém que já foi rico e é, aparentemente, uma mulher branca.

A filha do coronel era uma boneca de porcelana (Jesus, 1963, p. 22)

Ela desceu ricamente trajada, seus cabelos castanho-claro caídos aos ombros formando ondas e cachos.

O lindo vestido de linho que ela usava combinava com a côr de seus olhos verdes (Jesus, 1963, p. 98)

Carolina Maria (des)situa o leitor apresentando uma protagonista branca e rica que se apaixona por um suposto dentista e acaba descobrindo que foi enganada. O percurso dessa figura feminina é não-linear para aquelas moldadas pelo olhar do escritor branco. Ela

rompe com o horizonte de expectativa do leitor que esperou da sua narrativa uma abordagem sobre personagens negras na favela, bem como um final feliz segundo os contos de fadas. Contudo, Maria Clara expõe, não somente, o papel social de filha, esposa e mãe, assim como o de trabalhadora.

Maria Clara compreendia que quem vivia de esmola sofria muito. Observava as mulheres pobres trabalhar, lavar roupa para ganhar uma miséria. Uma senhora foi procurar uma lavadeira na vila. Maria Clara aceitou. Pois tôdas as roupas reunidas no tanque e as roupas de côres mancharam as brancas. Quando a dona Maura viu, pôs as mãos na cabeça. - Dona Maria, dona Maria, o que foi que a senhora fez? Não é assim que se lava roupas. A senhora estragou-as. E agora tem que pagá-las; qualquer serviço que executamos é uma responsabilidade que assumimos (Jesus, 1963, p.155).

O surgimento do capitalismo, a divisão social do trabalho, pelo modelo patriarcal, estabeleceu e estabelece que a função de reprodução social, nesse caso, a vida privada (gerar os filhos e cuidar do lar) é o papel feminino. As atividades condizentes à produção social é papel masculino (a vida política, o comércio e, ainda, aquisição de conhecimento). Pensar patriarcado e capitalismo é refletir sobre o processo de simbiose entre esses, já que produzem e reproduzem os elos de dominação e violência, em especial, dos corpos e da autonomia das mulheres. Silvia Federici (2019, p.20) afirma que durante muito tempo o trabalho doméstico foi, primeiramente, entendido como “trabalho reprodutivo”, assim, os ideologemas do patriarcalismo estabelecem que o lugar das mulheres é o espaço privado, a casa (cuidar do marido e dos filhos). Na ótica do cânone literário, a representação da mulher, o papel social profissional é o das tarefas domésticas, como “rainha do lar” e seu trabalho, puramente, no âmbito doméstico e não remunerado. Maria Clara, tecida por Carolina Maria de Jesus, nos faz refletir, também, que a mulher no século XX adquire um novo papel social, nesse caso, a trabalhadora, ou seja, ela tem uma dupla jornada de trabalho e, em especial, a protagonista da obra romanesca caroliniana é, também, a provedora do lar.

Maria Clara e seus passos desenhados por Carolina Maria de Jesus que nos apresenta uma protagonista mulher/branca/rica/favelada e que, aparentemente, comungava do discurso patriarcalista, mas questionava o papel social da mulher. Entender a escrita caroliniana é transcender as regras do cânone literário e saber que sua narrativa é autoral, desde que a autora traz no seu enredo uma representação de mulher realista, pois a favela, a fome e a miséria continuam sendo problemas sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como intento analisar a figura feminina Maria Clara e as mazelas que a cercavam, nesse sentido, refletindo sobre o seu percurso na obra *Pedaços da fome*, de Carolina Maria de Jesus. O caminho metodológico foi bibliográfico. Nessa continuidade, esse integrou ainda o levantamento de informações em jornais, revistas, coletânea crítica sobre a autora, artigos, ensaios, teses e dissertações de mestrados (impressos e virtuais).

Maria Clara (des)centraliza o ideário imaginado pelo leitor quando esse compreende sobre a protagonista na narrativa caroliniana, desde que os vários atravessamentos de gênero e classe social por ela experienciados fazem o leitor construir determinadas cenas, porém, dessacralizadas na tecitura narrativa de Carolina. O leitor desvela sobre a construção e a desconstrução de arquétipos já preestabelecidos pela sociedade patriarcal, pois Maria Clara é marcadamente filha, esposa e mãe, nesse sentido, ela segue os padrões que a sociedade patriarcalista impõe às mulheres, nada obstante, ela desconstrói essa ideiação quando assume o papel de profissional e passa a ser a provedora da família, pois seu marido parece evadir-se dessa função social que é, teoricamente, determinada ao homem. Assim, a obra objeto de estudo assevera que a representação feminina é uma categoria elástica, pois é instituída de resistência, voz e, igualmente, probabilidade de subversão, nessa concepção, facultando ao sujeito feminino perfis plurais e multifários.

Pedaços da fome, de Carolina Maria de Jesus, revela uma representação de mulher que transgride com o estereótipo esperado

pelo discurso patriarcalista. Lembrando que esse reproduz que as mulheres deveriam ser filhas, esposas e mães, nesse caso, boas mães, pois deveriam ensinar esses discursos a seus filhos e assim o evo da subjugação feminina seria mantido. Carolina tece sua fiadora (termo usado por Dominique Maingueneau) vocalizada, aparentemente, reprodutora de um discurso patriarcalista, mas também, denúncia social. Carolina, grande lalodê, como pontua Jurema Werneck, compõe na sua narrativa perfis femininos plurais, mostra a horizontalidade das relações sociais e rompe com os silenciamentos e submissões colocando no centro do seu romance uma mulher vocalizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo?* São Paulo: Abril Cultural, 1991.

ALVES, Miriam. *BrasilAfro Autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em movimento*. Estudos Avançados, 17(49), 117-132, 2003.

COSTA, Maria. Edileuza. *O mito feminino: de Marília á Capitu*. João Pessoa (PB): UFPB, 2005, Tese Doutorado.

FEDERICI, Silvia. *O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019. Edições Kindle.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. *A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações*. Dissertação. (Mestrado em Literatura Brasileira). Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2009.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HUTCHEON, Linda. A incredulidade a respeito das metanarrativas: articulando pós-modernismo e feminismos. Trad. Margareth Rago. *Labris – Estudos Feministas*, n. 1-2, julho/dezembro de 2002.

JESUS, Carolina Maria de. *Pedaços da fome*. São Paulo: Águila, 1963.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio. *Revista da USP*, São Paulo, v. 37, p. 82-91, 1998.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. *Os caminhos literários de Carolina Maria de Jesus: experiência marginal e construção estética*. Dissertação (Mestrado em letras)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo– USP, São Paulo, 2013.

NEVES, José Eugênio das. “Esmeralda Ribeiro e Lima Barreto: um diálogo sem segredos”. *Terra Roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*. (Londrina) 17-b (dez) 49-59, 2009.

PUREZA, Fernando Cauduro. Representações da fome: carestia e racialização na obra *Pedaços da fome*, de Carolina Maria de Jesus. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 66, p.52-68, abr. 2017.

ZOLIN, Lúcia. Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs). *Teoria literária, abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2.ed. Maringá: UEM, 2005.

CAPÍTULO 3

ALUNO-AUTOR: UM ESTÍMULO À ESCRITA LITERÁRIA, APARTIR DA ABORDAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ESCOLA UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA

*STUDENT-AUTHOR: A STIMULUS TO LITERARY WRITING,
FROM THE APPROACH IN ELEMENTARY SCHOOL II AT
THE SCHOOL UNIDADE INTEGRADA ENOC VIEIRA*

Daria Glaucia Paiva Andrade

Universidade Estadual do Maranhão

Barra do Corda- MA

<https://orcid.org/0009-0003-4102-261X>

dariapaiva1990@gmail.com

RESUMO

O Presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida no Ensino Fundamental II, em uma turma de 8º ano, na Escola Unidade Integrada Enoc Vieira, localizada na Cidade de Barra do Corda, Maranhão, na qual investiga a prática de ensino da escrita literária nas séries finais do ensino fundamental. Para tanto se usou como apoio teórico a linha de pesquisa do aluno-autor criado por Catherine Tauveron (1999), entre outros teóricos como: Cosson (2011), Gonzales (2009), Soares (2006), que diz que o aluno desde o ensino fundamental tem a capacidade de desenvolver produções literárias, mas para isto, é necessário o estímulo do professor e da escola. Caracterizando-se como pesquisa de campo qualiquantitativa, essa proposta foi desenvolvida com o objetivo de oferecer meios, através de roda de leitura, palestra e produções textuais com ênfase em crônicas e poemas para explorar a imaginação, criatividade e autonomia dos educandos.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Escrita Literária.

ABSTRACT

This article aims to present a pedagogical proposal developed in Elementary School II, in an 8th grade class, at the Enoc Vieira Integrated Unit School, located in the city of Barra do Corda, Maranhão, in which it investigates the practice of teaching literary writing in the final grades of elementary school. To this end, the student-author's line of research created by Catherine Tauveron (1999), among other theorists such as: Cosson (2011), Gonzales (2009), Soares (2006), which says that the student from elementary school has the ability to develop literary productions, but for this, it is necessary the stimulus of the teacher and the school. Characterized as a qualitative-quantitative field research, this proposal was developed with the objective of offering means, through a reading circle, lecture and textual productions with emphasis on chronicles and poems to explore the imagination, creativity and autonomy of students.

Keywords: Literature. Reading. Literary Writing.

1. Introdução

O processo de ensino da escrita literária na escola Unidade Integrada Enoc Vieira é pouco desenvolvido, em campo, observou-se que as metodologias que estimulam a leitura e a escrita literária, não são aplicadas. Segundo Catherine Tauveron (1999) não é responsabilidade do ensino do país formar futuros escritores, ou seja, não é propósito da escola estimular essa prática, sendo assim, a escrita literária é apenas uma ação secundária à leitura literária, essa sim, por sua vez tem espaço cada vez maior, pois é excelência da escola formar leitores, enquanto a escrita vai perdendo espaço à medida que os estudantes avançam na escolaridade.

Por outro lado, Tauveron (1999), afirma que mesmo não sendo papel do ensino do país formar futuros escritores, a escola pode e deve criar métodos e técnicas para estimular essa prática. Nessa perspectiva, esse artigo apresenta uma proposta pedagógica que traz como objetivo geral estimular nos alunos do ensino fundamental à escrita de textos literários (crônicas e poemas) de forma autoral, para isso foi elaborada uma metodologia diferente para se trabalhar a literatura, através de roda de conversas, apresentando o gênero literário

e obras como referências, roda de leitura, criando métodos de escrita e leitura e incentivando as produções autorais através da própria experiência dos discentes, estimulando a autonomia, participação e criatividade do aluno, e palestra com um autor convidado.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada primeiramente uma pesquisa de campo, para entender como se organizavam as aulas e o ambiente escolar, de caráter qualitativo para conhecer os alunos e saber em qual turma seria aplicada a proposta. Essa proposta contou ainda com uma pesquisa bibliográfica que teve como base os estudos de Catherine Tauveron (1999), Gonzales (2009), Soares (2006), Mortatti (2006), Cosson (2011), entre outros teóricos que deram suporte para a fundamentação teórica.

Desse modo, esse artigo será estruturado inicialmente com o enquadramento teórico, em seguida os procedimentos metodológicos, os resultados e discursões, por fim, as considerações finais e referências.

2. Revisão de Literatura

De acordo com Cunha (1998), a literatura teve seu início no século XVII, no momento de ápice dos ideais burgueses e visualizava um caminho possível para a escola no ensino da leitura e da escrita. No Brasil, somente no século XIX que a literatura infantil começou a dar seus primeiros passos, tendo em vista a preocupação com a educação que começou a surgir.

A preocupação com o ensino da escrita de textos literários nas escolas públicas brasileiras é muito recente. Os estudos de Mortatti (2006) revelam que a escola brasileira, desde o século XIX, período em que o ensino era domiciliar e foi substituído pela escola obrigatória e gratuita, até o início da década de 1980, praticamente não ensinava a escrever textos com os quais crianças e adolescente interagiam em sua vida cotidiana. A autora salienta ainda, que durante dois séculos, o ensino da leitura foi sempre privilegiado pela escola. Assim, as práticas de escrita desenvolvidos em sala resumiam-se: às cópias, ditados, às caligrafias, às redações e pequenas composições.

Os estudos de Mortatti mostram um passado ainda presente na escola investigada. Em campo, observou-se a falta de incentivo às

práticas de escrita nos variados gêneros textuais, os discentes têm dificuldades de escrever textos por mais simples que fossem. A metodologia usada promove apenas o aprimoramento linguístico, mas não estimula o aluno a ter confiança na sua capacidade de produzir.

Segundo Soares (2006), a realidade brasileira começou a mudar, com às discussões sobre letramento que chegaram ao Brasil na década de 1980. Seus estudos revelavam que apenas a alfabetização (ensino de codificação e da decodificação das letras do alfabeto) não era suficiente para que os alunos utilizassem a escrita com sucesso nas suas práticas sociais.

Foi constatado na pesquisa de campo, segundo a professora regente que muitos alunos encerram o ano letivo, sabendo as letras, mas incapazes de ler, escrever e interpretar textos necessários às suas ações cotidianas. A realidade da escola demonstra que o ensino da escrita e da leitura não tem atingido os resultados esperados. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino da leitura e da escrita, o texto tem que ser o objeto de estudo na sua totalidade, para o aprendiz compreender que as partes do texto, as letras, palavras e frases são partes que compõem o todo, seja ele simples ou complexo. (Brasil, 1997).

Durante a pesquisa de campo, foi observado que nas séries do ensino fundamental II, os pré-adolescentes já têm acesso a literatura infanto-juvenil e a textos variados, mas há um desinteresse pela leitura e pela escrita. Obviamente o processo de leitura e a escrita são essenciais nessa fase, pois a pré-adolescência é marcada por descobertas e transformações, mas as observações nas aulas revelaram um ensino de literatura defasado e voltado para leitura no livro didático.

Em relação ao uso do livro didático em sala de aula a pesquisadora Neuza Ceciliato de Carvalho (1997) destaca:

Uma das hipóteses levantada sobre a razão de as crianças gostarem de ler e os jovens não, parece estar ligada à diferença da literatura produzida para a infância e a produzida para a juventude. Os livros infantis brasileiros, em grande parte, atingiram um nível estético muito bom, tanto no que se refere à qualidade do texto verbal, quanto à qualidade das ilustrações, e, ainda, quanto ao aspecto gráfico e ao papel utilizado (Carvalho, 1997, p. 8).

Apesar da professora regente utilizar apenas o livro didático nas aulas de literatura, atentamos para a importância do mesmo em influenciar positivamente no desenvolvimento cognitivo dos alunos, para muitos sendo a única fonte de acesso à leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizam a importância de o professor planejar e dirigir atividades didáticas com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também ao professor assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

A Base Nacional Curricular (BNCC), afirma que formar leitores e escritores 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 e escrita (BRASIL, 2017). Ou seja, a escola precisa de espaços apropriados para desenvolver a leitura e a prática da escrita, mas muito mais que isso, os professores precisam criar meios e técnicas para se chegar a resultados satisfatórios.

Na perspectiva de Cosson (2011) sobre o incentivo às produções literárias no ambiente escolar, destaca:

[...] é no exercício da leitura e escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói de um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2011, p. 5).

Mediante o exposto, há inúmeras discussões sobre literatura na escola e qual seu real valor para a educação. Ao contrário do ensino da Língua Portuguesa, que aos poucos vai se renovando com novas técnicas pedagógicas, a literatura na escola resiste às mudanças e se vê estagnada em lugar secundário e sem força na formação das crianças e adolescentes.

2.1 Aluno-Autor

O termo aluno-autor foi criado pela francesa Catherine Tauveron, pesquisadora que em suas obras publicou a possibilidade de estabelecer ainda no ensino fundamental, condições de desenvolvimento dos alunos a respeito da sua capacidade de serem autores literários. De acordo com a autora, as instituições escolares não têm a vocação de formar escritores, mas não podem impedir que seu surgimento aconteça, ou seja, a escola pode facilitar o caminho de possibilidades das crianças e adolescentes, no que diz respeito à escrita literária (Catherine Tauveron, 1999).

No início do processo de escrita literária, os discentes precisam percorrer um longo caminho para dominar a língua e o discurso, e em conjunto, pode ser estimulado seu autoconhecimento. Diante disso, os PCNs orientam para o desenvolvimento de competências discursivas. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1997)

O processo de escrita durante a aplicação da proposta foi desafiador, pois o aluno-autor precisa entender diversas características que o compõe, não só o ato de escrever, mas todo um conjunto de estratégias que permite essa composição. Para Gonzáles (2009, p.205) é importante fazer uso de estratégias que criem um cenário no qual o aluno é entendido como um autor e, dessa forma, vivencie experiências que abordem responsabilidades e a aquisição de uma nova postura.

De acordo com Tauveron e Seve (2005), na escola, o aluno deve ser ensinado a compreender que a narração de um autor é sempre uma maneira de acúmulo e decomposição de outros textos literários, remelações, citações, empréstimos. Dessa forma, é possível que o aluno também realize tais práticas na produção de seu próprio texto.

Diante disso, as produções autorais dos alunos-autores foram baseadas nas próprias vivências, foi uma maneira de instigá-los a escrever sobre algo que já tinham conhecimento, além disso, a desafiá-los a escrever sobre momentos que foram importantes e que marcaram suas vidas.

Portanto, a partir das reflexões aqui propostas, entende-se que os educandos têm a capacidade de se desenvolver como um autor li-

terário, tendo em vista que a escola trabalhe os textos literários não apenas o molde do texto em si e a leitura, mas principalmente suas particularidades e sentidos, incentivando os educandos a terem contato constantemente com obras literárias e que aprendam a fazer literatura através de produções autorais com suas próprias habilidades.

3. Procedimentos Metodológicos

De acordo com Marconi e Lakatos (2008, p.2), —a pesquisa *in locu* ou pesquisa de campo tem importância para as ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos. O ponto de partida dessa pesquisa foi à base teórica. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com a intenção de se obter sustentação teórica para o tema proposto. Essa pesquisa aconteceu de forma exploratória com o objetivo de conhecer melhor como era o ensino de escrita literária nas aulas de língua portuguesa, descritiva, onde se buscou em campo um aprofundamento do tema e explicativa procurando conectar as ideias adquiridas nas entrevistas com as pesquisas bibliográficas para compreender causas e efeitos.

Quanto à abordagem, foi eleita a metodologia qualiquantitativa aplicada. A pesquisa foi realizada no local em que se deu o problema. Os dados sobre como é o ensino de literatura e escrita literária no ensino fundamental II na Escola Unidade Integrada Enoc Vieira foram coletados por meio de um questionário com a coordenadora, professora regente e alunos da turma.

Na pesquisa qualiquantitativa, buscou-se explicar os números que comprovaram os objetivos gerais da proposta, e ao mesmo tempo permitiu compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas. Na metodologia aplicada buscou-se apresentar alternativas que ajudassem a melhorar ou transformar o processo de ensino de literatura com ênfase na escrita literária.

A proposta baseou-se na escrita de textos literários autorais sendo pequenas crônicas e poemas a partir das próprias experiências de vida dos discentes. A escolha da turma foi feita através de observação durante o estágio. A turma escolhida tinha vinte e dois alunos, com faixa etária entre onze e quatorze anos de idade, todos leem e escrevem pequenos textos e foi a que mais se identificou com a proposta.

Para a aplicação da proposta foi feita roda de conversas, roda de leitura, uma palestra com o escritor barra-cordense Ricardo Milhomem em que na ocasião apresentaria seu livro *Acabei Escrevendo* (2016) já publicado, e para finalizar uma culminância final do projeto onde aconteceria a leitura das crônicas e poemas.

4. Resultados e discursões

4.1 Apresentação do Livro *Escrevendo com a alma*.

A escolha do livro se deu pela própria história de vida da autora, embora não seja de nacionalidade brasileira, tem em comum a trajetória escolar em escola pública e conviveu com a falta de incentivo a prática da escrita literária no âmbito escolar. E o sonho de lançar o primeiro livro só ocorreu anos mais tarde ao se tornar escritora de poesias.

A escritora relata no seu livro: “tinha uma vontade real e sincera de compreender essa vida de escritora. Queria muito escrever, mas não sabia como. A escola pública não me ensinara. Quando cheguei à faculdade já tinha quase desistido da ideia, mas tinha um desejo profundamente arraigado dentro de mim, um anseio que eu própria ignorava possuir (Goldberg, pág. 13).

Na obra em destaque “*Escrevendo com a Alma*” a autora enumera seis regras para se começar uma escrita independente do gênero literário escolhido. Essas regras foram apresentadas a turma. Diante disso, foi exposto aos alunos, que a realidade da vida escolar da autora, nesse sentido da escrita literária, não era diferente da realidade brasileira, ou seja, a falta de estímulos da escola para incentivar produções autorais.

4.2 Roda de Leitura

Para esse momento de aplicação da proposta foi realizado uma roda de leitura. Para isso, foram usados os livros escolhidos na biblioteca da escola.

Os alunos participantes tiveram autonomia na escolha de seus livros e selecionaram um texto do livro escolhido para a realização da leitura. Os alunos foram receptivos com a ideia.

Para Colomer: “a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados” (Colomer, 2007, p. 21). Mediante a citação acima, percebeu exatamente as múltiplas atividades trabalhadas em uma simples roda de leitura: Além da leitura, foi trabalhado a oralidade, a pesquisa, o lugar de fala, o posicionamento, a interação e socialização.

Figura 1- Roda de Leitura



Fonte: Acervo pessoal.

4.3 Palestra com o Escritor Ricardo Milhomem

Esse momento foi uma experiência nova para todos da escola, segundo relatos dos alunos e professores, a escola nunca tinha proporcionado palestras com escritores. A sala foi organizada em círculo e foram convidados os alunos do 8º ano B para participarem da palestra.

A escolha do Livro Acabei Escrevendo (2016) se deu por dois motivos: primeiramente por ser originalmente barra-cordense, com uma linguagem simples e acessível, a obra traz pequenas crônicas que nos faz lembrar experiências do nosso cotidiano e segundo para valorizar a cultura literária local.

Figura 2- Palestra com o escritor



Fonte: Acervo pessoal.

4.4 Culminância Final

Esse momento foi propício para as leituras das produções feitas pelos alunos-autores. Durante os dias de aplicação da proposta os alunos produziram seus textos. A leitura dos textos possibilitou o compartilhamento a partir das situações e eventos vividos pelos autores, considerando a perspectiva de escrita de cada um, com diferentes histórias.

Figura 3- Culminância Final/ Leitura dos Textos



Fonte 4: Arquivo pessoal

5. Considerações Finais

A proposta aplicada proporcionou o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o processo de ensino de literatura com ênfase na escrita de crônicas e poemas, nas aulas de língua portuguesa.

Conforme proposto pela metodologia pesquisa-ação, foi realizado um planejamento de leitura e produções autorais com os alunos da turma 8º A, permitindo assim, o desenvolvimento dos alunos durante todo o processo da proposta pedagógica, proporcionando o alcance do objetivo geral, ou seja, estimular os alunos o interesse e o prazer pela escrita literária, aplicando o gênero literário narrativo (crônicas), e da poesia (poemas), elaborando produções espontâneas, incentivando a autonomia e criatividade.

Finalizada a intervenção verificamos que as atividades realizadas contribuíram para que os alunos produzissem seus textos com mais desenvoltura e confiança. Embora o projeto tenha sido bem-sucedido e de grande importância para a escola e para todos que participaram, ainda é insuficiente para chegar a um nível realmente desejável e isso abrange toda a instituição escolar desde a disciplina de Língua Portuguesa; gramática, ortografia, leitura, escrita e oralidade, e a própria visão da escola em relação a formação de escritores.

Espera-se que o projeto aluno-autor seja desenvolvido em outras turmas da instituição escolar Enoc Vieira, além disso, que alcance outras escolas e profissionais da Pedagogia, entre outros cursos, possam utilizar dessa metodologia para incentivarem seus alunos às produções autorais, não apenas como uma possibilidade futura, mas como uma realidade concreta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020

CARVALHO, Neusa Ciciliato de. **Por que alunos de 1ª a 4ª série gostam de ler e os de 5ª a 8ª não?** Proleitura, UNESP Assis (SP), ano 4, n. 15, p. 8, ago 1997.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011. Pag.5.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

GOLDBERG, Natalie. **Escrevendo com a alma**: liberte o escritor que existe em você; tradução Camila Lopes Campolino; revisão de tradução Silvana Vieira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008. Pag. 13.

GONZÁLES, A. M. M. **La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires: écrire** de la littérature pour apprendre la littérature. Repères, Lyon, n. 40, p. 205, 2009.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, p. 02, 2008.

MILHOMEM, Ricardo. **Acabei escrevendo**. 1º edição. Editora Multifoco. 2016. Pág. 15-31- 58.

MILHOMEM, Ricardo. **“Palestra” (Lectura)**. Unidade Integrada Enoc Vieira, Barra do Corda, Maranhão, 26 de novembro 2019.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básico Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 25 .agosto. 2020.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAUVERON, C. **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école:** du texte réticent au texte proliférant. REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle, Lyon, 1999..

TAUVERON, C.; SEVE, P. **Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école** de la GS au CM. Paris: Hatier, 2005.

CAPÍTULO 4

ANÍSIO TEIXEIRA E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2017-2019)?

ANÍSIO TEIXEIRA AND THE FULL-TIME SCHOOL: WHAT DO SCIENTIFIC PRODUCTIONS REVEAL (2017-2019)?

Rodolfo Claudio da Cruz

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Cáceres - Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0001-8564-737X>

rodolfo.cruz@unemat.br

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma atividade avaliativa da disciplina de Histórias das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do estado de São Paulo (USP). Teve-se como objetivo refletir a importância do pensamento de Anísio Teixeira para a construção teórica e prática de uma escola de tempo integral no Brasil e apresentar o que as produções científicas (teses e dissertações) de 2017 a 2019 revelam sobre o autor, em relação a seu legado e pensamento na construção e compreensão da escola de tempo integral no Brasil. As reflexões aqui construídas resultam de um estudo dirigido tanto em seus livros quanto produções acadêmicas e literárias que foram escritos sobre o educador brasileiro. Considerado um dos precursores da educação integral no Brasil e participante ativo do movimento educacional denominado escolanovismo, os 120 anos de seu nascimento seria comemorado no ano de 2020. O levantamento do quantitativo de produções científicas realizou-se a partir de descritores estabelecidos *a priori*, do período entre 2017 e 2019, tendo como local de busca Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como resultados, ao pesquisar individualmente por meio do descritor

“ANISIO TEIXEIRA”, identificou-se um total de 1688 (mil seiscentos e oitenta e oito) trabalhos. Em seguida, refinou-se a busca com alguns filtros, e o número caiu para 28 (vinte e oito). Dentre esses trabalhos, realizou-se a leitura nos títulos, resumos e palavras-chaves e selecionaram-se 05 (cinco) trabalhos que se aproximavam da proposta deste artigo, os quais possibilitaram perceber como os pesquisadores apresentaram e construíram seu trabalho sobre o tema. Ao término da construção deste estudo, ponderou-se que fora de suma importância estudar e conhecer a contribuição teórica das ideias anisianas e os trabalhos finalizados em nosso país, bem como tratou-se de um exercício fundamental para futuros trabalhos de pesquisadores que buscam um referencial bibliográfico e diferentes perspectivas de análise sobre o educador. **Palavras-chave:** Produção científica; Escola de tempo integral; Anísio Teixeira.

ABSTRACT

This article is the result of an assessment activity for the subject History of Pedagogical Ideas and Modern Schooling of the Postgraduate Program in Education at the State University of São Paulo (USP). The objective was to reflect on the importance of Anísio Teixeira's thinking for the theoretical and practical construction of a full-time school in Brazil and to present what the scientific productions (theses and dissertations) from 2017 to 2019 reveal about the author, in relation to his legacy and thinking in the construction and understanding of the full-time school in Brazil. The reflections constructed here result from a study directed both at his books and at academic and literary productions that were written about the Brazilian educator. Considered one of the pioneers of comprehensive education in Brazil and an active participant in the educational movement known as Escolanovismo, the 120th anniversary of his birth would be celebrated in 2020. The survey of the number of scientific productions was carried out based on descriptors established a priori, from the period between 2017 and 2019, using the Database of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) as the search location. As a result, when searching individually using the descriptor “ANISIO TEIXEIRA”, a total of 1688 (one thousand six hundred

and eighty-eight) works were identified. Then, the search was refined with some filters, and the number dropped to 28 (twenty-eight). Among these works, the titles, abstracts and keywords were read and 05 (five) works that were close to the proposal of this article were selected, which made it possible to understand how the researchers presented and constructed their work on the subject. At the end of the construction of this study, it was considered that it was of utmost importance to study and know the theoretical contribution of Anisian ideas and the works completed in our country, as well as it was a fundamental exercise for future works of researchers who seek a bibliographic reference and different perspectives of analysis on the educator.

Keywords: scientific production; full-time school; Anísio Teixeira.

1. Introdução:

Este artigo é resultado de uma atividade avaliativa da disciplina “História das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do estado de São Paulo (USP), sob a orientação da professora Carlota Boto¹. Tem-se como objetivo refletir a importância do pensamento de Anísio Teixeira para a construção teórica e prática de uma escola de tempo integral no Brasil, a partir da década de 1920, dentro do movimento educacional denominado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, especialmente, na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), e apresentar o que as produções científicas (teses e dissertações) de 2017 a 2019 revelam sobre o educador, seu legado e pensamento na construção e compreensão da escola de tempo integral no Brasil.

As reflexões aqui construídas resultam de um estudo dirigido tanto em obras publicadas pelo educador e autor quanto em livros e textos que foram escritos sobre ele. Estudar o educador brasileiro justifica-se por inúmeras razões; uma delas é que, no ano de 2020, comemoraram-se 120 anos do nascimento de Anísio Teixeira e também

1 Licenciada em Pedagogia e em História. Mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP, doutora em História Social pela FFLCH/USP. É Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do estado de São Paulo (USP).

pela relevância que esse homem teve na defesa da educação pública, considerado um dos precursores da educação integral no Brasil e participante ativo do movimento educacional denominado escolanovismo, e entre outros motivos e feitos: uma vida inteira dedicada à educação – que inspira as gerações atuais e futuras.

Além desta introdução e das considerações finais, organizou-se este artigo em duas partes: em um primeiro momento, discute-se a vida e pontos principais do pensamento de Anísio Teixeira para a construção teórica e prática da escola de tempo integral. No segundo momento, apresentam-se, em caráter quantitativo, teses e dissertações com recorte temporal de 2017 a 2019 a partir de descritores estabelecidos *a priori*, tendo o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como local de busca.

Ao pesquisar individualmente com o descritor “ANÍSIO TEIXEIRA”, o levantamento quantitativo de caráter exploratório revelou 1688 (mil seiscentos e oitenta e oito) trabalhos. Refinou-se a busca com filtros, e o número caiu pra 28 (vinte e oito). Dentre esses trabalhos, realizou-se uma leitura nos títulos, resumos e palavras-chaves, e selecionaram-se 05 (cinco) trabalhos que se aproximavam da proposta deste artigo.

Ressalta-se que o balanço da produção científica empreendida neste estudo contribuiu para o rastreamento de teses e dissertações, inspirando novos significados e reflexões com a temática. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006, p. 39) salientam que “[...] a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

2. Anísio Teixeira e a Escola de Tempo Integral

Fazer uma reflexão sobre Anísio remonta a múltiplos aspectos a serem discutidos, como sua trajetória pessoal e profissional, conquistas e desafios.

Por que Anísio? Porque sua biografia corporifica a história da persistência de uma intenção, tornar-se educador, e de uma aspiração: a democracia. Essa persistên-

cia não foi abortada nem com as rupturas que lhe foram impostas pelas conjunturas políticas de 1935 e 1964. Sua motivação constituiu um campo significativo justamente pela sua insistência (Nunes, 2000, p. 9).

Na tentativa de contribuir com a pergunta feita por Nunes (2000) no excerto anterior, a reflexão aqui se pauta na vida e no legado de um dos maiores pensadores brasileiros da Escola Nova: um homem que sonhava com um país desenvolvido e com uma educação voltada para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, para a democratização do ensino, para a liberdade e expressão do pensamento; uma escola que servisse a todos, principalmente aos mais carentes economicamente.

Segundo Nunes (2010), Anísio Teixeira nasceu no final do século XIX, no ano de 1900, em Caetité, pequena cidade do interior baiano. Morreu em 11 de março de 1971, encontrado sem vida no poço do elevador de um dos edifícios da praia do Flamengo. Seu legado e pensamento em defesa pela educação de qualidade para todos os brasileiros têm deixado marcas e contribuições valorosas até os dias atuais.

Os estudos primários de Anísio Teixeira foram realizados com sua tia. Ele ingressou em 1911 no Colégio São Luiz Gonzaga e já se destacava pela vivacidade de espírito e rigor nos estudos. Em 1914, transferiu-se para o Colégio Antônio Vieira, em Salvador, onde teve contato com muitos docentes de valor, que combinavam a vocação sacerdotal com a vocação acadêmica. Entre os 19 e os 22 anos, Anísio oscilou entre seguir a vida religiosa ou a vida secular. “Espremido entre as aspirações da autoridade paterna e as da autoridade religiosa, acabou retardando seu ingresso ao sacerdócio e abdicando da carreira de político profissional” (Nunes, 2010, p. 14). Ao pedido de Francisco Góes Calmon, ofereceram a Anísio o cargo de Inspetor Geral do Ensino, na função de dirigir o departamento de instrução pública da cidade de Salvador. Por força do cargo assumido, entrou, pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia.

Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos

materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal (Nunes, 2010, p. 16).

Neste período, Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. Ao mesmo tempo em que o educador se deparava com essa situação, decidira realizar duas viagens pedagógicas aos Estados Unidos: a primeira viagem fora em 1927 e durou sete meses, quando ele se iniciou no pensamento de John Dewey (1859-1952); a segunda viagem, mais prolongada, foi realizada em meados de 1928 e 1929, quando teve oportunidade de estudar mais profundamente as ideias pragmáticas de Dewey (Nunes, 2010).

Inconformado com a situação do Brasil, Anísio passou a ter grande importância na participação e contribuição nas políticas públicas educacionais brasileiras, iniciando sua luta em defesa de uma educação pública de qualidade para todos.

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita (Teixeira, 1962, p. 24).

Nos ditos expostos por Teixeira (1962), identifica-se que, além das finalidades da educação escolar, a escola já não poderia ser parcial, e sim, uma educação completa (integral) para todos os cidadãos brasileiros. Desse modo, Anísio idealizava um projeto de educação que não era pautada apenas na instrução, mas sim, em promover aquilo que, em casa, a família não conseguia oferecer. Além disso, para ele, escola teria que ser um espaço de atividades ampliadas e

voltadas à formação integral da personalidade e do caráter humano e as experiências vivenciadas na escola teriam que se aproximar mais com vida dos estudantes, haja vista que assim os motivariam a se interessarem e a se envolverem cada vez mais com a escola.

Nesta perspectiva, um dos maiores legados de Anísio Teixeira foi a construção teórica e prática da escola de tempo de integral no Brasil, que voltou ao debate educacional no ano de 1932, com o lançamento de um documento em defesa da educação pública brasileira: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo et al., 1932), considerado um marco na história da educação brasileira. Considera-se que a escolha desse tema deu-se em virtude de que se entende que a construção da agenda da educação em tempo integral parte do princípio de que o Brasil sempre negou escola para sua população, ou seja, a escola sempre foi mínima, sobretudo para as classes populares: mínima em horários, em espaços e em agenda formativa. Nesse contexto, programas/projeto/políticas que induzem a construção de escola de tempo integral no Brasil representam a retomada de sonhos alimentados pelos pioneiros de 1932, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, e dos que vieram depois, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e tantos outros (Moll, 2012).

Anísio Teixeira foi participante ativo do denominado movimento escolanovista – que consistiu num movimento em defesa e reivindicação para educação brasileira em que a escola formaria cidadãos reconhecedores de seus direitos e deveres, que colocariam em prática na sociedade valores aprendidos, como autonomia, responsabilidade, criticidade e cooperação. O movimento também contou com forte influência na oferta de educação pública em tempo integral pelos escritos de John Dewey, trazidos e atualizados, no Brasil, por Anísio. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo et al., 1932) defendia uma proposta de um sistema único para uma escola única:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em con-

dições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (Azevedo et al., 1932, p. 44).

Destaca-se que o movimento da Escola Nova não foi pensado ou liderado apenas por Anísio, e sim, por um grupo de educadores brasileiros, especialmente Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. É um dos mais importantes e vigorosos movimentos de renovação da educação no Brasil. De modo bem especial, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, valendo-se da filosofia e dos escritos de John Dewey, buscaram colocar “[...] o ato pedagógico na ação, na atividade da criança [...]” (Gadotti, 1999, p. 142).

O movimento da Escola Nova retoma a ideia de escolas públicas em tempo integral, todavia, cabe ressaltar, conforme aponta Gíolo (2012), que, no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral, como os colégios jesuíticos do período colonial, por exemplo. Mesmo que não se tenha a origem das escolas de tempo integral no movimento escolanovista, certamente há a tentativa de avançar com essa escola de tempo integral enquanto direito de todos os cidadãos.

Pensar acerca da escola em tempo integral pública possibilita analisar-se que, em um determinado período histórico na formação da sociedade brasileira, a escola era para poucos – estes poucos eram as elites, as classes dominantes. Então, a partir do manifesto, começou-se a ser pensada a educação como um direito para todos, e esse era um dos maiores desejos de Anísio. No livro *A educação não é privilégio* (Teixeira, 1977), Anísio Teixeira alude, com muita clareza e segurança, quanto ao fato de que as escolas precisavam passar por múltiplas modificações estruturais:

[...] a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (Teixeira, 1977, p. 162).

A criação das Escolas-Parque, em 1950, que procuravam fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho, foi frente do segundo mandato de Teixeira enquanto Secretário de Educação da Bahia. Ele criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), ou Escola-Parque, em Salvador, no bairro da Liberdade, onde concentrava uma população pobre da capital. Isso representou a materialização de seus projetos e sonhos para o país. Esse modelo de escola foi pioneiro em oportunizar, no Brasil, educação profissionalizante em tempo integral às populações mais carentes.

A construção do CECR significou a retomada do projeto escola integral de Anísio como proposta para a rede pública de ensino, apoiada nos princípios escolanovistas de formação integral e voltada para as classes sociais menos favorecidas (Paro, 1988). Nas palavras do próprio Anísio Teixeira (1977, p. 141):

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Assim, outras experiências foram surgindo, como Ginásios Vocacionais em São Paulo, Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Centros de Atenção integral à Criança e ao Adolescente (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs).

Na contramão da história da escola pública brasileira [...] o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública. A implantação do Centro Carneiro Ribeiro foi um momento de grande expectativa para o

incansável espírito empreendedor de Anísio Teixeira (Cavaliere, 2010, p. 256).

O Centro obteve grande destaque na imprensa baiana, recebendo críticas, em geral de oposicionistas, cuja tônica era a denúncia do estado precário em que se encontravam as demais escolas do estado. Mesmo assim, Anísio afirmava que “[...] a educação comum, que alcançaria a todos em condições de igualdade, teria sentido socializador abrangente e democratizador da vida brasileira e somente poderia se realizar pela educação primária integral” (Cavaliere, 2010, p. 256). Ressalta-se que os sonhos e projetos de Anísio não se multiplicaram no Brasil, porém, sua concepção sobre o tema era de que a educação deve preparar o sujeito integralmente, oferecendo-lhe condições para atuar nas diversas situações e vivências, continuando viva e defendida por inúmeros educadores brasileiros contemporâneos.

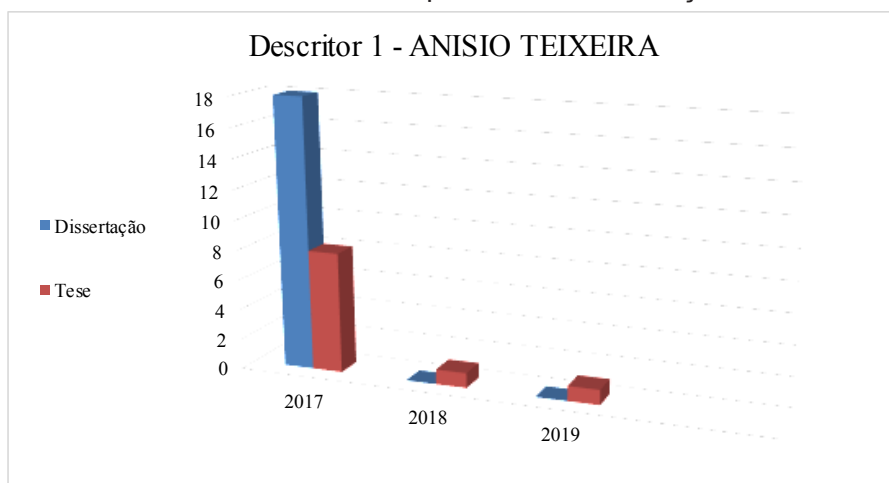
3. Dados e resultados: o que as produções científicas (teses e dissertações) do ano de 2017, 2018 e 2019 revelam sobre Anísio Teixeira?

Nesta fase exploratória da pesquisa, selecionou-se, em nível nacional, o banco de dados (acesso livre) da Capes, por desempenhar um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação, além de possibilitar o acesso e a divulgação da produção acadêmica. Com a definição do banco de dados, optou-se por apenas um descritor, sendo este processo fundamental por rastrear as produções científicas e permitir uma análise preliminar das pesquisas finalizadas acerca de um específico tema.

Ao pesquisar de forma individual com o descritor “ANÍSIO TEIXEIRA”, foi possível ter uma visão básica da quantidade de pesquisas que envolvem o descritor selecionado: identificaram-se 1688 (mil seiscentos e oitenta e oito) produções já realizadas. Com o intuito de selecionar apenas as produções que discutissem sobre Anísio e sua contribuição na construção teórica e prática de uma escola de tempo integral no Brasil, especificamente na área da educação (Ciências Hu-

manas), realizou-se uma nova busca, em considerou-se apenas teses e dissertações. Utilizaram-se os filtros: mestrado, doutorado, pesquisas de 2017 a 2019, área de ciências humanas, área de conhecimento educação, área de avaliação educação, área de concentração educação. Como resultado, o número baixou para 28 (vinte e oito) trabalhos, como mostra o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Resultado da busca por teses e dissertações



Fonte: elaborado pelo autor - dados extraídos do portal da CAPES/2020.

A partir da busca, identificaram-se apenas 28 trabalhos produzidos no período de 2017 a 2019. A maior prevalência registrada está no ano de 2017, com o total de 92,86%, representando o percentual de 64,28% dissertações e 28,58% teses. Os achados referentes aos anos de 2018 e 2019 correspondem ao percentual de 7,14% dos trabalhos analisados.

Do total das produções encontradas, 64,28% são do curso de mestrado, enquanto o doutorado aparece com apenas 35,72%. Essa diferença se justifica pela menor oferta de cursos de doutorado no país, além do prazo maior para a construção da tese – enquanto o mestrado tem o prazo de até 24 meses para a conclusão, a oferta de curso é maior, e o doutorado estende-se para 48 meses.

Em seguida, realizou-se a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chaves, analisou-se o sumário e identificou-se que somen-

te cinco produções atendiam aos critérios/objetivos estabelecidos neste trabalho, os quais foram organizados por natureza, ano de defesa, título, autor e instituição. Essas produções são expostas pelo Quadro 1, a seguir:

Quadro 01 – Produções relativas aos critérios estabelecidos no estudo

Descritor - ANÍSIO TEIXEIRA				
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
As batalhas de Anísio Teixeira: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação	Marcia Helena Amancio	Universidade de Brasília	Tese	2017
Anísio Teixeira e a Educação Brasileira: da Formação Intelectual aos Projetos para a Escola Pública	Marcia Cristina Soares Cabreira de Souza	Universidade Federal de Uberlândia	Tese	2018
Em Defesa da Modernidade na Educação: Os Liberais e a Esquerda nos Manifestos de 1932 e 1959	Michele Cristine da Cruz Costa	Universidade Estadual de Campinas	Tese	2017
A Implantação do Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso do Sul (2007 - 2015)	Rizete Pereira	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação	2017
Escola pública de tempo integral	Kurlan Frey	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação	2017

Fonte: elaborado pelo autor com base no portal da Capes/2020.

De acordo com o Quadro 1, estes são os cinco trabalhos julgados como de maior relevância para atingir o objetivo deste estudo, pois apresentam títulos e palavras-chave como: Anísio Teixeira, formação intelectual, CAPES, INEP, Educação Integral, Escola Parque, Política Pública, PNE, Educação Pública, Escola Pública de Tempo Integral, Currículo intercalado, Manifesto de 1932, Manifesto de 1959, modernidade e educação, liberais, esquerda, Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Políticas Públicas Educacionais. Outro momento relevante para analisá-los foi a realização de uma leitura mais cautelosa dos resumos, bem como uma leitura integral das produções selecionadas.

O trabalho de Souza (2018), intitulado *Anísio Teixeira e a Educação Brasileira: da Formação Intelectual aos Projetos para a Escola*

la Pública, teve como finalidade estudar o intelectual Anísio Teixeira e sua atuação na educação brasileira entre 1924 e 1964, suas propostas educacionais, assim como compreender os significados e impactos de suas concepções teórico-filosóficas para o ensino público. A investigação desdobrou-se como pesquisa documental, bibliográfica e empírica, com uso de fontes primárias, secundárias e entrevistas semiestruturadas. Trata-se de um trabalho que se debruçou acerca da atuação de Anísio, principalmente no que condiz a seu percurso profissional e às suas propostas educacionais na Diretoria de Instrução Pública da Bahia, na criação da Universidade do Distrito Federal, no primeiro autoexílio durante o Estado Novo; na experiência de trabalhar na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); na segunda gestão da educação baiana, na coordenação da Capes, na direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); na concepção e criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; e outros momentos históricos importantes.

Constatou que a atuação de Anísio no cenário educacional ancorou-se em redes de sociabilidade intelectual (e políticas) e formulou-se a tese de que há uma “moderna tradição” em seu pensamento, traduzida em uma proposta educacional inovadora e que permeou sua atuação no movimento histórico dos anos 1920-1960 (Souza, 2018). Anísio transitava nessa duplicidade: entre o conservador — a tradição familiar e escolar em que se formou — e o moderno — seu pensamento e sua vocação para a causa da educação pública, laica, universal, a cargo do Estado e com participação da sociedade, sobretudo da família. Assim, segundo Souza (2018), falar em moderna tradição no pensamento de Anísio não significa desprestigiar sua trajetória de intelectual da educação nem compromete sua posição como pensador de vulto na cultura brasileira no século XX.

Já o trabalho de Amancio (2017) cujo título é *As batalhas de Anísio Teixeira: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação*, enfatizou o pensamento político e pedagógico do autor para o planejamento educacional, tendo como destaque uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o primeiro Plano Nacional de Educação (1963 -1970). O objetivo do estudo foi caracterizar o contexto

que influenciou a concepção de educação pública cunhada pelo educador baiano. Para análise, além dos seus textos, foram selecionados estudos acadêmicos, legislações, documentos do Acervo da Fundação Getúlio Vargas, da Biblioteca virtual Anísio Teixeira, da gestão de Darcy Ribeiro no Ministério da Educação, e referências bibliográficas que permitiram estabelecer as conexões entre a trajetória do pensamento anisiano e um contexto histórico em que conceito (teoria) e realidade em movimento (prática) se unificam. A pesquisa de Amancio (2017) revelou que, no período em tela, a concepção de planejamento educacional foi defendida como instrumento de racionalidade tecnocrática, sem participação da sociedade no processo. Naquele momento, os organismos internacionais influenciaram diretamente na definição de metas com relação à educação e ao planejamento racionalizado. Ao mesmo tempo, pela intervenção de Anísio Teixeira, a agenda do planejamento educacional para aquele período recebeu valores fundamentais de concepção de homem, de sociedade, de educação, ratificando a efetivação do direito à educação como uma responsabilidade estatal no campo social.

O trabalho de Frey (2017), que tem como título *Escola pública de tempo integral*, é um dos trabalhos que mais se aproximaram da proposta deste artigo. Consistiu-se numa pesquisa sobre o tema Escola Pública de Tempo Integral e teve como objetivo analisar os desafios e avanços apontados por professores de uma Escola Pública de Tempo Integral em relação à aprendizagem dos alunos. Ao término da pesquisa, o autor concluiu que as contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira permitiram olhar para a Educação Pública de Tempo Integral como uma educação que reconhece o sujeito como um todo, que deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Destaca-se que não foi possível analisar o trabalho na íntegra devido à não autorização e divulgação do autor.

O trabalho de Costa (2017), com o título *Em Defesa da Modernidade na Educação: Os Liberais e a Esquerda nos Manifestos de 1932 e 1959*, teve como objeto de estudo a relação entre o pensamento liberal e o de esquerda no Brasil, tendo em vista dois momentos históricos específicos: a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Edu-*

cação Nova, em 1932, num período de equilíbrio entre as ideias da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, e a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, organizada em torno dos debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, com a publicação do manifesto *Mais uma vez Convocados*, em 1959, num contexto de predomínio da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas.

A exposição dos resultados da pesquisa apresenta os antecedentes do Manifesto de 1932, bem como os princípios e as disputas que envolvem a elaboração de seu texto; o Manifesto de 1959 e a defesa da escola pública por meio das reformas educacionais do período, as lutas do partido comunista e a hegemonia da pedagogia nova; e os motivos das correlações entre o pensamento liberal e o de esquerda, dando voz a Fernando de Azevedo e Paschoal Leme no discurso em torno do Manifesto de 1932 e em relação à defesa de um projeto de modernidade. Este mesmo movimento estende-se em relação ao Manifesto de 1959 e aos debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como alicerce as concepções de educação e sociedade apresentadas por Anísio Teixeira, Roque S. M. Barros e Florestan Fernandes.

O trabalho de Pereira (2017), denominado *A Implantação do Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso do Sul (2007 - 2015)*, tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação (PME). O objetivo geral deste estudo foi desvelar a implantação do Programa Mais Educação no estado, no período de 2007 a 2015, como política de expansão da ampliação da jornada escolar proposta pelo governo federal. Como resultados, verificou-se que o Programa Mais Educação apresentou uma expansão incipiente em Mato Grosso do Sul, com apenas 29 escolas participantes, que, somente em 2016, foram avaliadas parcialmente pela Secretaria de Educação. Aponta-se também a descontinuidade do PME no estado, pois, com a mudança no governo estadual, o referido programa foi substituído por outro.

A pesquisa de Pereira (2017) mostrou que o pouco investimento de recursos estaduais e federais pode ser responsável por essa desarticulação do Programa em Mato Grosso do Sul. Ainda que aponte fragilidades e tenha desafios a serem transpostos, o PME apresentou-

-se como uma proposta que colocou em debate e divulgou a “educação integral” e a “escola de tempo integral”, que não faziam parte da realidade sul-mato-grossense. É um trabalho que, nos primeiros capítulos, versa acerca da historicidade da educação de tempo integral e utiliza referências de Anísio Teixeira para a fundamentação teórica.

Os resumos analisados contaram com referências bibliográficas de Anísio Teixeira: A educação e a crise brasileira (1956); Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola (1968); Educação não é privilégio (1994); Educação no Brasil (1969); e tantas outras, entre obras, discursos e depoimentos. Nesse sentido, o referido autor e o debate a respeito da escola de tempo integral são temas importantes a serem discutidos no cenário político-educacional brasileiro a fim de avançar na construção de espaços mais democráticos, nas manifestações culturais diversificadas, na ampliação de oportunidades aos estudantes do nosso país e na defesa por políticas públicas educacionais que consolidem a educação integral para todos os estudantes de nossa nação.

Nesta perspectiva, os trabalhos analisados são relevantes para a temática aqui elencada. Ainda, ao término deste artigo, foi possível conhecer e identificar trabalhos finalizados sobre o tema a que se propôs refletir, haja vista tratar-se de trabalhos muito significativos, bem construídos e com uma base teórica contundente com o pensador Anísio Teixeira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, julgou-se importante aprofundarem-se os estudos sobre o educador brasileiro Anísio Teixeira, que defendia e lutava pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade como direito de todos e pela escola pública como dever do Estado. Sobre a construção da história educacional brasileira em relação à escola de tempo integral, destaca-se a figura de Anísio Teixeira enquanto educador, por ser um dos precursores da educação integral no Brasil e participante ativo do movimento educacional denominado escolanovismo, que, em contato com as ideias deweyianas, defendeu a universalização da escola de tempo integral – que ainda hoje continua sendo um grande desafio para a sociedade brasileira e tornando-se a escola comum para todos.

Diante do exposto, considera-se importante a retomada da discussão e defesa pela escola de tempo integral ao debate político brasileiro por inúmeros motivos: um deles é por estar presente na Lei nº 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê, de forma legal, a ampliação progressiva da jornada escolar em direção ao tempo integral; e também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que estabelece o cumprimento da meta 6 (seis) em oferecer educação em tempo integral e a criação de novas políticas públicas para ainda mais efetivar as experiências de escola de tempo integral no Brasil.

Assim, a criação e implantação dos CIEPs e outras tentativas parecidas, em todo o Brasil, revelam que as marcas do pensamento de Anísio Teixeira continuam presentes, como é o caso do Programa Mais Educação (PME), criado em 2007, que tinha como objetivo a indução da educação em tempo integral, ampliando o turno escolar para garantir maior tempo de permanência dos alunos na escola e promover oportunidades educativas por meio das atividades organizadas em macro campos e fora substituído pelo programa “Novo Mais Educação”, em 2016, que tinha como objetivo melhorar os resultados de aprendizagens em português e matemática.

Ao término deste trabalho, considera-se que o legado de Anísio Teixeira ainda está presente nas produções científicas do Brasil, ora sobre o autor, ora utilizando suas obras para fundamentar e explicar determinadas iniciativas/políticas públicas, o que revela a importância que esse educador teve para a educação brasileira. Pondera-se também sobre a importância de conhecer como os pesquisadores apresentaram e construíram os seus trabalhos sobre o tema e, principalmente, a contribuição teórica das ideias anisianas, bem como um exercício fundamental para futuros trabalhos de pesquisadores que buscam um referencial bibliográfico e diferentes perspectivas de análise sobre o autor.

Referências Bibliográficas

AMANCIO, Marcia Helena. **As batalhas de Anísio Teixeira**: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

AZEVEDO, Fernando de et al. **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, [s. l.], v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **Em defesa da modernidade na educação**: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

FREY, Kurlan. **Escola pública de tempo integral**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

GADOTTI, Macir. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira (1900-1971). Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Série Educadores MEC).

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: USF, 2000.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, Rizete. **A implantação do programa mais educação no estado de Mato Grosso do Sul (2007 - 2015)**. 2017. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

ROMANOWSKI; Joana Paulin; ENS, Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

SOUZA, Marcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira**: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3. ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 38, n.87, p. 21-33, jul./set. 1962.

CAPÍTULO 5

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM TIMON-MA: ADM/UEMA - DA UTOPIA À REALIDADE

*ADMINISTRATION COURSE IN TIMON-MA:
ADM/UEMA - from utopia to reality*

Francisca das Chagas Lopes Campos

Teresina - PI

Doutora em História

E-mail: frantina12@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo narra sobre a criação e desenvolvimento do Curso de Administração CESTI/UEMA no município de Timon-MA; o objetivo é relatar eventos sobre o processo decisório de constituição e funcionamento do Curso, nos primeiros anos do século XXI. Fato histórico, registrado na memória coletiva, dos que idealizavam o Curso de Administração, a fim de oferecer condições para gerir negócios. A aspiração coletiva de intelectuais e empresários radicados na cidade materializada, talvez, mais forte que a vontade política partidária no Estado. Trabalho de natureza histórico documental, apoiado na história oral, resgatando memória dos que vivenciaram de algum modo esta trajetória. Resultados demonstram que a UEMA, ao considerar o anseio da comunidade, trazendo o Curso em destaque está preparando-a para o mercado de trabalho exigente atualmente. Os materiais foram coletados do Google; arquivos da UEMA, cuja filtragem resultou na construção do documento intitulado Curso de Administração em Timon-MA: ADM/UEMA - Da utopia à realidade.

Palavras-chave: Ensino Superior. UEMA. Curso de Administração.

ABSTRACT

This article narrates the creation and development of the CESTI/UEMA Administration Course in the city of Timon-MA; the objective is to re-

port events about the decision-making process of establishing and operating the Course, in the early years of the 21st century. A historical fact, recorded in the collective memory, of those who idealized the Administration Course, in order to offer conditions for managing businesses. The collective aspiration of intellectuals and businesspeople based in the city materialized, perhaps stronger than the political will of the State. This work is of a historical and documentary nature, supported by oral history, rescuing the memory of those who experienced this trajectory in some way. The results demonstrate that UEMA, by considering the desire of the community, highlighting the Course, is preparing it for the demanding job market today. The materials were collected from Google; UEMA archives, whose filtering resulted in the construction of the document entitled Administration Course in Timon-MA: ADM/UEMA - From utopia to reality.

Keywords: Higher Education. UEMA. Administration Course.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, pretende-se discorrer acerca do projeto de criação e desenvolvimento do Curso de Administração em Timon-MA. Administração/CESTI/UEMA - Da utopia à realidade até os dias atuais, elaborando breve histórico sobre o primeiro Curso de Administração na cidade de Timon, criado através da Res. n 624/2006-CONSUN/UEMA, cujo processo decisório de constituição e funcionamento datam os primeiros anos do século XXI, 29/03/2006. Fato histórico, registrado na memória do timonense, que idealizava um curso de Administração com a afirmação da necessidade pela comunidade, concretizado sob a vontade coletiva de intelectuais e empresários radicados na cidade, talvez mais forte que a vontade política partidária no Estado.

O ensino da Administração está intensamente relacionado ao processo de desenvolvimento de um país. Com o crescimento acentuado das empresas e a complexidade que denotam as suas estruturas, surge a necessidade de profissionais com formação específica, visando à execução de diferentes funções internas e externas às organizações. Partindo desse pressuposto, a preocupação não deve limitar-se apenas à preparação de profissionais para empresas.

A formação do administrador deve desenvolver competências, e habilidades específicas, a fim de solucionar problemas e promover novas relações produtivas e sociais, seja para gerir a coisa privada ou a pública. Figura esta, que passa a ser percebida como um agente transformador, capaz de se adaptar e se antecipar aos avanços da tecnologia, criando novas formas de associações. As constantes transformações ocorridas através do relacionamento entre as pessoas, as inovações tecnológicas, as oportunidades e as restrições decorrentes da globalização, junto ao aumento da competitividade e a necessidade de empregabilidade passam a demandar uma formação de profissional empreendedor, responsável e competente.

Com efeito, neste contexto delinear Timon-MA e suas iniciativas de cuidar dos seus municípios, não se poderia deixar de lado as decorrências da pandemia que o mundo viveu, considerando neste contexto o Brasil, pois se pode afirmar, que em algumas de suas regiões, a taxa de morte foi maior que em outras; havendo entre o perfil etário das fatalidades, graças à configuração demográfica regionais diferentes, afirmam os pesquisadores do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações.

Timon-MA agrega fatores positivos para seu desenvolvimento como ser um entroncamento rodoviário para os Estados do Piauí, Pará, Tocantins, Ceará e Pernambuco. Cidade originada a partir da povoação de terras que limitavam São José das Cajazeiras, pequeno povoado, mais tarde elevado à categoria de vila, no ano de 1890. Desse marco, passou a ser chamado Vila de Flores. Em 1922 foi elevada à categoria de cidade, situada à margem esquerda do rio Parnaíba. Faz divisa leste, com o estado do Piauí, cuja capital Teresina, faz parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (Região Metropolitana de Teresina).

Distante 426 km de São Luís, capital do Maranhão, Timon possui área territorial de 1.743,228 km² (2022); 174.465 pessoas, com densidade demográfica de 98,95 hab./km² (IBGE, 2022). Em comparação com o Censo de 2010, a população de Timon aumentou 12,14%. Localiza-se a 5°5' de latitude sul e 42°50' de longitude oeste, estando 69m acima do nível do mar. Situa-se na microrregião geográfica de Caxias, Mesorregião do Leste Maranhense e Região de Planejamen-

to do Médio Parnaíba; limita-se ao leste com Teresina-PI; ao norte, e a oeste com o município de Caxias, e ao sul com o município de Matões. Sua economia é voltada, ainda para os pequenos negócios, setor informal e a agricultura de subsistência.

O setor do comércio e serviços é o que mais cresce e já representa 60% da sua economia, passando inclusive recentemente apresentar à sua população lojas de reconhecimento nacional. Vale destacar que, a maioria da população economicamente ativa, cerca de 55% trabalham em Teresina, na outra margem do rio Parnaíba (IBGE, 2010). Por outro lado, o cadastro do MEI Microempreendedor Individual garante que atualmente são 7.743 empresas registradas na cidade as quais geram empregos para a própria população de Timon e as cidades vizinhas.

Timon possui comércio pouco desenvolvido devido à proximidade do centro comercial de Teresina-PI. Contudo, tem passado por um processo de expansão da área urbana e do comércio, sobretudo ao longo da Rodovia BR-316, que corta a cidade no sentido norte-sul. É o quarto município em população do Maranhão, (estimada em 2021 171.317 pessoas) (IBGE, 2021), superando Caxias. É o 169º no país, em contingente populacional; e o quinto em arrecadação de ICMS no Estado. Além disso, esse Timon, está inserido no projeto “Grande Teresina”, como o segundo maior município, tornando-se assim, um ponto estratégico para o desenvolvimento dessa região.

Os efeitos da pandemia que assolou o mundo, considerando neste contexto o Brasil, pode-se afirmar que em algumas de suas regiões, a taxa de morte é foi maior havendo diferença entre o perfil etário das fatalidades, graças à configuração demográfica regionais diferentes, afirmam os pesquisadores. Tais estudos garantem que em 2050, os impactos de PIB no longo prazo, mais expressivos, são em estados da Região amazônica, em razão da demora de recuperação de seus entes. No entanto, os estados cuja recuperação ocorreu mais rapidamente, no longo prazo, entre eles citam os Estados do Maranhão (0,12%), e o Piauí (0,14%). Os pesquisadores indicam que os estados menos atingidos pela doença obviamente suas estruturas sofrerão, no longo prazo, menores custos economicos para atender novas demandas decorrentes das sequelas apresentadas pela doença.

A ênfase sobre o Curso de Administração do CESTI/UEMA neste artigo é para se compreender melhor os pressupostos de sua criação, pois foi o bom desempenho e garantia de demanda de Timon e do seu entorno que influenciou, e, certamente, justificou o empenho para que o Curso fosse estabelecido, pela UEMA, em Timon. E, no âmbito desta ocorrência, é salutar que se faça um percurso historiográfico acerca de três pontos: Ensino Superior no Brasil: busca pela universidade, sua origem e o seu desenvolvimento; Instituições Escolares e, os procedimentos que resultaram na criação desse Curso: sua trajetória e base para o desenvolvimento de negócios de modo científico, como demanda as necessidades organizacionais.

Para construção dos nexos deste texto tem-se o aporte teórico, apoiado na literatura da história das instituições; do Ensino Superior e no Brasil, de documentos textuais normativos da UEMA; CESTI/UEMA; além das obras de literatos como Azevedo (1976), Burke (2005), Chartier (1986), Durkheim (1995), Fávero (1977), Lopes (2005), Lopes e Galvão (2001), Magalhães (2004), Petitat (1994), Saviani (2005), Silva Filho (2007), entre outros, que defendem a historiografia que focamos nas reflexões objeto deste trabalho.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: busca pela universidade, sua origem e seu desenvolvimento

A historiografia da universidade brasileira retrata pelo menos duas tentativas para a sua criação. A primeira foi suplantada pela resistência, tanto pela política colonialista portuguesa, como pela elite brasileira, porque esta podia encaminhar os seus descendentes, até a Europa (Portugal e França) para prosseguir seus estudos. Ao colonizador não interessava isso uma vez que a sua pretensão era exploratória e não emancipatória (Fávero, 1977).

O ensino no Brasil, sob a ordem jesuítica, que por sua vez, era responsável por incutir a fé católica aos nativos organizados em aldeamentos, pela formação do clero em seminários teológicos, e ainda era encarregada de guardar e orientar os filhos da elite dominante, em colégios reais, os quais ofereciam uma educação nos moldes medievais latinos com elementos gregos. Portugal, desde o século XVI vinha de-

envolvendo o propósito de unificar a cultura portuguesa em todas as suas possessões (Ribeiro, 2000).

O ensino jesuítico ofertado na Colônia, geralmente abarcava os cursos de letras e artes (Fávero, 1977). Havia a possibilidade de atender a dois caminhos: o eclesiástico e o das ciências (leis, medicina), principalmente. Aqueles que procuravam o primeiro caminho encontravam resposta no colégio da Bahia, ou nos seminários maiores, ou na Faculdade de Teologia, em Coimbra, Portugal. Para o outro, a alternativa era a Universidade de Coimbra, se quisesse as leis, ou Monteppler, na França, caso o interesse fosse pela Medicina (Azevedo, 1976). Quaisquer das alternativas contemplavam apenas uma pequena parcela da população brasileira: a elite detentora de poder político e econômico.

A segunda tentativa para a criação de uma Universidade no Brasil, conforme Fávero (1977), está relatada nos planos da Conjuração Mineira, por volta do final do século XVIII. As referências sobre este fato estão registradas nos documentos constituintes de parte dos Autos de Devassa da Inconfidência Mineira, entre esses, a carta datada de 28/05/1789, de Domingos de Abreu Vieira, na qual evidencia a vontade de São João de El-Rei tornar-se capital da República, pois se Minas Gerais se desmembrasse, tornaria República Independente e fundaria uma Universidade em Vila Rica. Assim, a cada iniciativa de criação de uma Universidade que era tolhida. Por outro lado, surgiam aspirações contínuas e latentes, na expectativa de oportunidade.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em razão do Bloqueio Continental, por Napoleão Bonaparte, em 1806, a Corte, para se estabelecer na Colônia, carecia de um aparato logístico operacional, que formasse a organização burocrática dos serviços públicos, e também para a composição de funções práticas, cuja necessidade qualificava-se como imediata. Mesmo assim, não foi dessa vez que a tão esperada Universidade foi criada no Brasil; instituíram-se algumas escolas superiores de caráter profissionalizante, prático e imediatista, considerando-se, naquele momento, a contingência, pois o objetivo era especialmente, a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, a fim de cuidar da defesa estratégica da Colônia.

Embora Dom João VI, ao aportar na Bahia, tenha recebido dos empresários locais, solicitação para a criação de uma Universidade no

Brasil, o Príncipe Regente em atendimento ao pedido, criou em Salvador os Cursos de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. E, no Rio de Janeiro, após a transferência da Corte portuguesa para aquela cidade, criou uma escola de Cirurgia, as Academias Militares e a Escola de Belas Artes, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (Fávero 1977).

A Corte no Brasil desencadeou o desenvolvimento da vida urbana em algumas cidades e estabeleceu a crescente necessidade de organização da máquina administrativa. O governo, então, muito bem aproveitou a oportunidade para instalar cursos diversificados que contemplassem o preparo de pessoal, qualificado para suprir os quadros burocráticos e emergenciais de defesa da Corte. Ainda no século XIX, durante o período Regencial foram criados dois cursos de Direito: um em São Paulo, São Paulo, e o outro em Olinda, Pernambuco; uma Escola de Minas, em Ouro Preto, Minas Gerais. Esta última, embora tenha sido criada em 1832, sua instalação ocorreu somente em 1866, ou seja, 34 anos mais tarde (Campos, 2008).

Em 1888 ocorreu a extinção da escravidão e a mão-de-obra esvaziou o campo. A mão-de-obra assalariada proliferou e diminuiu as atividades agrícolas e, em algumas cidades, um acentuado aumento populacional (Hilsdorf, 2003). Houve, portanto, mudança nas atividades produtivas com ênfase para a industrialização. Contudo, a maioria da mão-de-obra existente era formada de pessoas oriundas da zona rural, analfabetas, condição que não correspondia à necessidade de mercado.

A atividade da indústria, devido à sua complexidade, implicava também maiores saberes. “[...] tinha dificuldades em funcionar organizadamente na nova realidade de alternância de poder” (Ferro, 1996, p. 36). Pelas práticas modernas seria necessário trilhar os caminhos da educação. As atividades produtivas, até então, não exigiam mais do que conhecimentos elementares: leitura, escrita e cálculo. Apresentavam predisposição agropastoril. Enquanto isto a maioria da população continuava analfabeta, vivendo à margem dos tempos modernos (Brito, 1996).

2.1 Instituições Escolares

As ações do homem, por toda sua história, ocorreram com o intuito de encontrar possibilidades que proporcionassem uma melhor

condição de sobrevivência para si e para a vida coletiva. Essa busca conduziu à criação das instituições, como as instituições escolares que, talvez, por seu caráter permanente, ou, talvez, pela esperança a ela dedicada, são instituições que construíram e constroem algo que nunca está pronto para atender às necessidades humanas, (Saviani, 2007).

As instituições escolares surgiram para demarcar o novo contexto social da França do final do século XVIII, a Revolução Francesa, na qual a burguesia ascendente apresenta-se como representante do contexto, ao conquistar o poder. E, também, em consequência da marginalização em que o homem era submetido, criam-se as instituições escolares como meio de retirá-lo da condição de marginalizado.

Estas instituições, ao serem criadas, adquirem corpos e caráter durável, passam a construir a sua história, e demonstram as suas relações com outras instituições que formam o todo social. Dessa maneira, por construírem a sua história de modo singular, não deixam de participar da construção geral da sociedade. Petitat (1994), chama atenção no sentido de que a escola é um produto da sociedade e ao mesmo tempo é produtora dela. É certo que a escola contribui para a reprodução social, contudo, também é sujeito desta transformação.

Segundo Durkheim (1995) as instituições escolares são criadas na perspectiva de ter vida longa; possuem vida própria; com evolução, relativamente autônoma, ao longo tempo, preserva muitos traços de sua antiga estrutura, embora no transcorrer de sua existência passem por renovações e/ou adaptações justificadas pelo fato de sua existência ser situacional, o que de certa forma incita a conhecer a sua história. Magalhães (2004) concorda com Durkheim (1995) enquanto diz que as instituições escolares, por ser uma construção formada por um espaço-temporal, pedagógico e organizacional, construindo e visualizando futuro para si e para aqueles a quem representa, mediante objetivos institucionalizados, projetados e desenvolvidos conforme as condições socioculturais, contingências.

No final do século XVIII surgiram os primeiros protagonistas das instituições escolares. No século XIX apareceram novos protagonistas para reivindicarem novo paradigma que atendesse aos anseios latentes: o proletariado industrial, em busca de direitos, pois com a

Revolução Industrial ocorre, o esvaziamento da zona rural, as praças urbanas adquirem forças e, por outro lado, surgem conflitos sociais, transformações culturais e morais (Rocha, 2008).

Então, conhecer e reconstituir a história e a memória do CESTI/UEMA, e os espaços sociais e temporais que foram objeto desta realização, tornam-se relevante por refletir o que Magalhães defende:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (Magalhães, 2002, p. 2. apud Gatti Júnior, 2002, p.4).

Assim sendo, a seguir vislumbra-se acerca do ensino superior no Maranhão a trajetória histórica remetendo à invenção do ensino de Administração em Timon - CESTI/UEMA

2.2 O ensino superior no Maranhão

A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA originou-se na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, que foi criada através da Lei nº 3.260 de 22 de agosto de 1972, a fim de ordenar e unificar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão, assim como aconteceu na maioria dos Estados brasileiros. No início da criação, a FESM, foi organizada por quatro unidades de ensino superior, as Escolas de Administração, de Engenharia, de Agronomia e Faculdade de Caxias. Todavia, no ano de 1975, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e, quatro anos depois, em 1979 a Faculdade de Educação de Imperatriz.

Em 30 de dezembro de 1981, a FESM foi transformada na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, pela Lei nº 4.400, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como entidade Autárquica de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade multicampi, cuja composição

inicial contava com 3 campi e sete unidades de ensino: Unidade de Estudos Básicos; Unidade de Estudos de Engenharia; Unidade de Estudos de Administração; Unidade de Estudos de Agronomia; Unidade de Estudos de Medicina Veterinária; Unidade de Estudos de Educação de Caxias; Unidade de Estudos de Educação de Imperatriz.

A UEMA passa por um processo de reorganização pelas Leis nº 5.921, de 15/03/1994, e 5.931, de 22/04/1994, posteriormente, reorganização alterada pela Lei nº 6.663, de 04/06/ 1996, contudo em 1999, o governo implanta reforma administrativa, na qual transforma a SEDUC em Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano – GDH e desvincula a UEMA dessa GDH, pela Lei Estadual nº 7.734, de 19/4/2002, Lei que aprontou novas alterações no arcabouço administrativa do Governo, e passou a integrar a Gerência de Estado de Planejamento e Gestão.

No início do ano seguinte, a 31/01/2003, a Lei nº 7.844, dá nova reorganização estrutural ao Estado. É criado o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que a UEMA passa a fazer parte, e a Universidade passou a vincular-se à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico – GECTEC, hoje, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico – Sectec.

Importa destacar que a trajetória do ensino superior no Maranhão não é diferente das de outros Estados brasileiros, pois a historiografia dá conta que, o Convento do Carmo, dos padres Carmelitas e o Colégio Nossa Senhora da Luz, dos Jesuítas, nos anos de 1727 e 1731, respectivamente, estavam “autorizados pelo papado a ministrarem cursos que outorgavam o grau de doutor aos que aí concluíssem seus estudos” (SOARES, 1984. p. 3). Contudo, após a expulsão dos jesuítas do Brasil e do Maranhão, em 1759, não se tem registro de tentativas de implantação de ensino superior nos séculos XVIII e XIX, mas apenas concessão. A Ordem carmelitana obteve o privilégio de conceder graus de doutor aos seus membros, mestres em teologia. O vicariato no Maranhão também o teve pelo breve – *Exponi nobis* – do papa Bento XIII, de 25 de junho de 1727, (Marques, César Augusto. Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão. Maranhão: Typ. Do Frias, rua da Palma n.6, 1870, 3 vol, vol. 1, p. 156).

No entanto, tal trajetória no Maranhão recomeçou após 28/04/1918, com a criação da Faculdade de Direito do Maranhão, a qual recebeu em 03/04/1922 subsídio do Governo do Estado, conforme a Lei n. 1.007. Nesse início de século foram criadas (em 1919 a Escola de Enfermagem, mas que não foi equiparada às oficiais. Em 1922 a Escola de Farmácia e Odontologia do Maranhão, apesar de que a Mensagem Legislativa de 1924 afirmasse que somente existiam dois institutos de instrução superior no Estado: a Faculdade de Direito e a Escola de Farmácia, ambas através de subvenções, Lei n. 1121, de 09/05/1923.

Na Mensagem Legislativa de 1927, J. Magalhães de Almeida, então presidente do Estado do Maranhão (de 1889 até 1930, antes do advento da Revolução, presidente era a nomenclatura para designar o chefe do poder executivo nos estados), a Faculdade de Direito surgiu como equiparada às oficiais desde 1924, apesar de a Escola de Farmácia ainda não o fosse e abrigasse a Escola de Odontologia, inaugurada em 1925. Em 1929 foi criação da Faculdade de Medicina, para tanto o presidente do Estado do Maranhão baixou o Decreto nº 1.320, de 07/06/1930, que autoriza a Secretaria Geral de Estado a firmar contrato para exploração de loterias com a Associação Fundadora da Faculdade de Medicina do Maranhão.

Em 1932 foi criada a Escola de Agronomia do Maranhão, contudo suas atividades foram encerradas em 1939 pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Vale destacar que a Faculdade de Direito, vivia em precária situação financeira, e o governo do Estado lhe concedeu auxílio financeiro, cujo pagamento foi realizado por meio de crédito especial. Tanto que, em agosto de 1941, pelo Decreto-Lei n. 508, de 22/08/1941 foi aberto o crédito especial de 15:000\$000 para pagamento do auxílio especial concedido à dita Faculdade, pelo Decreto-Lei n. 499, de 16/06/1941 (Acervo Digital da Biblioteca Benedito Leite, em São Luís-MA).

Mesmo assim, travada luta intensa para a existência do ensino superior no Maranhão, os poucos recursos financeiros obrigavam tais escolas funcionarem à duras penas, tanto que em 1941, o Ministério da Educação e Saúde fechou a Faculdade de Direito e a Faculdade de Farmácia e Odontologia, “sob a alegação de mazelas administrativas”, no entanto vale lembrar que a conjuntura autoritário e centralizador do “Estado

Novo”, o estado interventor as fechou, sem explicações; reabrindo-as três anos depois. Na prática se pode entender que a evidente motivação era conter a criação de universidades [e faculdades] de caráter mais autônomo que surgiam em outros lugares, como a “[Universidade do Distrito Federal] criada por Anísio Teixeira em 1935” (Cunha, 1985).

Na fase de redemocratização do país, para evitar a desativação da Fundação Paulo Ramos, várias pessoas de segmentos variados da sociedade maranhense, tendo à frente a Igreja Católica, a fim de melhorar as condições do ensino secundário, transformaram-na em mantenedora da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, que passou a funcionar em 15/08/1952, autorizada via Decreto 32.606, de 23/04/1953. Isso feito, ficou definido que a metade do corpo docente dos cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História e Pedagogia seriam indicadas pela Academia Maranhense de Letras e a outra metade pela Arquidiocese de São Luís.

No Maranhão, a Igreja Católica manteve o mesmo critério de eficiência que atuava em nível nacional, nesse período criou, as universidades católicas. Em 29.01.1955, a Arquidiocese de São Luís criou a Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS, para ser mantenedora na criação da Faculdade de Ciências Médicas, em 28.02.1957, autorizada em 03.07.1958 pelo Decreto n. 43.491. Reconhecida, em 09.05.1966, pelo Dec nº 58.364, da União.

Vale destacar que, a ação da Arquidiocese continuou na fundação da Universidade do Maranhão, visto que em 18.01.1958, integrada pelas instituições: Faculdade de Ciências Médicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão (da Fundação Paulo Ramos), Escola de Enfermagem São Francisco de Assis e Faculdade de Serviço Social do Maranhão, além da Rádio Educadora do Maranhão Rural Limitada, da Tipografia São José Limitada, do Instituto de Líderes e da Escola Normal de Morros. Contexto que o governo do estado doou o sítio “Sá Viana”, com 241 hectares, localizado à margem esquerda da foz do Rio Bacanga, para a construção do campus, que foi reconhecida pelo Decreto 50.832, de 22.06.1961, como universidade livre. À época era o chanceler da Universidade do Maranhão o arcebispo da Igreja Católica.

A Universidade do Maranhão em meados dos anos de 1960, em frente às dificuldades financeiras que eram constantes, foi transfe-

rida para a União, com a mediação do então governador José Sarney (1966-1970). Assim, através da Lei 5.152, de 21.10.1966, sancionada pelo presidente Castelo Branco (1964-1967), foi criada a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Inicialmente como Fundação Universidade do Maranhão, já no espírito da Reforma Universitária de 1968, à qual foram anexadas as faculdades do governo federal: a de Farmácia, a de Odontologia e a de Direito; a particular, de Ciências Econômicas; e as da Universidade do Maranhão, de Ciências Médicas, de Filosofia, Ciências e Letras, de Enfermagem e de Serviço Social.

Importa destacar que no procedimento de criação da Universidade Federal do Maranhão ocorreu o mesmo procedimento de constituição da maioria das universidades brasileiras, desde a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Ou seja, o ajuntamento de instituições isoladas de ensino superior, que possuíam autonomia financeira e administrativa, o que dificultava, no início, a ação coordenada de um reitor, uma vez que quem detinha o poder eram os diretores de escolas e faculdades isoladas. Essa mesma prática do ajuntamento de escolas e faculdades relativamente autônomas, vai se repetir no ato da criação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), que depois foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

2.3 Curso de Administração do CESTI/UEMA

O curso de Administração Bacharelado, da UEMA, instalado no Campus de Timon-MA criado em 2006, pela Res. 624/2006CONSUN/UEMA, de 29/03/2006, cujo primeiro Projeto Pedagógico do Curso - PPC aprovado pela Res. n. 718/2008-CONSUN/UEMA, funcionamento autorizado pela Res n. 298/2006 do Conselho Estadual de Educação – CEE. Seu primeiro reconhecimento ocorreu pela Res. n. 006/2012-CEE, de 12/01/2012. Importa afirmar que na perspectiva de atender às mudanças impostas no mercado de trabalho o PPC do Curso de Administração foi atualizado e aprovado em 09/04/2018 1.307 CEPE/UEMA, e o último reconhecimento pela Res. N.230/2018-CEE).

O Organograma do Campus de Timon, expõe o Curso de Administração como estrutura departamental, que guarda duas Diretorias: a do Cursos de Administração e o de Ciências Contábeis. A inte-

gralização do Curso de Administração se dá em um período de quatro anos, e no máximo seis com carga horária de 3525hs; destas 360 se referem ao Estágio Supervisionado; Atividades Complementares previstas como componente curricular obrigatório, tem carga horária de 225hs, que devem ser integralizadas durante todo o curso, vez que tal disciplina é ofertada no último período do curso.

Nos anos de 2020 e 2021 o Curso de Administração da UEMA de Timon como os demais cursos da UEMA funcionou de modo remoto, com aulas online síncronas e assíncronas. Contudo, o ano corrente, 2022 as aulas, do Curso de Administração Campus de Timon retomaram o modo presencial, conforme Port. n. 79/2022-GR/UEMA. Vale destacar que a turma do quinto período hoje, são do vestibular do auge da pandemia, esses alunos tiveram apenas uma semana de aulas presenciais, naquele momento crítico, que trouxe perdas irreparáveis para a humanidade. O primeiro dia de aula 2022 foi digno, de memórias. Os alunos estavam muito emocionados, pois a maioria sequer conhecia os seus professores pessoalmente.

A integralização do Curso de Administração se dá em um período de quatro anos, e no máximo seis com carga horária de 3525hs, destas 360 se referem ao Estágio Supervisionado; as Atividades Complementares previstas como componente curricular obrigatório, tem carga horária de 225hs que devem ser integralizadas durante todo o curso, vez que a disciplina é ofertada somente no último semestre.

Em 2002 quando o curso de Administração foi criado a quadro de professores era formado por especialistas; 16 anos depois o contexto mudou, embora ainda o quadro apresente muitos professores substituto, todavia o quadro atual é formado por 04 doutor; 07 doutorandos; 02 mestres; e 03 especialistas. Desse quadro 07 tem formação básica em Administração.

A seguir apresenta-se as memórias e impressões de professores, egressos e alunos do curso de Administração da UEMA/Timon.

“[...] desde que foi implantado em 2006 sempre foi motivo de orgulho para todos nós. [...] sobretudo porque oportuniza muitos jovens e adultos a uma profissão que goza de credibilidade no meio social. [...] percebemos a evolução do curso no tocante ao quadro de professores, nota ENA-

DE, número de alunos [...] honra-me saber que o curso de Adm/Timon é responsável por colocar no mercado de trabalho profissionais qualificados que atendem à demanda". (Profa. MsC. Edite Sampaio, 2022)

"A UEMA, Campus Timon para mim é vitória. Vitória pelos desafios e fonte inesgotável de aprendizado, encorajamento e conhecimento" (Profa. MsC. Albylane).

"Sem sombra de dúvidas, o Curso de Adm, Campus Timon, tem trazido uma série de benefícios, no campo profissional [...] para a juventude timonense. (Prof. esp. Lelis).

"Sou [...] do quadro efetivo da UEMA, Campus Timon desde dezembro de 2014. [...] fui professor substituto no período de 2010 a 2012. [...] acompanho o crescimento do Curso de Administração ano a ano [...] estamos aqui para proporcionar uma formação de qualidade e o mais próximo das expectativas e necessidades do mercado de trabalho" (Prof. MsC. Inácio Jr.).

"Tive duas oportunidades de trabalhar no Curso de Adm., da UEMA Timon [...] as passagens, as experiências vivenciadas foram extremamente enriquecedoras, encontrei alunos comprometidos com a busca do conhecimento e colegas que foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal" (Prof. Dr. Antônio Luís).

[...] o curso me fez ser a profissional que sou hoje. Entrei na graduação sem saber se administrar era o que realmente eu queria e logo no início do curso vi que ali estava meu projeto de vida! Me apaixonei! [...] Foram 8 períodos sem nenhuma greve, sem nenhuma falta de disciplina, com calendários rigorosamente em dia. [...] Aquele compromisso da UEMA nos entusiasmava. Sinto muito orgulho de ser UEMA" (Levina, egressa 2015.1)

"[...] Adm da UEMA, Campus Timon, significou para mim a concretização de um sonho [...] sempre foi o meu objetivo principal. [...] muito especial concretizar esse momento através de uma instituição de renome em todo o Maranhão [...] eu e minha turma deixamos nosso legado na instituição e [...] tivemos o privilégio de representar a mesma na realização do ENADE, no ano em que estávamos nos despedindo, elevando ainda mais a nota do curso. Hoje sei que tudo valeu à pena, sonhar, alcançar e realizar [...] sigo trilhando esse caminho, trabalhando [...] quanto mais mergulho no mundo da ADM mais me realizo como pessoa e como profissional" (Egresso Ivaldo, 2018.2).

“Sou graduanda de Adm. Campus Timon tenho prazer em falar sobre o meu curso. Durante todo esse período na Universidade posso falar com todas as palavras e com muito apreço, “ORGULHO DE SER UEMA”. [...] o Curso de Adm., os profissionais não são apenas capacitados para a função, temos profissionais comprometidos com o que a UEMA se propões a fazer: entregar ensino de qualidade”. (Laiza, estudante).

“O Curso de Administração da UEMA, Campus Timon-MA, superou minhas expectativas [...] é composto por uma excelente equipe de professores, todos qualificados e que utilizam metodologias modernas e objetivas”. (M^a Verônica, Estudante).

A narrativa acima apresentada são impressões que externam momento de reconhecimento de representantes da comunidade timonense, maranhense e piauiense: sejam professores, egressos e/ou alunos, sobre uma valiosa Instituição de Ensino Superior-IES, que a comunidade solicitou e a UEMA respondeu. Instituição, localizada no meio norte do Brasil, cuja meta é promover ensino de qualidade que vem sendo reconhecida pelos seus bons resultados por ela apresentados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho que aborda sobre a criação e desenvolvimento do Curso de Administração em Timon-MA, com o título “Administração/CESTI/UEMA - Da utopia à realidade, até os dias atuais” discorreu sobre os avanços da Universidade Estadual do Maranhão, no processo decisório de constituição e funcionamento do referido curso, os avanços, a determinação de professores em sua maioria substituto, mas que acreditavam/acreditam que somente a educação pode mudar o modo de vida e de ser de uma comunidade no limiar do século XXI.

Pode-se afirmar que, o demonstrado, através da memória coletiva, a UEMA que ao implanta, a duras penas, o curso de Administração em Timon promoveu o objetivo daquela comunidade. Pois constata-se a satisfação na fala e no olhar das pessoas que de algum modo fazem parte da existência do Curso de Administração da UEMA, Cam-

pus de Timon, visto que desde a sua implantação nos idos de 2006, sentem-se orgulhosos de serem UEMA.

Curso de grande relevância no contexto moderno, não só porque trata da importância da administração em todos os setores, mas, sobretudo porque oportuniza muitos jovens e adultos a uma profissão que goza de credibilidade no meio social. Na fala dessas pessoas, afirmam que no decorrer dos anos, perceberam a evolução do curso no tocante ao quadro de professores, nota ENADE, número de alunos, biblioteca, estrutura física do Departamento e equipamentos de multimídia.

Atualmente, o Curso de Administração CESTI/UEMA Timon conta com 264 alunos matriculados nos turnos vespertino e noturno; possui um quadro de professores competente que, atestam a qualidade do curso. Por fim, vale à pena saber que esse Curso é responsável por colocar no mercado de trabalho profissionais qualificados que atendem à demanda.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

CAMPOS, A. Olive. **A educação superior no Brasil**. Disponível em <<http://www.dp.gov.br/down/oad/textdo>>. Acesso em: 06 dez. 2008.

DURKHEIM, E. **Evolução pedagógica**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EGRESSOS. Disponível em: <https://www.administracao.timon.uema.br/>. Acesso em 24 jun. 2022.

FÁVERO, M. de Lourdes. **A universidade em busca da identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERRO, M. do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina. Júnior, 1996.

HILSDORF, M. Lúcia Spedo. História da educação brasileira. São Paulo: Pioneira, 2003.

IBGE. Censo Demográfico de 1960: Maranhão-Piauí. VII **Recenseamento Geral do Brasil**. Série Regional. Vol. I – Tomo III - 1ª Parte.

_____. Censo Demográfico Previsão 2021. Disponível em <https://www.google.com/search?q=popula%C3%A7%C3%A3o+economicamente+ativa%2C+cerca+de+55%25+DE+TIMON-MA&oq=popula%C3%A7%C3%A3o+economicamente+ativa%2C+cerca+de+55%25+DE+TIMON-MA>. Acessado em 26 jun. 2022.

LOPES, E. Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos**. História das instituições educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

_____. Contributo para a História das Instituições Educativas. - entre a memória e o arquivo. Universidade do Minho (mimeo). In: GATTI JÚNIOR, Décio. **A pesquisa histórico-educacional sobre as instituições educacionais brasileiras**: reflexões teórico-metodológicas. Cadernos de História da Educação. V. 1. n. 1. jan /dez. 2002.

ORGANOGRAMA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO CESTI/UEMA. Disponível em: <https://www.administracao.timon.uema.br/curso/estrutura-organizacional/>. Acesso em 25. Jun.2022.

PETITAT, André. **A produção da escola/ reprodução da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RESOLUÇÃO N° 62412006-CONSUN/UEMA. Cria o Curso de Administração Bacharelado do Centro de Estudos Superiores de Timon, da Universidade Estadual do Maranhão.

RIBEIRO, M. Luiza Santos. **História da educação brasileira**: A organização escolar. 16 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Roldão Barbosa. De Escolas Superiores e Federação a Universidade: uma História da Universidade Estadual do maranhão (1966–1994).289f. Tese (Doutorado em História) - Curso de Pós-Graduação em História – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo-RS: 2018.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil conceitos e reconstituição histórica. In: **Instituições escolares no Brasil**: conceitos e reconstrução histórica. NASCIMENTO, M.Isabel. [et al] (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, 2007.

SOARES, Ana Maria Saldanha de Castro. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**: discurso e prática. São Luís, MA: UFMA/Secretaria de Educação, 1984, p. 3.

CAPÍTULO 6

TENSÕES RACIAIS E IDENTIDADE NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

RACIAL TENSIONS AND IDENTITY IN AFRO-BRAZILIAN LITERATURE

Paula Fabrisia Fontinele de Sá
LLER/UESPI e UFPI/PARFOR
paulafabrisia@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a representação do negro em uma das primeiras literaturas afro-brasileiras. Nesse sentido, faz-se um estudo sobre o conto *O Batizado*, de Cuti, com o objetivo de refletir sobre a representação da condição do negro que, ao se submeter aos valores do branco, mostra ainda ser escravo do passado. Desse modo, em um processo de reconstrução dos sujeitos sociais, a literatura dá voz e vez ao negro que passa a discutir (ele mesmo) a sua situação. Assim sendo, este trabalho toma como base principalmente os estudos de Frantz Fanon (2008) e Homi K. Bhabha (1998), nos quais ambos discutem a relação branco-negro (colonizador-colonizado). A partir desses estudos, entende-se questões de identidades produzidas já nas primeiras representações da literatura afro-brasileira.

Palavras-chave: Negro ; Branco ; Identidade ; Literatura afro-brasileira.

ABSTRACT

This article examines the Black representation in one of the earliest works of Afro-Brazilian literature. It analyzes the short story *O Batizado* by Cuti, aiming to explore how the depiction of Black individuals, who internalize White values, reveals a lingering enslavement to the past. Through a process of reconstructing social identities, literature enables Black voices to address their own circumstances. This study is primar-

ily grounded in the works of Frantz Fanon (2008) and Homi K. Bhabha (1998), who discuss the Black-White (colonizer-colonized). From these studies, one can understand the identity issues produced in the earliest representations of Afro-Brazilian literature.

Keywords: black; white; identity; afro-brazilian literature.

1 Introdução

Para conquistar o mundo foi preciso, primeiramente, sonhá-lo.

Édouard Glissant

Ao longo da nossa história, o fenômeno da mistura de raças e culturas recebeu inúmeros tratamentos, pois a mestiçagem é um dado que se sobressai na nossa constituição como povo. O Brasil é, por isso, um país marcado pela hibridez. Vivemos em um constante processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, e estas evidenciam a ausência de uma identidade nacional una e coesa. Assim sendo, sabe-se que o Brasil não é um país nem preto e nem branco, mas mestiço. A mestiçagem é, portanto, uma marca (talvez a mais relevante) da nossa identidade nacional.

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em vários campos da atividade artística, mas nem sempre sendo reconhecidos como merecem. No caso da literatura, essa produção já sofreu impedimentos vários que vão desde o apagamento da história dos escravizados e seus descendentes até o problema da materialização dessas histórias em livro, tendo em vista que muitos textos, quando circularam, foram de forma restrita.

No entanto, a partir dos anos de 1978, a postura nacional começou a mudar com o surgimento do Movimento negro e da fundação no Brasil de grupos como o Quilombhoje¹. Nesse contexto, procurando tornar mais conhecida a produção literária dos afro-brasileiros, bem como reconhecer a oposição entre brancos e negros existente na sociedade, destacamos os trabalhos do poeta Cuti (Luiz Silva). Esse escritor foi um dos fundadores do grupo literário Quilombhoje e um dos

¹ Grupo de escritores que se reuniram com o objetivo de divulgar a produção afro-descendente.

criadores e mantenedores da série Cadernos Negros, uma das primeiras séries de livros que reúnem contos e poemas que discutem a imagem do negro em uma literatura elaborada por eles próprios.

Dentre os diversos contos dessa série estudaremos *O Batizado*, do autor Cuti. Tal conto é bastante significativo dado que o autor, de uma maneira divertida, nos apresenta um personagem negro de posições extremistas, é representado um negro que “odeia” o branco. Nesse sentido, as linhas teóricas que orientam este trabalho são os estudos de Frantz Fanon, Homi K. Bhabha e Stuart Hall. Em Fanon (2008), salientaremos suas ideias sobre a situação do negro que, segundo o autor, é um ser dilacerado e psicologicamente desestruturado. Bhabha (1998) contribuirá por levantar questões sobre a representação estereotípica do negro, visto sempre como alteridade. Hall (2003) nos explica como o sujeito passa a ser entendido como fragmentado na modernidade, passando, assim, a se manifestar por diversas identidades.

Dessa forma, em um processo de construção e reconstrução dos sujeitos sociais, a literatura afro-brasileira a partir da publicação de Cadernos Negros revela uma nova identidade literária de modo que o negro sai da condição de escravo, alienado e passa a ser sujeito (com voz e vez) de sua própria escritura. O negro na literatura passa, assim, a ser discutido não mais como objeto, mas como sujeito de suas ações.

2 Identidade e resistência: a relação do negro com o branco

Um modo negro de ver e sentir o mundo, [...] pelo desejo de resgatar uma memória negra esquecida.

Luis Gama

A identidade de uma nação é construída por meio de características étnicas. No entanto, as identidades são dinâmicas e estão sempre se atualizando, renovando-se na teia das relações sociais. Desse modo, o processo de mudança por qual passa o indivíduo moderno é chamado por Stuart Hall (2003), de “crise de identidade”.

A identidade só se torna uma questão quando ela está em crise, segundo Hall (2003, p.9), as transformações nas sociedades modernas estão “mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. Entretanto, esse processo de mudança representa algo fundamental e abrangente para o desenvolvimento cultural de um povo.

Nesse contexto, este trabalho abordará questões que remetem a um aspecto de identidade: a identidade negra. A crise da identidade negra surge quando, por conta da colonização, valores humanos e culturais são negados, uma vez que, “antes de ter contato com o branco, o colonizado/o negro não se sente inferior a nenhuma outra raça” (Figueiredo, 1998, p 64).

Isto posto estudaremos a partir do teórico Frantz Fanon (2008) e Homi K. Bhabha (1998) a relação branco-negro (colonizador-colonizado) e suas implicações no mundo do homem de cor.

Fanon é um pensador negro que influenciou muitas das gerações revolucionárias dos anos 60 na África e na América Latina. Em seu livro *Pele negra máscaras brancas* (2008), tal autor tenta compreender o que ele chama de psicopatologia² do negro. Dessa maneira, Fanon busca entender o comportamento e o modo de vida dos negros.

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de diminuição, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão humana que o confina em um isolamento intolerável (Fanon, 2008, p. 59).

Para Fanon, o negro é psicologicamente desestruturado dada a sua condição de subserviência ao branco. Segundo esse pensador, o homem de cor se desestrutura a partir de seu contato com o colonizador, pois “uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo do branco” (Fanon, 2008, p. 129). De acordo com o autor supracita-

2 Segundo Houaiss (2002) é a “explicação para as modificações do modo de vida, do comportamento e da personalidade de um indivíduo, que se desviam da norma e/ou ocasionam sofrimento e são tidas como expressão de doenças mentais”.

do, “o preto é, na máxima acepção do termo, uma vítima da civilização branca” (Fanon, 2008, p. 162):

O negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca (Fanon, 2008, p. 188).

É nesse sentido que em *O Batizado*, Cuti nos apresenta as complexidades do papel a ser assumido pelo negro na sociedade brasileira por meio dos dilemas e das angústias presentes em uma família negra. Neste conto, conhecemos o personagem Paulino, um jovem negro de posições extremadas (ele combate todo e qualquer valor do homem branco) e, ao longo do conto, busca resgatar e fazer refletir sobre a identidade renegada do homem de cor.

O conto descreve a comemoração do batizado de uma criança afrodescendente: “era o sentimento de continuidade numa segunda geração ali sendo comemorado, ganhando âmbito de suas relações sociais. O primeiro neto sendo festejado, depois de um batismo cheio de cumprimentos, respeito, orgulho...” (Cuti, 1998, p. 45).

A família, representada no conto, demonstra muita preocupação com a festa, houve um grande investimento financeiro para que os presentes (os brancos) não fizessem nenhuma crítica negativa. No entanto, havia Paulino, o tio da criança batizada, que manifesta oposição àquela comemoração, pois o batismo é característica de uma religião branca. Para Paulino, “enquanto nós negros continuarmos a ter padrinhos brancos que zombam dos nossos verdadeiros valores, nunca vamos ter dignidade. A nossa religião não vai iniciar nenhuma criança. A gente tá se destruindo!” (Cuti, 1998, p. 47).

A família de Paulino, assim como a maioria das famílias afro-brasileiras durante muito tempo, preocupa-se com a maneira que o negro é visto pela sociedade dos brancos e, dessa forma, tentam sempre se adequar ao modo de vida deles. Para Fanon, os negros identificam-se com o colonizador (o civilizador, para eles) adotando, assim, os valores dos brancos. No conto em questão, podemos encontrar a valorização da religião dos brancos, do nome, do comportamento, da aparência.

Os negros acabam adotando, subjetivamente, uma atitude de branco e passam, então, a enxergar o mundo a partir da visão deles.

JOANA com as mãos no rosto, a vergonha queimando as faces. Seu temor da desarmonia e do vexame: Paulino estragando a festa dando o seu espetáculo de sempre não foi viajar como prometeu lá com o grupinho dele e agora ai minha Nossa Senhora o prédio amanhã vai estar em polvorosa vão comentar o papelão da casa dos pretos porque é assim mesmo que chamam a gente são capazes de chamar a polícia só pro escândalo aumentar (Cuti, 1998, p. 43).

Essa situação causa o que Fanon denomina de “pele negra máscaras brancas”. Os afrodescendentes sofrem uma série de preconceitos étnicos e, por isso, como afirma Fanon, o sentido da sua ação estará sempre no branco, pois para o preto, somente o outro pode valorizá-lo.

Na tentativa de socialização por qual passa a maioria dos negros, a cunhada de Paulino (Zuleica) exemplifica a tentativa, de muitos negros, em ocultar as origens africanas. O negro normalmente se sente diferente dos outros, ele se inferioriza. Segundo Fanon, ele é inferiorizado e absorve essa condição, pois sua estrutura psíquica se revela frágil, ocorrendo, assim, um desmoronamento do seu ego. De acordo com Fanon (2008, p. 176), os pretos “se preocupam constantemente com a autovalorização e com o ideal do ego. Cada vez que entram em contato com um outro, advém questões de valor, de mérito”. O inferiorizado acredita que, adotar os valores brancos é estar se valorizando.

A cunhada de Paulino se orgulha de um alisamento nos cabelos, pois acredita que desse modo aproximou-se do modelo valorizado pelos brancos, uma vez que, como afirma Figueiredo (1998, p. 72), “cada um busca no olhar do outro a admiração, cada um precisa comprovar o seu valor e o seu mérito através do reconhecimento do outro”.

É bonita e se orgulha de ter conseguido um perfeito alisamento dos cabelos. Desenvolvera o cacoete de jogá-los para trás. Adora dias de vento. Sentia um incômodo ao ver mulheres com seus cabelos naturais. A onda do cabelo Black fustigara Zuleica em sua vaidade. Várias ve-

zes expressara-se contra: “Eu, hein!... Usar cabelo picu-mã? Eu Não!...” (Cutí, 1998, p. 48).

O conto de Cutí mostra, por meio de exemplos, como os citados, que o negro colonizado vai perdendo progressivamente a memória dos seus valores nacionais e culturais, passando a adotar aqueles impostos pelos colonizadores. O negro (o colonizado) deixa, então, de existir na sua individualidade. Dessa maneira, o negro vive confrontando-se com a imagem negativa de si próprio, que foi imposta pelo colonizador, perdendo, assim, a sua identidade. Como assinala Figueiredo (1998, p.67), alguns negros não se imaginam como tal, pois para eles “negro é o outro, negro é o africano”.

O personagem Paulino aparece na trama para questionar essa situação. Ele é o único a assumir-se negro, tendo em vista que, os outros se apropriam dos valores do colonizador e “desprezam” o personagem, pois não conseguem compreender seu discurso.

Esse rapaz não anda bom a conversa dele já deu briga [...] não era revoltado desse jeito dever ser coisa daquela negrinha metida depois de conhecer ela mudou da água pro vinho lê esse mundaréu de livros [...] fala fala fala em prol da raça e agora quer estragar a festa dar show pra essa gente branca ver [...] ele faz mal de misturar tanto estudo com esse negócio de raça (Cutí, 1998, p. 44-45).

O negro, quando tenta se igualar ao branco, por vezes o faz no intento de apagar as imagens estereotipadas que o mundo do branco lhe impôs. De acordo com Fanon (2008, p 133), “o indivíduo que ascende na sociedade - a branca, a civilizada – tende a rejeitar a família - a negra, a selvagem”. Como afirma Duarte (2005, p. 121), “tais sujeitos edificam para si a imagem de brancos e se tornam eles próprios agentes do preconceito”.

A família de Paulino é preconceituosa com a sua própria raça, pois renunciam sua cultura. O colonizado anula o seu ser e diante do autodesprezo

tenta trocar de pele, adotando aquela que lhe parece cheia de atrativos: a figura do colonizador. Para fazer

isso, o colonizado é levado a renegar a sua família, os seus valores, as suas tradições culturais e abraçar aqueles do colonizador, que ele, naturalmente, passou a admirar (Figueiredo, 1998, p. 66).

Na sociedade moderna, nossos discursos são capazes de nos classificar como bons e ruins, brancos e negros. Somos, dessa forma, categorizados e estereotipados por meio do discurso e, este, ao mesmo tempo em que nos põe como vítima nos leva a fazer do outro nosso refém. Segundo o pensador Homi K. Bhabha (1998),

reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política. A analítica da ambivalência questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação. (Bhabha, 1998. p. 106)

De acordo com Bhabha, o discurso estereotipado foi usado pelos colonialistas (o branco) para oprimir e discriminar os seus colonizados (o negro). Conhecemos o estereótipo do negro como alteridade, o estranho, o Outro. O colonizador o discrimina a ponto de os próprios negros se oprimirem.

Entretanto, a presença do personagem Paulino, nos faz ponderar outro discurso, pois enquanto a família (representação da maioria) consente à sua situação social, Paulino mostra outra visão, representando assim, o discurso de muitos jovens que militavam no Movimento negro por volta de 1978, e mesmo do próprio Cuti. O personagem, apesar dos conflitos em família, expõe sua opinião:

- ouviram todos vocês? Eu acabo de dizer, com este exemplo nas mãos, da quebra da nossa identidade negra. Ouçam o nome de meu adorado sobrinho: Luizinho... Já não chega o sobrenome Oliveira! Luiz é nome de qual ancestral? Refere-se a qual ancestral? Refere-se a qual matriz cultural? É, minha gente, o nome é de origem francesa. Significa defensor do povo [...] que não é nosso povo. O meu sobrinho é, pelo significado do nome, defensor do povo francês (Cuti, 1998, p. 46).

Os discursos de Paulino demonstram um radicalismo e uma aversão aos valores dos brancos. O personagem, em seu discurso, busca uma reflexão sobre a condição do homem de cor na sociedade brasileira, aqueles que assumem uma nova identidade cultural e renegam suas raízes.

Minha família, depois de negar suas raízes, com esse batizado, ainda tenta me impedir de falar. A alienação é dupla. Querem me impor censura! Fosse o nome escolhido um nome africano, como por exemplo Kalungano, Sawandi, Kwame, Omowale, ou um nome dado por nossas verdadeiras religiões, e eu não estaria aqui dizendo essas palavras. Mas, com nome africano cartório põe areia, não é mesmo? E o que nós o fazemos? Recuamos, ao invés de reivindicar o direito à identidade cultural (Cuti, 1998, p. 46-47).

O discurso do personagem Paulino é pertinente na medida em que busca resgatar sua cultura renegada. Entretanto, suas posições são extremadas, dado que ele reivindica a presença apenas de seus valores culturais negros. Os personagens são negros, mas negros brasileiros, e a identidade brasileira, como sabemos, é resultante da miscigenação cultural e étnica entre diversos povos como o negro africano, o índio, o europeu.

O *Batizado* termina com a descrição de Luizinho (o sobrinho batizado) dormindo, tranquilo, tal descrição nos leva a concluir que, infelizmente, Luizinho logo enfrentará os conflitos que desde cedo atingem as crianças de cor.

A realidade vivida pelos negros, em sua maioria, ainda é a tentativa de provar sua brancura aos outros e, sobretudo, a si mesmo. Quem renegava essa condição (o negro que a combate) foi considerado pelos brancos e, pelos próprios negros, durante muito tempo, com um ser alienado, por vezes, desprezível, pois ele “odeia” o branco. No entanto, não se trata de “odiar” o outro (o branco), mas da necessidade e da vontade de, desde o início da publicação de *Cadernos negros*, os negros, representados no conto pelo personagem Paulino, se perderem na sua negritude, tendo em vista que somente assim recuperarão suas forças, suas autênticas forças, a fim de fazer-se reconhecer.

3 Considerações finais

A produção afrodescendente merece reconhecimento; por isso, é essencial que até mesmo as primeiras publicações sejam lidas para compreendermos os processos históricos e culturais que moldaram a literatura afro-brasileira ao longo dos anos. Essa leitura é fundamental para apreciar a riqueza e a evolução dessa produção literária que vem interferindo nos modos de pensar da sociedade.

O Batizado é um conto que faz do negro e da negritude personagem, tema, motivo, reflexão. Nesta obra, Cuti desmascara as oposições e os conflitos entre negros e brancos tão eufemizados na sociedade brasileira. O autor critica os valores sociais impostos pelos brancos e a aceitação desses valores pelos negros. A imitação que os negros fazem dos brancos, para o personagem Paulino, é absurda, é re-negar seus valores, pois a alteridade, para um negro, não devia ser outro negro, mas sim o branco.

Para o personagem Paulino (para muitos negros) sua luta não se fundamenta em “odiar” os valores brancos, mas pelo nascimento de um mundo de reconhecimentos recíprocos. O personagem quer fazer reviver aquilo que há de mais humano no Homem: a liberdade.

Dessa forma, examinando a situação dos negros na nossa sociedade, esse trabalho buscou contribuir para os estudos sobre a literatura afro-brasileira, assim como mostrar que a igualdade de oportunidades e espaços é necessária para o respeito à diferença.

Referências

- BHABHA, Homi K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In.: **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 105-128.
- CUTI. *O Batizado*. In.: **Cadernos Negros: os melhores contos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998. p.43-49.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades: ensaios**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Eurídice. Frantz Fanon e a psicopatologia do negro. In: **Construções de identidades pós-coloniais na literatura antilhana**. Niterói: Eduff, 1998. p. 63-76.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; MELLO, Francisco Manoel de. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

CAPÍTULO 7

POR UM PONTO DE VISTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O NARRADOR EM *O ENCONTRO MARCADO*, DE FERNANDO SABINO

*FROM A POINT OF VIEW: CONSIDERATIONS ON THE NARRATOR
IN O ENCONTRO MARCADO, BY FERNANDO SABINO*

Paula Fabrisia Fontinele de Sá
LLER/UESPI e UFPI/PARFOR
paulafabrisia@hotmail.com

RESUMO

O ponto de vista é a maneira pela qual somos advertidos de uma história. Não são os acontecimentos relatados que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos faz conhecê-los. Desse modo, este trabalho deter-se-á aos estudos da figura do narrador, desde sempre, muito discutido no meio da crítica literária. O narrador que interessa, neste trabalho, é o presente no romance *O encontro marcado*, de Fernando Sabino. Assim, este trabalho visa discutir a figura do narrador mostrando principalmente como ele se apresenta e atua no romance *O encontro marcado*, de Fernando Sabino. Através das percepções do narrador, o leitor é apresentado à visão de mundo que a obra oferece e aos valores que nela veiculam. Assim sendo, o presente trabalho tomará como base as teorias e tipologias dos críticos Tzvetan Todorov (2008) e Gérard Genette (1972). As teorias de ambos visam classificar os aspectos pelos quais o narrador se apresenta na obra, conduzindo, assim, o estudo das virtualidades do discurso literário no romance em questão.

Palavras-chave: Narrador; Ponto de vista; Personagem.

ABSTRACT

The point of view is the way we are alerted to a story. It is not the events reported that matter, but how the narrator makes us aware of

them. This study focuses on the figure of the narrator, a subject long discussed in literary criticism. The narrator of interest in this work is the one present in the novel *O encontro marcado* by Fernando Sabino. Through the narrator's perceptions, readers are introduced to the worldview that the novel offers and the values conveyed within it. This analysis is based on the theories and typologies of critics Tzvetan Todorov (2008) and Gérard Genette (1972). Their theories classify the aspects through which the narrator is presented in the work, thus guiding the study of the literary discourse's potential in the novel in question.

Keywords: narrator; point of view; character.

1 Introdução

Desde sempre, histórias são narradas. E entre os fatos narrados e o público receptor, há um narrador. O narrador é, pois, um elemento fundamental não somente no processo de contar uma história, como também da própria história, visto que, Segundo Leite (1997, p.6), “quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou.” Sendo assim, por meio da arte de narrar, as pessoas sempre puderam trocar experiências.

A arte de narrar é, portanto, uma das formas mais antigas de expressão. A partir dessa ideia, Walter Benjamin (1996) nos apresenta a figura do narrador e suas características discutindo o ato de narrar. Segundo o autor, o narrador adquire materialidade em dois grupos de pessoas: do primeiro grupo fazem parte as pessoas que trazem consigo as experiências de histórias contadas, de tradições, já o segundo grupo agrega as pessoas que quando fazem uma viagem, quando saem do seu ambiente rotineiro, sempre têm algo de novo a contar. O primeiro recupera o tempo ao narrar histórias referentes ao passado. O segundo recupera o espaço, ao narrar histórias por onde andou.

O narrador, por experiência, para Benjamin, é aquele que aconselha, pois a narrativa, de acordo com o autor, tem também a função de oferecer uma lição de moral. Segundo Benjamin, o conselho não é uma resposta, mas sim a proposta de continuação de uma história.

A figura do narrador sempre foi importante e, por isso, no século XIX, o romance se beneficiou dessa arte de narrar. Mas houve mu-

danças, deixou-se de falar a um público reunido, como faziam a princípio, e agora, o narrador “fala pessoalmente para um leitor também pessoal, individual, numa sociedade dividida (a sociedade de classes)” (Leite, 1997, p.11).

Contudo, hoje, vivemos em um ritmo acelerado no qual a arte de narrar está em vias de extinção. Recebemos, a todo o momento, inúmeras informações que já vem com suas explicações. Entretanto, a arte narrativa evita as explicações, pois o texto literário, como afirma Eco (1994, p.9) “é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho”. Dessa maneira, toda narrativa é livre para o leitor/ouvinte interpretar a história a partir do seu conhecimento de mundo, de sua interpretação pessoal, preenchendo deste modo as lacunas de um texto.

As narrativas fascinam por nos proporcionar a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo. Em uma obra, o narrador pode nos apresentar seu sentido, uma vez que ele, geralmente, conhece de igual modo as intenções de tudo o que envolve a história. E a interpretação, apesar de caber ao crítico (o leitor), muitas vezes, também é sugerida pela maneira como cada narrador *conta* uma trama. Por essas razões, julgamos importantes os estudos sobre a imagem do narrador e principalmente sua representação em uma obra, pois entendemos que tanto o sentido como a interpretação de uma história perpassam sobre as inferências do narrador.

Nesse referencial, este trabalho discutirá a figura do narrador estudando principalmente como ele se apresenta no romance *O encontro marcado*, de Fernando Sabino. Esta obra foi o primeiro romance do autor sendo publicada em 1956. A história do romance é ambientada nos anos de 1940 e 1950, no desfecho da segunda guerra mundial. Nesse contexto, o Brasil inaugurou um novo olhar político visando à modernidade, o que modificou o cotidiano e os hábitos da população daqueles anos.

No começo da dita “modernidade”, convicções foram despedaçadas, tradições questionadas e uma certeza, se afirmava sobre inúmeras incertezas, a de que o mundo precisava ser repensado. Nesse momento, surgiram muitos jovens escritores, entre eles o mineiro Fernando Sabino, que, influenciado pelo pensamento existencialista de

Jean Paul Sartre, evidenciou em suas prosas os sentimentos e angústias da juventude de um tempo de transição.

Através do personagem central *Eduardo Marciano* e do narrador conheceremos “o drama de uma geração, de uma idade, de uma época social” (Athayde, 2010). Pois, *O encontro marcado* é a história de uma juventude marcada por prazeres fugazes, desencanto, tédio, na qual são relatadas as peripécias do jovem Eduardo Marciano que vive a incansável busca de si mesmo e da verdadeira razão de sua vida.

Nesse sentido, de modo a contemplar nossa proposta neste trabalho, em um primeiro momento faremos uma reflexão teórica sobre o que é o narrador e suas representações e configurações na literatura. Depois, serão trabalhadas as diversas tipologias sugeridas pelos estruturalistas Tzvetan Todorov (2008) e Gérard Genette (1972), analisando, a partir de seus estudos, o narrador da obra *O Encontro Marcado*, de Fernando Sabino.

2 O narrador: reflexões teóricas

Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira.

Walter Benjamin

Narrar é um dos atos mais antigos que conhecemos na história do Homem, e refletir sobre esse ato, também o é. No intuito de discutir o assunto, a princípio, é necessário salientarmos que boa parte da teoria sobre o foco narrativo nasce desde o problema da relação entre ficção e realidade.

A datar de Platão e Aristóteles já se discutiam as distinções entre narrar e imitar. Eles iniciaram, no Ocidente, as discussões sobre a relação e o modo de narrar, a representação da realidade e os efeitos que causam nos ouvintes/leitores.

No final do século XIX e início do XX, baseando-se nos estudos dos filósofos já citados, surgiram muitas teorias sobre o tema. Destacamos, primeiramente, o escritor norte-americano Henry James, já que suas teorias também foram adotadas por muitos críticos que

surgiram a partir dele. James, ao teorizar sobre o assunto, valorizou, sempre, a ideia da verossimilhança. Deste modo, ele ataca a narração em primeira pessoa, pois, de acordo com Leite (1997), o ideal para James em toda história

é a presença discreta de um narrador que, por meio do contar e do mostrar equilibrados, possa dar a impressão ao leitor de que a história se conta a si própria, de preferência, alojando-se na mente de um personagem que faça o papel de REFLETOR de suas ideias Leite (1997, p.13 – grifo da autora).

O narrador passa a ser, então, disfarçado numa terceira pessoa que se confunde com a primeira. Em 1921, o inglês Percy Lubbock questiona a intervenção ou não do narrador em uma história, acredita-se que quanto mais o narrador intervém, mais ele *conta* e menos ele *mostra*. Passamos, assim, a refletir sobre a maneira como os acontecimentos narrados são percebidos pelo narrador.

Segundo Leite (1997, p.19), Lubbock declara que é exatamente nas relações entre o narrador e a história narrada que se estabelecem métodos que nos fazem criar uma obra de arte literária. Para esses métodos são estabelecidas práticas que se referem ao uso de um ou mais pontos de vista que venham a se adequar a maneira que se quer discutir os temas de uma obra. Lubbock defende, deste modo, o desaparecimento do autor e uma narrativa objetiva.

Assim sendo, depois de Lubbock, muitos teóricos dedicaram-se à questão do narrador. Surgiram, então, várias terminologias utilizadas para designar as categorias referentes ao foco narrativo, também denominado, agora, de ponto de vista.

Confrontando as ideias de Percy Lubbock, surge o crítico americano Wayne Booth. Este explicita que em toda narrativa há um autor implícito. Sobre autor implícito Leite nos diz que,

o AUTOR IMPLÍCITO é uma imagem do autor real criada pela escrita, e é ele que comanda os movimentos do NARRADOR, das personagens, dos acontecimentos narrados, do tempo cronológico e psicológico, do espaço e da linguagem em que se narram indiretamente os fatos

ou em que se expressam diretamente as personagens envolvidas na HISTÓRIA (1997, p.19 – grifo da autora).

Booth, portanto, não acredita no desaparecimento do autor, como afirmava Lubbock, para aquele o autor se mascara constantemente atrás de um personagem ou de uma voz narrativa que o representa. Dessa maneira, ao discutir o conceito de Booth, Leite nos mostra que ao deslocar a questão do ponto de vista, de uma abordagem crítica para uma retórica, o crítico se aproximou do que mais tarde seria o Estruturalismo, que considera a obra na sua materialidade. Essa nova maneira de “ver” a obra nos distancia, para a autora, de confundir ficção e realidade, personagens com pessoas ou, ainda, confundir autor real com autor ficcional.

Sobre a teoria do ponto de vista, a única obra teórica consagrada é a do francês Jean Pouillon. Este propõe a teoria das visões da narrativa. Para ele, de acordo com Leite (1997), existem três possibilidades na relação narrador-personagem: a visão com, a visão por trás e a visão de fora. Mais adiante mostraremos como se caracterizam essas visões, pois as mesmas terminologias são adotadas por um dos teóricos de base deste trabalho, Tzvetan Todorov.

No século XX, com o surgimento do Estruturalismo, e a partir de Roland Barthes, conhecemos a teoria semiótica da narrativa que discute a narratividade em geral. O Estruturalismo procurou, então, definir as relações entre os elementos da narrativa, assim como Saussure fez com fala (*parole*). Sobre a narrativa Barthes (2008, p. 19-20) afirma que:

a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; [...] só se pode falar dela referindo-se à arte, ao talento ou ao gênio do narrador [...] possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise.

Roland Barthes foi um escritor, crítico literário e filósofo francês que, assim como Todorov, colocou a questão das vozes e visões do narrador em termos de uma análise linguística. Dessa maneira, Bar-

thes distingue a narrativa em três níveis. O primeiro é o *nível das funções*, no qual se passa a história e onde encontramos os elementos de caracterização de tudo que envolve a trama; o segundo é o *nível das ações*, neste os personagens se situam e por meio deles conhecemos os fios condutores de todos os núcleos; por fim há o *nível da narração*, este integra os outros dois e nos mostra que somente a pessoa verbal não é suficiente para esclarecer com quem está a palavra, uma vez que uma narrativa em terceira pessoa pode ser disfarce da primeira.

Dessa forma, foram a partir desses estudos que os questionamentos sobre a figura do narrador em uma obra literária se aprofundaram. Assim, para constituir nosso instrumental na análise do texto de Fernando Sabino, nos interessará principalmente as teorias que abordaremos a partir de agora de Tzvetan Todorov e Gérard Genette.

Para Todorov (2008), ao lermos uma obra de ficção não temos uma percepção direta dos acontecimentos que nela é descrito, pois ao mesmo tempo em que tomamos conhecimento dos acontecimentos, percebemos, também, a percepção daquele que os narra. Há, portanto, diferentes modos de “olhar” uma narrativa o que, segundo Todorov, refletem na relação entre um ele (na história) e um eu (no discurso), entre o personagem e o narrador.

O autor distingue, assim, dois grandes tipos de situações narrativas, a *representação* e a *narração*, fundadas em uma análise do processo de enunciação. Por isso ele declara que, “a fala dos personagens em uma obra literária goza de um estatuto particular. Relaciona-se como toda fala, à realidade designada, mas representa igualmente um ato, o ato de articular esta frase” (Todorov, 2008, p. 251). Dessa forma, ele procura aprofundar a análise linguística sobre a figura do narrador, através de categorias como o pronome pessoal, o tempo, o aspecto e o modo verbal, considerando, como Barthes, a narrativa como uma extensão da frase e por isso lhes são aplicadas certas propriedades da linguagem. Assim, o autor passa a avaliar o discurso através do processo de enunciação que invade o enunciado inteiro.

Na classificação dos aspectos da narrativa, Todorov (2008), com algumas modificações menores, toma como base a classificação proposta por J. Pouillon e mostra-nos os três tipos principais. Há o narrador > (maior que) personagem, trata-se da visão “por trás”. Neste

caso o narrador sabe mais que o personagem. Ele vê tudo e sabe de tudo, seus personagens não têm segredos para ele. Assim, o narrador é considerado superior aos personagens quando ele demonstra conhecer os desejos secretos de alguém, ou quando conhece simultaneamente os pensamentos de muitos personagens ou por simplesmente narrar acontecimentos que não são percebidos por um único personagem. Estamos, assim, em presença da variante da visão “por trás”.

Podemos considerar também o narrador = (igual) personagem, a visão “com”. Neste caso, o narrador sabe tanto quanto os personagens, por isso não fornece uma explicação antes de os personagens a terem encontrado. A narrativa pode ser conduzida em primeira pessoa ou em terceira, mas sempre segundo a visão que um mesmo personagem tem dos acontecimentos. Trata-se, portanto, de uma narrativa consciente por parte de um personagem.

Por fim, Todorov afirma à presença do narrador < (menor que) personagem, a visão “de fora”. Esse tipo de narrador sabe menos que qualquer um dos personagens. Ele pode nos descrever apenas o que vê, mas não tem acesso a nenhuma consciência. O narrador é, nesse caso, apenas uma testemunha que não sabe nada e, às vezes, que não quer saber.

Todorov fala, ainda, sobre a imagem do narrador que, para Leite, corresponde ao autor implícito de Booth, bem como em contrapartida a imagem do leitor. De acordo com Todorov a imagem do narrador não se confunde com a do autor real, assim como a do leitor não se confunde com o leitor real, pois, a imagem de ambos é dada pelos índices linguísticos encontrados no texto.

Outra tipologia bastante pertinente é a resenhada por Gérard Genette, teórico da literatura que construiu suas teorias a partir do estruturalismo. Assim como os outros teóricos supracitados, este também teoriza sobre o papel da “pessoa” do narrador em uma história, discutindo sobre sua posição em relação à obra. Genette, com vistas na participação do narrador na obra, diferencia esta figura em dois tipos: o narrador ausente da história que conta e o narrador presente como personagem na história que conta. O primeiro é nomeado de *heterodiegético*, e o segundo de *homodiegético*.

O narrador heterodiegético é aquele que conta a história de fora do mundo do relato, geralmente em terceira pessoa. Sendo, co-

mumente, chamado de narrador onisciente. Já no interior do tipo homodiegético, distinguimos duas variedades: uma em que o narrador é o herói da sua narrativa e a outra em que ele desempenha um papel secundário, um papel de observador e de testemunha. Assim, quando o herói possui o privilégio da função narrativa ele é denominado de *autodiegético*.

No entanto, quanto se pensa no seu nível narrativo, o estatuto do narrador pode ser *extradiegético* ou *intradiegético*. O narrador intradiegético é simultaneamente personagem, no mundo ficcional, no entanto ele é considerado de segundo grau (narrador-herói). Por outro lado, o narrador extradiegético é externo a trama, e pode se manifestar como um personagem secundário na história ou uma testemunha, este é considerado de primeiro nível (narrador-autor). Trata-se, portanto, de uma situação inversa caracterizada pela reunião de três instâncias numa só pessoa: herói-narrador-autor.

A partir dessas noções, Genette figura quatro tipos fundamentais de estatuto do narrador: *extradiegético-heterodiegético*, narrador do primeiro nível que conta uma história da qual está ausente; *Extradiegético-homodiegético*, narrador do primeiro nível que conta a sua própria história; *Intradiegético-heterodiegético*, narrador de segundo grau que conta histórias das quais está geralmente ausente e *intradiegético-homodiegético*, narrador do segundo grau que conta a sua própria história.

As relações que envolvem o narrador com o seu universo diegético representam também relevância na constituição do discurso narrativo. Genette (1972) nos adverte, assim, para dois elementos da estrutura narrativa do romance: o modo (quem vê a história) e a voz (quem nos conta a trama). Entramos, então, no conceito de *focalização*, e veremos noções a partir de qual foco a história pode ser narrada.

Primeiramente, lembraremos da narrativa não-focalizada, que Genette (1972) batiza de narrativa de focalização *zero*. A focalização pode ser também, *interna* ou *externa*. Na focalização interna o narrador descreve e analisa o que se passa na interioridade dos personagens, na externa, os personagens são descritos e representados por sua aparência e comportamentos, mas sem qualquer análise subjetiva.

A focalização *heterodiegética* depende de um narrador alheio a história, já a *homodiegética* é quando o narrador está integrado na trama. Na focalização homodiegética, o narrador responsável pela focalização é agente ou protagonista do mundo diegético do romance. Quanto ao protagonista, relembando os conceitos anteriores, falaremos de focalização *autodiegética*. O romance de focalização autodiegética revela-se no desvendamento do personagem central do romance, uma vez que é esse mesmo personagem quem narra os acontecimentos.

Dessa maneira, vemos que as variações de “ponto de vista” podem ser analisadas como mudanças de focalização. Por isso, Genette (1972) ainda nos apresenta a focalização *onisciente*, *restritiva* e *interventiva*. Como onisciente o narrador conhece todos os acontecimentos da sua trama e assim, penetra nos seus íntimos. A sua focalização é panorâmica e total. Quando a focalização é substituída pela visão limitada de um personagem é chamada de restritiva. No caso do narrador que intervém na história com comentários, apreciações, dirigindo por vezes ao leitor, comentando um ato ou estado de espírito de um personagem faz parte da focalização interventiva.

Para finalizar, é interessante salientar que Genette (1972) deixa claro que a focalização em um romance não precisa ser fixa, pois, segundo o autor, o narrador não é obrigado a se manter constante do começo ao fim de uma história, podendo, então, uma focalização ser variável e múltipla.

Portanto, além da liberdade quanto à focalização, vimos que são inúmeras as tipologias sugeridas para a presença de um narrador em uma trama. Percebemos, desse modo, como a figura do narrador é importante, pois ela está integrada ao texto tornando-o responsável pela narração dos acontecimentos do mundo ficcional, sendo distinto do autor empírico e mesmo dos personagens desse mundo ficcional, pela amplitude narrativa.

3 O narrador em *O encontro marcado*

Em 1956, Fernando Sabino publicou *O encontro marcado*, seu livro de estreia na literatura brasileira. A história do romance se passa na década de quarenta e tem como protagonista o jovem Eduardo

Marciano. A obra é uma biografia deste personagem, pois nos é contada toda sua trajetória, desde a infância à vida adulta.

Sendo assim, o enredo é traçado em torno de vivências, angústias existenciais e também em volta de um pacto de amizade entre três amigos que, ao se formarem no colégio, combinam um encontro para 15 anos depois. Os três jovens, como todos adolescentes de uma época, não queriam que os laços de amizade se dispersassem com o tempo, mas isso, como se ver na obra e na vida real, é inevitável.

A história de Eduardo Marciano nos é contada por um narrador em terceira pessoa que parece ser muito próximo do personagem central, pois além de contar toda a trajetória do herói, o narrador demonstra conhecer tudo sobre o personagem principal. Trata-se, assim, de um narrador em terceira pessoa que, como veremos, se intromete na história tecendo comentários sobre tudo o que passa na trama, por vezes, até mesmo conversando com o leitor, para que este veja e entenda a história a partir do ponto de vista daquele que conta.

O narrador, já no começo da história, propõe um pacto com o leitor, chamando-o a participar do que vai contar: *Que significava o quintal para Eduardo?*. O leitor, como afirma Eco (1994, p.7), “é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história”, dessa maneira, somos imediatamente conduzidos a fazer alusões sobre o mundo do personagem, querendo o conhecer cada vez mais.

A obra inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens para nos expor as conquistas e derrotas vividas pelo personagem central. A primeira derrota de Eduardo nos é apresentada já no início do relato através das percepções do narrador: “um domingo encontrou Eduarda na mesa do almoço, pernas para o ar, assada. Eduarda foi comida entre lágrimas. É, sofrem, mas todo mundo come e ainda acha bom. Desgostou-se, jurou nunca mais ter galinha na sua vida (Sabino, 2010, p.11-12).

As falas do narrador, desde já, mostram-nos a existência de um sujeito da enunciação subjetivo e aparente que ao mesmo tempo em que descreve uma situação, ele as comenta, explica e mostra para o leitor as posições do personagem. Segundo as teorias de Todorov (2008, p.246), encontramos aqui o narrador que possui a visão

“por trás”, pois ele “vê através dos muros da casa tanto quanto através do crânio de seu herói”.

O narrador, desde então, revela sua superioridade manifestando ter conhecimento sobre toda a situação, pois, como afirma Jonathan Culler (1999, p.89), “narrar uma história é reivindicar uma certa autoridade”. Vemos, assim, que a autoridade do narrador reflete na sua relação com os personagens uma vez que ele conhece de igual modo as intenções e comportamentos de todas elas.

Então quando não lhe faziam a vontade, era assim: abria a boca e arranhava o rosto até tirar sangue. Aquilo não podia continuar! Um dia seu Marciano perdeu a paciência, deu-lhe umas correadas. Depois foi sentar-se na varanda, ofegante, aniquilado. Nunca tinha feito aquilo, seu próprio filho! Não adiantou: Eduardo arranhou-se mais ainda e, não satisfeito, apanhou a lâmina de barbear do pai. [...] Dona Estefânia era mais prática: mandou Adelaide costureira fazer uns saquinhos nas mãos, atados pelo pulso. Arranje agora, se você puder! (Sabino, 2010, p.14-15).

Por ser filho único, mimado, atrevido vivia sempre testando os limites das pessoas. Segundo o narrador, ao descobrir que arranhando o rosto deixava os pais espantados, por qualquer bobagem ele se machucava. Dessa forma, o trecho acima comprova o que dissemos antes, pois o narrador tece seus comentários a partir do seu “ponto de vista” sobre os sentimentos e comportamentos dos personagens.

No entanto, o narrador dessa trama só *domina* os pensamentos íntimos de um único personagem, o herói. Portanto, há de se considerar que a sua visão “por trás” é restritiva, tratando-se em muitos momentos da visão “com”, pois o ponto de vista do narrador em muitos momentos se confunde com o “olhar” do personagem central.

Sobre a visita de um amigo que não via há muito tempo, e que o deixou angustiado, o narrador nos revela os pensamentos de Eduardo:

Aqui por perto? Desde quando alguém do outro mundo passava jamais aqui por perto? [...] Nem ao menos alguma coisa pra beber, nada a oferecer-lhe para quebrar o constrangimento da visita. Quem sabe você aceitaria tomar uns comprimidos de luminal? (Sabino, 2010, p.301).

Considerando as tipologias sugeridas por Genette, podemos considerar que o narrador da obra em estudo é do tipo *Extradiegético-homodiegético*, pois é um narrador do primeiro nível que conta a sua própria história. Extradiegético por encontrar-se externo a trama, mas também homodiegético, já que conta as suas próprias experiências enquanto personagem. Quando o pai de Eduardo faleceu, o herói ficou deprimido, angustiado. Sobre o assunto nos foi contado:

sentia-se inseguro como no instante de se atirar na piscina em dia de competição. Mas isso não era nada: era um estado permanente de angústia, crônico, suportável – era a fragilidade do ser diante da brutalidade e da crueza da vida, mas era ainda a vida, o existir e se saber presente. A evasão da realidade, o vórtice negro em que se sentira cair ali na janela, como num poço, é que era a angústia, o desespero, a negação de si mesmo (Sabino, 2010, p. 215).

Eduardo não é o narrador diretamente, sua história é descrita em terceira pessoa, mas o romance apresenta muitas coisas a partir de sua perspectiva. A história é, empregando Genette (1972), *focalizada* através de Eduardo (personagem central). É dele a consciência ou posição através da qual os acontecimentos são narrados.

O que ele queria mesmo com o velho Germano? Ah, sim – conversar sobre as suas ideias, qualquer coisa sobre o mundo e a sua maneira de ser. Mas o que, precisamente? Qual era o problema?[...] O problema é o seguinte: Não há problema! (Sabino, 2010, p.259).

As histórias focalizadas através da consciência de um único personagem ocorrem tanto na narração em primeira pessoa, quanto na narração em terceira pessoa, onde é chamada de “ponto de vista limitado de terceira pessoa”, pois como dissemos antes, o narrador só *domina* os pensamentos do herói. Na sequência da narração, começam a aparecer indícios de uma conscientização, por parte do narrador, das sensações do personagem:

O que me impede de morrer? Um dia fui dizer uma coisa no bar e percebi que não tinha nada a dizer. Não soube

escolher, fui escolhido. Pois agora agüenta a mão, rapaz! Não vai chorar mais não, que não adianta. A princípio chorava tanto que se acostumara a encarar o pranto com certo bom humor: muito bem, está chegando a hora, daqui a pouco começa a choradeira (Sabino, 2010, p.299).

Assim, ora os comentários do narrador a respeito do personagem se apresentam como um reflexo dos pensamentos daquele que conta, conforme demonstrado, ora se apresentam como observações de alguém que sabe muito mais do que revela.

O romance *O encontro marcado* se apresenta, portanto, como sinal de uma época, em que a insatisfação e os anseios com a vida estavam sempre presentes, a partir dos olhos do personagem de Eduardo Marciano. Há na história inúmeros personagens, mas, como já dissemos antes, todos servem para esclarecer a trajetória do protagonista.

Muitos estudiosos afirmam que se trata da história de Fernando Sabino, no entanto, sabemos que a partir do momento que romancemos uma história ela se ficcionaliza e o mundo ficcional, de acordo com Eco (2008, p.126), “apenas *finje* dizer a verdade sobre o universo real ou afirma dizer a verdade sobre um universo ficcional”. Cabe, nesse contexto, aos sinais ficcionais, como o grau de confiança que atribuímos ao narrador, crer ou não na ficcionalidade de uma trama. E como constatamos, o narrador é também uma criatura fictícia como qualquer outro personagem, e sua importância se dá porque ele assume a responsabilidade sobre tudo o que conta.

4 Considerações finais

Ao estudarmos a estruturação da narrativa, especificamente do romance, notamos que o narrador, elemento estruturador da história, é capaz de dar-lhe uma definição dos caminhos a seguir. Em toda análise literária, a respeito do narrador, buscamos sempre compreendê-lo, bem como situá-lo com precisão, mas sabemos que sua imagem é por vezes fugitiva. Tal característica encontra-se no romance analisado neste trabalho, pois não nos deixando reconhecê-lo com clareza, o narrador se reveste de máscaras contraditórias, sendo em alguns

momentos confundidos com o próprio autor ou como um personagem qualquer, no caso, com o herói.

O narrador em *O encontro marcado* não simplesmente expõe as ações do personagem principal como também a consciência sobre o conflito de alguém consigo mesmo. A história do romance, como vimos, é narrada em terceira pessoa e o narrador ao mesmo tempo em que toma a posição onisciente, por estar fora da trama, mas tendo conhecimento de tudo o que se passa nela, se revela, em muitos momentos, como a consciência do personagem protagonista. Dessa maneira, não podemos afirmar que há uma distância entre o narrador e o protagonista.

Dado o exposto neste trabalho, concluímos que o narrador não só é o sujeito que representa uma obra como é ele que dispõe certas descrições antes mesmo de elas acontecerem no tempo da história. O narrador nos faz ver a ação pelos olhos de algum personagem, ou mesmo por seus próprios olhos, sem que seja necessária sua presença em cena, é ele que escolhe relatar-nos os acontecimentos ou por meio de diálogos entre os personagens ou através de uma descrição. O narrador pode, portanto, nos levar à visão de mundo que a obra oferece, aos valores que ela veicula, à sua ideologia, a um ponto de vista.

Referências

ATHAYDE, Tristão de. Citação contida na contracapa do livro *O encontro Marcado*. In SABINO, Fernando. **O encontro Marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Vega, 1972.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1997.

SABINO, Fernando. **O encontro Marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE DEVELOPMENT OF
READING SKILLS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING*

Daniele Firmino Monteiro Sousa

Prefeitura de Itapipoca - CE
Itapipoca - CE
danielefirmino@gmail.com

Isael da Silva Sousa

Universidade Estadual do Maranhão
Barra do Corda - MA
<https://orcid.org/0000-0002-2140-9134>
isaelsousah@unemat.br

Albano Dalla Pria

Universidade do Estado de Mato Grosso
Rondonópolis - MT
adallapria@gmsil.com

Roney Coelho da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
Barra do Corda - MA
roneycoelho394@gmail.com

Zilmara da Silva Bezerra

Universidade do Estado de Mato Grosso
Cáceres-MT
zilmarabezerra408@gmail.com

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de língua portuguesa contribuem para o desenvolvimento das habilidades leitoras. O estudo fundamenta-se nas concepções de leitura e sua abordagem na perspectiva do ensino e das orientações dos documentos oficiais, bem como na análise de estratégias e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas nas aulas de português para aprimorar o nível de compreensão leitora dos alunos. Para tanto, nos baseamos em Solé (1998), Soares (2003), Kleiman (2013), entre outros. A abordagem enfatizou especialmente a função de ler para aprendizagem, destacando seu processo interativo, as estratégias de leitura como aporte para as ações didáticas no ensino e as práticas de letramento como contributos ao desenvolvimento da competência leitora atrelados a utilização de recursos tecnológicos como aporte de inovação da ação docente no ensino de leitura. Concluiu-se ser imprescindível o tratamento didático no ensino de leitura voltado para o desenvolvimento da competência leitora que inclui o trabalho com gêneros textuais diversos, o ensino de estratégias e práticas pedagógicas que auxiliem os alunos a se apropriarem do ato de ler como instrumento de aquisição de conhecimento e transformação social.

Palavras-chave: Leitura. Habilidades. Práticas pedagógicas. Recursos tecnológicos.

ABSTRACT

This article understand how the pedagogical practices used in Portuguese language classes contribute to the development of reading skills. The study sought to base itself on the concepts of reading and its approach from the perspective of teaching and the guidelines of official documents, as well as on the analysis of pedagogical strategies and practices that can be developed in Portuguese classes to improve the students' level of reading comprehension. . For that, we base ourselves on Solé (1998), Soares (2003), Kleiman (2013), among others. The approach especially emphasized the function of reading for learning, highlighting its interactive process, reading strategies as a contribution to didactic actions in teaching and literacy practices as contri-

butions to the development of reading competence linked to the use of technological resources as a contribution to innovation of the teaching action in the teaching of reading. It was concluded that the didactic treatment in teaching reading aimed at the development of reading competence is essential, which includes working with different textual genres, teaching strategies and pedagogical practices that help students to appropriate the act of reading as an instrument of acquisition. of knowledge and social transformation.

Keywords: Reading. Skills. Pedagogical practices. Technological resources.

1. Introdução

O desenvolvimento de habilidades leitoras tem sido muito visado nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa por se constituir uma capacidade que habilita os estudantes a construir os sentidos do texto, atuando na mobilização de saberes consolidados para interagirem e se posicionarem diante da pluralidade de gêneros textuais instaurados nas diversas demandas sociais do uso da linguagem.

Neste capítulo, defendemos a linguagem enquanto um processo de interação social, logo compreendemos a leitura como um processo de construção constante. Desse modo, buscamos refletir sobre o seu papel na concepção de conhecimentos imbricada no ensino para ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor. Ampliar o trabalho de leitura nas aulas com o objetivo de usá-la como recurso para o aprendizado deve ultrapassar a noção decodificadora da atividade e considerar as condições que envolvem a compreensão e seu desenvolvimento enquanto processo cognitivo.

No panorama educacional, diversas dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem são evidenciadas de acordo com os últimos levantamentos estatísticos da Educação Básica brasileira. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a apresentação preliminar do relatório Brasil no PISA 2018, a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74

pontos abaixo da média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda assim, apresentou resultados melhores em comparação com a edição anterior da avaliação. Em face desse quadro, o ensino de Língua Portuguesa vem adquirindo novos parâmetros em sua abordagem, constituindo a leitura e, conseqüentemente, a compreensão leitora uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas exigidas na sociedade letrada em suas diversas dimensões.

Diretrizes e documentos norteadores do currículo no Brasil têm evidenciado a necessidade de propiciar uma educação mais equânime com foco no desenvolvimento de competências a serem alcançadas nas aulas de Língua Portuguesa. Diante do exposto, faz-se necessário investigarmos: que práticas pedagógicas têm contribuído para o desenvolvimento das habilidades leitoras no ensino de língua portuguesa? Com base nessas considerações surgiu a necessidade, enquanto professora de Educação Básica, de tecer reflexões e pressuposições a respeito da leitura nessa perspectiva apresentando concepções e abordagens voltadas para o ensino e práticas pedagógicas que possibilitem o avanço da competência leitora dos estudantes na Educação Básica.

Este capítulo tem como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de língua portuguesa contribuem para o desenvolvimento das habilidades leitoras. E como objetivos específicos: identificar as concepções de leitura e sua abordagem na perspectiva do ensino e das orientações dos documentos oficiais; apontar que estratégias e práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas nas aulas de português e como contribuem para melhorar o nível de compreensão leitora dos alunos.

Este trabalho foi constituído a partir de uma abordagem qualitativa que se situa no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo 1994, p.21), sob a perspectiva da pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor destaca como vantagem nesse tipo de pesquisa o fato de permitir o investigador uma ampliação da atuação no campo de

pesquisa em detrimento da pesquisa direta. Desse modo, a pesquisa bibliográfica se constitui a partir de um levantamento de estudos feitos e publicados sobre o objeto investigado e visa apoiar o trabalho científico para aprimorar os fundamentos teóricos e ampliar o conhecimento já sistematizado.

À vista disso, teoricamente nos fundamentamos em Solé (1998), Kleiman (2013), Soares (2003), e nos pressupostos do documento normativo que regulamenta os currículos da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para atender aos objetivos propostos, o capítulo apresenta-se organizado em três seções além desta introdução. A primeira relaciona-se aos níveis de leitura e a caracterização do leitor proficiente; a segunda seção discorre sobre as concepções de leitura e sua abordagem na perspectiva do ensino e das exigências propostas pelos documentos que norteiam os currículos da Educação Básica, bem como pelos órgãos que definem e estabelecem parâmetros para os níveis de proficiência e desenvolvimento das habilidades leitoras; a terceira seção, volta-se para as práticas pedagógicas e estratégias desenvolvidas nas aulas de leitura que contribuem para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos; e, por fim, apresentamos as considerações finais com os achados do estudo e arrolamos as nossas referências.

2 OS NÍVEIS DE LEITURA E O LEITOR PROFICIENTE

Muitas discussões têm sido realizadas no decorrer dos anos acerca do que é leitura, e o que faz de alguém um leitor proficiente. Segundo Martins (2006), saber ler e escrever entre os gregos e romanos significa que o indivíduo já possuía as bases de uma educação adequada para a vida. Para eles a educação era integradora, isto é, visava o desenvolvimento das capacidades intelectuais, espirituais e as aptidões físicas. Dessa forma, o cidadão (homens livres) estaria apto para se incluir à sociedade.

Compreendemos que saber ler textos escritos ainda hoje não são ações cujo desenvolvimento se dá naturalmente. É necessário um passo a passo. De acordo com Kato (1995), é comum observar nos

educadores, quando estão reunidos em seminários e palestras, uma grande preocupação por um “método” de alfabetização, essa preocupação é oriunda da ansiosa busca de um instrumento seguro dos objetivos mínimos da escola, os quais são ensinar a ler e escrever.

Kato (1995) afirma que para a grande maioria dos professores esse “método” é definido simplesmente como um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno. No entanto, para um método ser eficaz é necessário possuir hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser aprendido, assim como da aprendizagem desse objeto.

A escola possui uma excessiva preocupação com a escrita e dá pouca atenção para o desenvolvimento da leitura. O insucesso da escola é medido, principalmente, em termos do desempenho da leitura.

De acordo com Martins (2006), a leitura se dá em três níveis: o sensorial, o emocional e o racional. Para a leitura sensorial os referenciais mais elementares para o ato de ler são a visão, o tato, a audição, o olfato e o gesto, pois “antes de um texto ser escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas” (pág. 42).

A leitura emocional evoca a empatia, isto é, a tendência de sentir o que sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa. A leitura, sempre releva, mesmo que superficialmente, muitos quadros relacionados com as frustrações e angústias de cada leitor.

Segundo Martins (2006), quase tudo que lemos é resultado de uma visão de mundo. E no texto escrito é possível observamos as suas relações com as ideologias do autor, em outras palavras, sua maneira de ver o mundo, e isso se torna um elemento de ligação entre o escritor e o leitor.

Martins (2006), também afirma que muitos leitores, se indagados por qual razão vão ao cinema, leem livros, assistem televisão, ou revistas, diriam que é para se distrair. Isso não desqualifica o leitor, mostra apenas sua tendência mais comum de se deixar envolver emocionalmente pelo que lê. Entretanto, muitas vezes

A convivência, senão a conveniência social, cultural e política, principalmente nos centros urbanos, vai nos trans-

formando em joguetes de nossas racionalizações, levando-nos a expressar emoções dissimuladas, quando não contrária ao que realmente estamos sentindo. Então um filme, uma reportagem, um livro, uma canção, uma escultura, uma pessoa, que nos desgostam ou agradam profundamente, são lidos de um jeito e a leitura revelada de modo distorcido. E agimos assim porque temos motivos intelectuais para isso (Martins, p. 62, 2006).

Conforme lido, as nossas relações e os ambientes onde estamos inseridos interferem diretamente na nossa maneira de revelar as leituras que fazemos. Somos motivados a mascarar a maneira como lemos e as emoções produzidas por essa mesma leitura em nosso ser. Isso se dá por razões intelectuais.

Temos então a leitura racional, a qual é considerada por muitos intelectuais com a “capacidade de produzir e apreciar a linguagem, em especial a artística” (Martins, p. 62, 2006). Essa maneira de se conceber a leitura constitui uma postura intelectualizada e dominante concebida e mantida por uma elite (pensadores, estetas, críticos e artistas) que reserva para si o direito de ditar normas à nossa leitura, assim como guardam para si a exclusividade da criação e fruição das artes.

Martins (2006) considera a leitura como um processo de compreensão abrangente, no qual o leitor participa integralmente, isto é, com todas as suas capacidades, com intuito de aprender as mais diversas maneiras de expressão humana e da natureza, assim,

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e a emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sócias (Martins, 2006, p. 66).

A partir disso, podemos dizer que o processo de leitura racional é prementemente atualizado e referenciado, dado que o leitor objetiva mais o texto, tem como alvo a indagação; quer compreender e dialogar com o texto. É pertinente ressaltarmos que os níveis de leitura são inter-relacionados; a história, a experiência e as circunstâncias de vida

de cada leitor no ato de ler, assim como questionamentos apresentados pelo objeto lido podem evidenciar certo nível de leitura.

3 A LEITURA NA PERSPECTIVA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A leitura fundamenta a aprendizagem, constitui-se uma atividade cognitiva eficiente que possibilita uma ampliação de conhecimentos a partir dos sentidos construídos e mobilizados nas interações estabelecidas com o texto. Por sua importância no ensino, torna-se indispensável para o desenvolvimento da competência leitora.

Assim, a leitura é um processo ativo no qual o leitor e texto interagem a fim de satisfazer determinados objetivos que direcionam a interpretação, construindo os significados do texto com o envolvimento de seus conhecimentos prévios. As concepções teóricas sobre o processamento do texto são diversificadas, no entanto, a abordagem interacionista (interação entre autor-texto-leitor) é a que mais possibilita a significação da leitura na construção dos sentidos do texto, pois o leitor constrói o conhecimento a partir de sua relação com o texto e as informações que o cerca, utilizando seus conhecimentos adquiridos e sua intencionalidade para a construção de sentidos.

Diante dessa abordagem sobre leitura, faz-se necessário discorrermos sobre a competência leitora, considerando uma dimensão que amplifica o ato de ler, superando a atividade de decodificação e abstração de sentidos do texto. Não é difícil encontrar nos materiais pedagógicos a indicação do termo “desenvolvimento de competências”. Mas o que é competência? É uma palavra polissêmica, utilizada em diversas áreas de conhecimento. Definida como “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade e informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 2000, p. 19). Esses recursos mobilizados são as habilidades. O termo competência está estritamente relacionado a habilidades, ou seja, a capacidade de fazer algo.

A competência leitora envolve uma prática de leitura cujos leitores empregam estratégias adequadas para atingir objetivos e finalidades a favor da compreensão, eximindo-se da superficialidade textu-

al. O leitor proficiente é capaz de ler e compreender os mais diversos tipos de textos, posicionando-se criticamente, analisando, fazendo inferências, questionando, obtendo respostas e relacionando sua leitura às vivências sociais.

É sobre a perspectiva enunciativo-discursiva do ensino da língua, pautada no texto materializado em diferentes gêneros e em suas múltiplas linguagens e semioses utilizadas nas diversas práticas sociais da atividade humana, que os documentos oficiais têm estabelecido os eixos de aprendizagem.

A leitura na BNCC é compreendida em seu sentido mais amplo, refere-se não apenas ao texto escrito, mas às diversas multimodalidades que se interpoem nos gêneros que se constituem socialmente, considerando tanto as imagens quanto suas diversas semioses. As práticas de linguagem abrangem uma função importante para o desenvolvimento da competência leitora preconizada pelo documento. Assim,

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 69).

Essa interação ativa retrata a atuação do leitor proficiente e os exemplos mencionados correspondem ao uso da leitura para os objetivos pré-estabelecidos. As proposições da BNCC tendem a sustentar essa perspectiva pragmática da leitura, apresentando dimensões de práticas leitoras e relacionando-as ao uso e reflexão da língua(gem).

A concepção de leitura como prática discursiva ressalta a necessidade de estabelecer dentro e fora do contexto escolar práticas de letramento que viabilizem o desenvolvimento de habilidades essenciais na formação do indivíduo. Soares (2003), baseando-se em Stre-

et (1995), define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (p. 105). Para a autora os tipos e níveis de letramento estão diretamente relacionados ao meio, ao contexto social e cultural do indivíduo.

Se faz necessário que as ações pedagógicas contextualizem a leitura com base nas situações reais de uso dos alunos, proporcionando situações comunicativas diversas associadas às práticas sociais de letramento visando não somente uma apropriação adequada das habilidades linguísticas, mas também uma educação pautada na formação para cidadania e transformação social por meio do desenvolvimento do pensamento crítico vinculados às suas vivências sociais e culturais.

4 PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LEITURA.

A formação de um leitor ativo com habilidades para construir seus significados e utilizá-los de forma competente e autônoma pode ser constituída a partir do ensino de estratégias de leitura que facilite o processamento do texto propiciando a compreensão. Ressalta-se a importância das ações educativas relacionadas às metodologias, conteúdos e estratégias utilizadas pelo docente para mediar a construção do conhecimento do aluno a fim de contribuir com o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Kleiman (2013) ressalta dois tipos de estratégias usadas na leitura, as cognitivas, que são operações inconscientes, como o domínio da gramática internalizada que é utilizada de modo automático (domínio de vocabulário para relacionar palavras), e as metacognitivas, que são procedimentos conscientes e compreendem dois aspectos: a capacidade de estabelecer objetivos para a leitura e a capacidade de monitorar a compreensão. O professor inicialmente estabelece esses objetivos e deve, posteriormente, mostrar ao aluno a importância da definição de objetivos na prática leitora. Já os procedimentos de monitoramento de compreensão são desenvolvidos naturalmente em razão de seu caráter de efeito, quando o aluno não compreende o que lê.

O ensino de estratégias é necessário por dotar o aluno de recursos que propiciam a aprendizagem. Solé (1998) classifica as estratégias por considerar que o ensino de leitura deve ocorrer em todas as etapas (antes, durante e depois) e a atuação do professor torna-se abrangente à medida que é responsável em auxiliar os alunos no domínio efetivo da leitura.

O quadro abaixo sintetiza a classificação de estratégias de leitura de acordo com Solé (1988).

Tabela 1 – Estratégias de Leitura – Solé (1998)

ESTRATÉGIAS DE LEITURA		
PRÉVIAS À LEITURA	DURANTE A LEITURA	DEPOIS DA LEITURA
Objetivos de leitura	Objetivos de leitura	Recapitular o conteúdo
Atualização de conhecimentos prévios relevantes	Inferências	Resumir o conteúdo
Estabelecer previsões	Rever e comprovar a própria compreensão	Ampliar o conhecimento
Promover as perguntas dos alunos sobre o texto	Decisões diante dos erros e falhas de compreensão	
	Ampliar o conhecimento	

Fonte: Adaptada da citação de Solé (1998, p. 74).

Para a autora, a primeira estratégia se relaciona à etapa que antecede a leitura, isto é, os objetivos, pois, o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionado a algum propósito como, por exemplo, ler para obter uma informação precisa; ler para seguir informações; ler para obter informação de caráter geral; ler para aprender; dentre outros (SOLÉ 1998, p.100).

A estratégia de ativação de conhecimento prévio é importante primeiramente para proporcionar entendimento e depois para que o leitor saiba mais a partir do texto. O professor pode atualizar esse conhecimento. Solé (1998, p.105-106.) pontua três coisas que podem ser feitas para auxiliar os alunos: “1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido; [...] 2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; [...] 3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema [...]”. Estabelecer previsões sobre o texto, utilizando os recursos textuais disponíveis (título e ilustrações, estrutura), podem formular espec-

tativas pertinentes contribuindo para dar significado à atividade de leitura do mesmo modo que a promoção de perguntas dos alunos sobre o texto. Esta estratégia pode conscientizar o aluno dos conhecimentos que eles têm e os que não sabem, além de ajudá-los a constituir seus próprios objetivos para o texto.

Durante a leitura, Solé (1998) sugere ao professor a aplicação de tarefas de leitura compartilhada considerando as seguintes estratégias: formular previsões sobre o texto lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir ideias do texto. Na condução da atividade, não necessariamente o professor deverá seguir uma sequência fixa, o importante é dominar essas estratégias, praticando-as e percebendo sua utilidade para a compreensão. Outra atividade proposta é a leitura independente (individual), que também deve ser incentivada na escola, nessa atividade o próprio leitor determina seu ritmo de acordo com sua finalidade, utilizando as estratégias conforme suas funções e necessidades.

O papel do professor no ensino de estratégias de leitura e, consequentemente, na formação de leitores ativos é fundamental e necessita ser desempenhado de modo eficiente e responsável mesmo diante dos inúmeros desafios que envolvem o processo de aprendizagem.

Diante das novas demandas educacionais motivadas pelo contexto pandêmico, e atrelado as estratégias específicas para o desenvolvimento de competências, destacamos ainda a revolução digital e midiática que invadiu os espaços escolares e que muito tem contribuído, através dos recursos tecnológicos, com às práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como as Mídias Sociais têm se constituído ferramentas importantes para fomentar estratégias de leitura e compreensão, tornando as aulas mais atrativas e interativas.

Não há como retroceder em relação ao uso de recursos tecnológicos nas ações pedagógicas em sala de aula, seja no espaço físico ou virtual. É necessário, portanto, que haja um planejamento, um atendimento a um objetivo pedagógico a fim de atingir de forma eficiente uma aprendizagem que se deseja alcançar. No âmbito do desenvolvimento da competência leitora, as ferramentas digitais podem potencializar o acesso aos mais diversos tipos de textos que circulam social-

mente, além de ampliar o letramento dos alunos a partir das multissensibilidades que circundam os textos do ambiente virtual e desenvolver habilidades específicas.

Ao professor, cabe a tarefa de buscar se desprender de práticas pedagógicas tradicionais e inovar suas aulas proporcionando protagonismo aos alunos, a partir de metodologias ativas com a inserção de recursos tecnológicos em suas propostas didáticas. Kenski (2013) ressalta esse processo de adequação do professor a esse novo contexto educacional,

A necessidade, portanto, não é de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma lúdica e desafiadora, com o apoio e a mediação de softwares, programas especiais e ambientes virtuais. Em princípio, devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas (p. 97).

As inovações pedagógicas referidas pelo autor, coadunam com o desenvolvimento de qualquer habilidade e competência a que se dispõe desenvolver no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o aluno sempre será o centro desse processo de desenvolvimento e compete ao docente utilizar seus saberes, recursos e estratégias pedagógicas para garantir sua eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a leitura na perspectiva da compreensão dos sentidos do texto foi o foco desta pesquisa, uma vez que o desenvolvimento da competência leitora propicia a mobilização de saberes e a autonomia na atuação dos estudantes nos diversos contextos sociais e o uso reflexivo da língua. As ações pedagógicas nas instituições de ensino têm o papel de garantir a formação de leitores proficientes capazes de agir ativamente na interação com os textos em seus mais diversos âmbitos, conhecendo e identificando as funções dos gêneros e aprendendo a articular os elementos linguísticos para construir os sentidos.

Considerando e analisando os objetivos da pesquisa podemos concluir que a leitura é uma atividade de produção de sentidos e devido à sua complexidade é capaz de mobilizar saberes do leitor, tornando-o ativo no processo interativo que se estabelece nas trocas discursivas entre leitor-texto-autor. Nesse contexto, o aluno com competência leitora desenvolve estratégias de leitura que serão facilitadoras na construção de significados que o capacitará a posicionar-se diante das mais diversas práticas de letramento.

Como vimos no decorrer da nossa discussão, o desenvolvimento da competência leitora é proposto em documentos oficiais como a BNCC, na forma de práticas de linguagem que propiciará uma interação ativa do leitor em textos de diversos gêneros e modalidades utilizados para objetivos estabelecidos na leitura com o propósito de se tornar uma atividade significativa. Essa dimensão pragmática da leitura envolve também a percepção dialógica que se estabelece entre textos, suas relações semânticas e efeitos de sentido pelo uso.

É preciso reconhecer os inúmeros desafios que precisam ser transpostos para que, de fato, a educação impulse transformações sociais no país. Desse modo, conclui-se que é imprescindível a leitura na sala de aula receber um tratamento didático voltado para o desenvolvimento da competência leitora que inclui o trabalho com gêneros textuais diversos, o ensino de estratégias e os direcionamentos do professor para que os estudantes se apropriem do ato de ler como uma ferramenta que impulsiona o conhecimento e, consequentemente, possibilita transformação social.

É importante considerar que para que essas atividades sejam significativas, as práticas pedagógicas devem considerar os campos de atuação humana, bem como o uso de recursos tecnológicos e midiáticos para aproximar o ensino da realidade dos alunos e oportunizar mais interação e protagonismo, partindo dos mais diversos contextos sociais do uso da linguagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em setembro 2021.

GIL, A. C. 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**- 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KATO, M. A.. **O aprendizado da leitura**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª edição, Campinas, São Paulo – Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. p. 34 – 72.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000

SOARES, Magda, **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Cristiane Viana da Silva Fronza

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2022). Mestrado Acadêmico em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2014). Possui Especialização em Literatura pela Universidade Estadual do Piauí (2011). Especialização em Metodologia do Ensino de Francês como Língua Estrangeira (2022) pela UNYLEYA. Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Facuminas (2023). Especialização em Literatura Africana, Indígena e Latina pela Faculdade Facuminas (2023). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Facuminas (2023). Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2021). Graduação em Licenciatura Plena Letras-Língua e Literatura Portuguesa e Francesa pela Universidade Federal do Piauí (2009). Professora Adjunta I da Universidade do Estado do Maranhão - Campus Barra do Corda do Curso de Letras Português. Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura e Crítica Feminista - NUA.



Márlisson da Silva Barroso

Professor e Pesquisador Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão - IESMA e Especialista em Metodologia no Ensino Superior pela Faculdade do Bico do Papagaio - FABIC. Docente em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu - YnovaPós - Educação Superior nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Docência no Ensino Superior e Direito Educacional. Diretor do Campus da Universidade Estadual do Maranhão em Barra do Corda, coordenador local do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão - PROETNOS e Programa de Formação Profissional Tecnológica -ProfiTec, ambos da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino de Barra do Corda - MA. Tem interesse nas áreas de pesquisas que envolvem acesso à justiça, função social do Direito, práticas pedagógicas inovadoras e gestão educacional.



Israel da Silva Sousa

Possui graduação em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí - UFPI - (2016); Mestrado em Letras, com área de concentração em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí - PPGEL/UFPI - (2019); e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT- (2023). É líder do grupo de pesquisa em Estudos Léxico-Gramaticais Enunciativos (INTERASIG), bem como é membro do Grupo de Estudos da Teoria das Operações Enunciativas (GETOE/UFPI) e do Grupo de pesquisa Variação e Invariantes na Linguagem (PPGL/UNEMAT). De 2021 a 2024 foi professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é professor adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É avaliador ad hoc de periódicos na área de Linguística. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e ensino de Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisas pelo viés da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Anísio Teixeira, 51

B

Branco, 88

C

Carolina Maria, 23

Cenário de prática, 12

Curso de Administração, 69

D

Disciplina Práticas Integrativas,
12

E

Ensino Superior, 69

Escola de tempo integral, 51

Escrita Literária, 37

H

Habilidades, 116

I

Identidade, 88

L

Leitura, 37, 116

Literatura, 37

Literatura afro-brasileira, 88

Literatura Afrofeminina, 23

N

Narrador, 99

Negro, 88

P

Pedaços da Fome, 23

Personagem, 99

Ponto de vista, 99

Práticas pedagógicas, 116

Produção científica, 51

Psicologia, 12

Q

Quadrilátero da formação, 12

R

Recursos tecnológicos, 116

Representação feminina, 23

U

UEMA, 69

