

ESTUDOS DA LITERATURA E DE SUAS INTERFACES

reflexões teóricas e práticas educativas

ORGANIZADORES

Natal Almeida Simões Neto

Patrício Nunes Barreiros

Liliane Lemos Santana Barreiros

Isabela Santos Almeida

Rosinês de Jesus Duarte



Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Obra financiada pela CAPES (Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior)

AUXPE nº 2007/2023.

Nº 88881.880926/2023-01

PAEP/CAPES 2023

Textos resultantes do IX ECLAE – Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao
Ensino (Edição temática: Práticas Educativas em Línguas e Literaturas)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

S593e Simões Neto, Natival Almeida (org.) et al.
Estudos de literatura e de suas interfaces: reflexões teóricas e práticas
educativas
Organizadores: Natival Almeida Simões Neto, Patrício Nunes Barreiros,
Liliane Lemos Santana Barreiros, Isabela Santos Almeida e Rosinês de
Jesus Duarte.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025;
figs.
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-217-0640-3

1. Educação. 2. Linguística. 3. Literatura.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Literatura. 800

ESTUDOS DA LITERATURA E DE SUAS INTERFACES

reflexões teóricas e práticas educativas

ORGANIZADORES
Natal Almeida Simões Neto
Patrício Nunes Barreiros
Liliane Lemos Santana Barreiros
Isabela Santos Almeida
Rosinês de Jesus Duarte



Comissão Organizadora do IX ECLAE:

Adeíto Manoel Pinho (UEFS)
Adriana de Borges Gomes (UNEB)
André Pedro da Silva (UFBA)
Emanuelle Reisurreição Santos Carneiro Dantas (UEFS)
Elisângela Santana dos Santos (UNEB)
Fernanda de Oliveira Cerqueira (UFBA)
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos (UEFS)
Huda da Silva Santiago (UEFS)
Iago Gusmão Santiago (UEFS)
Isabela Santos de Almeida (UFBA)
Juliana Escalier Ludwig-Gayer (UFBA)
Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)
Luciene Souza Santos (UEFS)
Marcos Cezar Botelho de Souza (UEFS)
Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS)
Natal Almeida Simões Neto (UFBA/UEFS)
Patrício Nunes Barreiros (UEFS)
Rosinês de Jesus Duarte (UFBA)
Úrsula Cunha Anecleto (UEFS)

Comissão Científica do IX ECLAE:

Adeíto Manoel Pinho (UEFS)
Alba Valéria Tinoco Alves Silva (UFBA)
Alvanita Almeida Santos (UFBA)
André Pedro da Silva (UFBA)
Andréa Beatriz Hack de Góes (UFBA)
Cristina Figueiredo (UFBA)
Fátima Aparecida de Souza (UFBA)
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos (UEFS)
Huda da Silva Santiago (UEFS)
Igor Rossoni (UFBA)
Lavínia Neves dos Santos Mattos (UFBA)
Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)
Luciene Souza Santos (UEFS)
Marcos Aurélio dos Santos Souza (UNEB)
Marcos Cezar Botelho de Souza (UEFS)
Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS)
Mônica de Menezes Santos (UFBA)
Natal Almeida Simões Neto (UFBA/UEFS)
Norma da Silva Lopes (UNEB)
Patrício Nunes Barreiros (UEFS)
Úrsula Cunha Anecleto (UEFS)

Diretoria do GELNE (biênio 2023-2024):

Natal Almeida Simões Neto (UFBA/UEFS) – presidente
Huda da Silva Santiago (UEFS) – vice-presidente
Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS) – 1ª secretária
Patrício Nunes Barreiros (UEFS) – 1º tesoureiro
Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS) – 2ª secretária
Úrsula Cunha Anecleto (UEFS) – 2ª tesoureira

Conselho Titular do GELNE

Adriana Dalla Vecchia da Costa (UFS) – 2023-2026
André Pedro da Silva (UFBA) – 2021-2024
Isabel Cristina Michelin de Azevedo (UFS) – 2023-2026
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI) – 2021-2024
Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE) – 2021-2024
Valéria Viana Sousa (UESB) – 2021-2024

Conselho Suplente do GELNE

Gredson dos Santos (UFBA) – 2021-2024
Inara de Oliveira Rodrigues (UESC) – 2023-2026
Maraisa Lopes (UFPI) – 2021-2024
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB) – 2021-2024
Raquel Meister Ko Freitag (UFS) – 2023-2026
Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE) – 2021-2024

Copyright © 2025 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: ACESSA Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

Os organizadores

ENSINO DE LITERATURA

A presença da literatura africana em língua portuguesa no livro didático 18

Marcos José de Souza

A representação da mulher em “O cooper de Cida”: uma proposta de Sequência Didática em literatura 36

Alexsandro Melquiades da Silva

Pedro Felipe Praxedes da Silva

Micaela Sá da Silveira

Resistência e Escrivência: proposta de Sequência Didática a partir do conto “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo 57

Pedro Felipe Praxedes da Silva

Alexsandro Melquiades da Silva

Micaela Sá da Silveira

O Lugar de *Os Sertões* e de Euclides da Cunha no livro didático de língua portuguesa 78

Marcos José de Souza

Projeto Vivências Indígenas Literárias: contribuição para a aplicação da Lei nº 11.645/08 97

Leiane Carla Aquino de Oliveira Cohim
Elizabeth Gonzaga de Lima

Leitura literária na sala de aula: reflexões sobre o ensino 117

Juliane de Carvalho Correia
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos

Narrativas brasileiras contemporâneas e relações de trabalho: contribuições para o ensino de literatura na formação profissional em tempos de crise 137

Ivo Falcão da Silva

**LITERATURA E SUAS (INTER)FACES: ESTUDOS FEMINISTAS,
INTERSEMIÓTICOS, LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS**

O corpo feminino em performance de reexistência: A poética das mulheres negras do Sarau da Onça-Ba 153

Vanessa Costa Reis
Rosinês de Jesus Duarte

(Re)leituras das adaptações do conto de fadas “Branca de Neve” em turmas do fundamental I e da EJA 173

Berenice da Silva Justino
Luzia Gonçalves Oliveira Silva

PRÁTICAS DE ESCRITA AGENCIADAS PARA ALÉM DA PERIFERIA DA SALA DE AULA 195

Nazarete Andrade Mariano

Escrevivências anticoloniais na literatura de Cidinha da Silva 210

Joelma Andrade Castro
Inara de Oliveira Rodrigues

A Expansão da Literatura Infantil produzida por mulheres na Bahia durante a pandemia: novas perspectivas **231**

Luciana Maria Ávila Carvalho

Luciene Souza Santos

MÓDULO DIDÁTICO: FÁBULAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS AGÊNCIAS DE LETRAMENTOS DO ESTUDANTE SURDO **245**

Renê Souza Andrade

Ayane Nazarella Santos de Almeida

Portanto, Pepetela ensina a descolonizar Camões: uma comparação contrastiva entre “Estranhos pássaros de asas abertas” e o “Canto V” de *Os Lusíadas* **263**

Inara de Oliveira Rodrigues

Da exaltação ao degredo: estudo comparativo entre o mar de glórias camoniano e o mar da derrota de Lobo Antunes **278**

Robson Andrade Cardoso

Tércia Costa Valverde

“Tombatudo...” de João Ubaldo Ribeiro - um exercício de Poética Cognitiva **300**

Bruno Freitas de Carvalho Moreira

Sobre os organizadores **321**

APRESENTAÇÃO

Neste livro, estão reunidos trabalhos sobre Literatura e suas (inter)faces apresentados como pôsteres ou comunicações orais em simpósios temáticos, durante o IX Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (IX ECLAE), que aconteceu entre os dias 11 e 13 de setembro de 2023, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador-BA. Esta edição do evento explorou o tema *Práticas educativas em línguas e literaturas*.

O IX ECLAE foi um evento organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE) e por uma equipe de docentes atuantes em seis programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística de três universidades públicas do estado da Bahia: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os programas em questão são: (a) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS); (b) Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PROGEL-UEFS); (c) Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC-UFBA); (d) Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult-UFBA); (e) Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFBA); (f) Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL-UNEB).

Os 19 capítulos aqui publicados trazem resultados de pesquisas desenvolvidas, sobretudo, nas universidades públicas brasileiras, especialmente naquelas situadas na Região Nordeste do Brasil. A coletâ-

nea está dividida em duas seções: (a) **Ensino de Literatura**, com oito artigos; (b) **Literatura e Interfaces: estudos feministas, intersemióticos, linguísticos e culturais**, com onze artigos.

Na seção *Ensino de Literatura* contamos com a colaboração de pesquisadores engajados em projetos voltados para a formação de leitores do texto literário no contexto da educação básica. No primeiro texto, Marcos José de Souza problematiza a presença da literatura africana de língua portuguesa no livro didático, a partir de pesquisa em livros didáticos da 3ª série do ensino médio, entre os anos de 2001 e 2018. Ele evidencia como essa pesquisa é potente ao apresentar a variedade de expressão poética-narrativa de alguns países de África.

No capítulo 2, por sua vez, os autores Alexsandro Melquiades da Silva, Pedro Felipe Praxedes da Silva e Micaela Sá da Silveira destacam **a necessidade de abordar textos literários que não integram um determinado cânone, no contexto da educação básica, especificamente, no Ensino Médio. Para tanto, apresentam uma sequência didática construída com base no conto “O cooper de Cida”, pertencente à obra *Olhos D’água* (2016), de Conceição Evaristo.**

Outra experiência didática que alia letramento racial a letramento literário pode ser vista no capítulo 3, *Resistência e Escrivência: proposta de Sequência Didática a partir do conto “Quantos filhos Natalina teve?”*, de Conceição Evaristo. Elaborado por Pedro Felipe Praxedes da Silva, Alexsandro Melquiades da Silva e Micaela Sá da Silveira, o capítulo discorre sobre a produção de uma sequência didática voltada para o 3º ano do ensino médio, que estimula o desenvolvimento da escrita, da leitura, mas sobretudo da criticidade do estudante.

Em *O Lugar de Os Sertões e de Euclides da Cunha no livro didático de língua portuguesa*, quarto capítulo deste livro, Marcos José de Souza avalia propostas didáticas, presentes em diferentes livros de língua portuguesa da educação básica, que tematizam a obra *Os sertões* e seu

autor, Euclides da Cunha. Ressalta os pontos positivos e negativos das propostas, indicando, por fim, a política nacional do livro didático como elemento estratégico para a consolidação de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O quinto capítulo *Projeto Vivências Indígenas Literárias: contribuição para a aplicação da Lei nº 11.645/08*, de autoria de Leiane Carla Aquino de Oliveira Cohim e Elizabeth Gonzaga de Lima, evidencia o lugar da literatura indígena como meio para encantar os estudantes e fomentar a criação artístico-estética. O trabalho foi desenvolvido em turmas do 3º ano do ensino médio e resultou em uma “prática pedagógica emancipatória, democrática e inclusiva”.

A fim de problematizar o ensino de leitura literária, incluindo-se a perspectiva da formação do docente, Juliane de Carvalho Correia e Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos assinam o sexto capítulo intitulado *Leitura literária na sala de aula: reflexões sobre o ensino*. Neste, os autores desenvolvem uma discussão sobre a leitura e os leitores, relacionando a formação de leitor à formação integral do sujeito, pontuando as consequências sociais desta atividade.

No último capítulo da primeira seção, Ivo Falcão da Silva propõe uma leitura de quatro obras da literatura brasileira contemporânea, a saber: *Menos que um*, de Patrícia Melo; *Água de Barrela*, de Eliana Alves Cruz; *Louças de Família*, de Eliane Marques e *As maiores novidades: uma viagem no tempo*, de Marcelo Ferroni, com o objetivo de analisar em que medida esses textos contemporâneos podem fornecer subsídios para o ensino de literatura no contexto da formação profissional na educação básica, viabilizando uma práxis pedagógica afetiva, efetiva e crítica.

Na seção *Literatura e suas (Inter)faces: estudos feministas, inter-semióticos, linguísticos e culturais*, contamos com textos que discutem e problematizam a literatura produzida em diversos contextos e re-

apresentações. No primeiro capítulo dessa seção, Vanessa Costa Reis e Rosinês de Jesus Duarte assinam o texto *O corpo feminino em performance de reexistência: a poética das mulheres negras do Sarau da Onça-BA*. As autoras chamam a atenção para a importância dos coletivos periféricos na formação política dessas comunidades e para o fortalecimento das identidades de mulheres negras. A pesquisa centra-se numa discussão acerca do feminismo negro, que fundamenta a análise da poesia marginal feminina negra e apontam para reflexões pedagógicas comprometidas com os princípios de uma educação antirracista e decolonial.

O texto *(Re)leituras das adaptações do conto fadas “Branca de Neve” em turmas do fundamental I e da EJA*, Berenice da Silva Justino e Luiza Gonçalves Oliveira Silva apresentam uma proposta de releitura do clássico da literatura infantil, a partir de um *corpus* constituído por filmes e livros, com o objetivo de problematizar a formação de leitores críticos. As autoras concluíram que as adaptações são uma oportunidade ímpar para se discutir temas do universo infantojuvenil e adulto.

Na sequência, Nazarete Andrade Mariano apresenta o texto *Práticas de escrita agenciadas para além da periferia da sala de aula*. A autora investiga saber sobre práticas de escrita que emergem nas raras do criativo, a partir de experiências de produção de textos literários desenvolvidas no âmbito do *Programa de Extensão Lugar de Criação* e da publicação das coletâneas oriundas desse projeto. Trata-se de uma pesquisa que estuda as práticas de escrita criativa, centrada numa perspectiva colaborativa.

O texto seguinte, de autoria de Joelma Andrade Castro e Inara de Oliveira Rodrigues, intitulado *Escrevivências anticoloniais na literatura de Cidinha da Silva*, o leitor encontra uma leitura crítica das crônicas de Cidinha da Silva, a partir do conceito de escrevivência de Conceição

Evaristo. Trata-se de uma análise madura e bem articulada da obra da escritora mineira, por meio de uma abordagem que evidencia elementos propulsores de estratégias de reinvenção da memória cultural afrodiáspórica, anticolonialista e antirracista.

Luciana Maria Ávila Carvalho e Luciene Souza Santos, no texto *Expansão da Literatura Infantil produzida por mulheres na Bahia durante a pandemia: novas perspectivas*, trazem à tona o cenário editorial baiano dedicado à literatura infantil de autoria feminina. As autoras realizam uma cartografia importante, circunscrita ao período da pandemia da covid-19, problematizando o tema e trazendo luz para uma historiografia da literatura infantil na Bahia.

No texto *Módulo didático: fábulas da língua portuguesa nas agências de letramentos do estudante surdo*, Renê Souza Andrade e Ayane Nazarella Santos de Almeida, apresentam um relato de experiência na elaboração de um módulo didático que visa a inclusão do sujeito surdo nas aulas de língua portuguesa. Na produção do módulo, o professor assume o protagonismo na elaboração de recursos didáticos autênticos, com vistas à inclusão, o que é demasiado salutar e serve de inspiração.

O antepenúltimo texto do livro, *Portanto, Pepetela ensina a descolonizar Camões: uma comparação contrastiva entre “Estranhos pássaros e assas abertas” e o “Canto V” de Os Lusíadas*, Inara de Oliveira Rodrigues apresenta uma comparação entre o conto de Pepetela e algumas passagens do “Canto V” de *Os Lusíadas*. A autora do texto demonstra como os discursos de dois escritores deslocados no tempo dialogam por meio de uma leitura crítica polifônica. A crítica madura de Inara Rodrigues não desmerece nem exalta o texto camoniano, pelo contrário, oferece uma leitura que nos faz perceber o humor irônico de Pepetela, abrindo outras possibilidades de entendimento pelo viés decolonial.

O penúltimo texto do livro é de autoria de **Robson Andrade Cardoso e Tércia Costa Valverde**, intitulado *Da exaltação ao degredado: estudo comparativo entre o mar de glórias camoniano e o mar da derrota de Lobo Antunes*, apresenta uma comparação entre os escritores portugueses Luiz Vaz de Camões e Lobo Antunes, concentrando-se especialmente na visão do mar de glórias e vitórias. Os autores apontam para a visão camoniana de construção de uma nação idealizada e gloriosa, e, ao contrário, a visão de Lobo Antunes de desconstruir aquilo que representa uma cortina de fumaça, construindo outro imaginário em torno da nação portuguesa.

Encerra a obra o capítulo “*Tombatudo...*” de *João Ubaldo Ribeiro – um exercício de Poética Cognitiva*, de Bruno Freitas de Carvalho Moreira. Nesse texto, o autor faz um primeiro exercício de aplicação da abordagem da Poética Cognitiva, que se insere no arcabouço maior da Linguística Cognitiva e se volta à reanálise das questões clássicas da Poética. Para fazer este exercício, o autor trabalha com o texto “*Tombatudo*”, do escritor João Ubaldo Ribeiro, explorando tanto os aspectos atinentes à construção e à recepção do texto literário quanto os aspectos linguísticos, dentre os quais se destacam os usos dos dêiticos.

É com grande satisfação que oferecemos à comunidade acadêmica, em especial, à comunidade de associadas e associados do GELNE, esta coletânea de trabalhos que contribuiram significativamente para o sucesso do IX ECLAE, o primeiro evento organizado pela gestão GELNE/UEFS, em parceria com os já mencionados programas de pós-graduação.

Agradecemos a todos os autores e autoras, por enviarem os seus textos para esta publicação, a Pontes Editores, pelo cuidado com a editoração, à comunidade associada do GELNE, pela confiança no nosso trabalho, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento do evento. O IX ECLAE contou com o apoio financeiro do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), edital 11/2023, da CAPES. O número do processo referente a esse apoio é 88881.880926/2023-01.

Feira de Santana, 31 de março de 2024.

Natival Almeida Simões Neto

Patrício Nunes Barreiros

Liliane Lemos Santana Barreiros

Isabela Santos Almeida

Rosinês de Jesus Duarte

(Organizadores)

The image features a minimalist design with a white background. At the top, there are several overlapping circular and semi-circular shapes in shades of orange and yellow. A horizontal band of white space runs across the middle, containing the text. Below this band, the background is mostly white, with a large orange square and a semi-circle appearing in the bottom right corner.

ENSINO DE LITERATURA



A presença da literatura africana em língua portuguesa no livro didático

Marcos José de Souza
(SEC-BA)

Introdução

O presente trabalho é parte de uma série de estudos que estamos desenvolvendo com os livros didáticos de Língua Portuguesa na disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, e desde 2021, Colégio Estadual Paulo Freire, no município de Fátima, no Estado da Bahia. Os primeiros estudos se concentraram, pela ordem, na análise dos seguintes temas: o Filme e, em seguida, a Variação Linguística. Em tempos similares, mas não concomitantes, desenvolvemos o terceiro trabalho cujo foco é a presença do livro Os Sertões e do seu autor, Euclides da Cunha. Nesta quarta imersão trataremos da Literatura Africana em Língua Portuguesa.

Nosso interesse deve-se ao fato da presença do mesmo idioma em terras africanas – e asiáticas – não receber a devida atenção na escola e, por conseguinte no cotidiano social, língua falada por milhões de pessoas pelo mundo afora. Outro fator é da ignorância quanto à “categoria” continente que as/os estudantes trazem para a sala de aula, compreendendo que a África é um país.

E sobre conteúdos escolares reportamo-nos a um dos documentos oficiais por nós utilizados

[...] é preciso cultivar a ideia – tanto em professores quanto em alunos – de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, das diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência (Brasil, 2002, p. 74).

Assim, com o estudo da Literatura atingimos, no mínimo, três objetivos, o da aproximação da Literatura lusófona africana e o conhecimento do continente africano ser formado por muitos e diversos países e, por fim, de que o nosso idioma é oficial por força do Poder Político e não por ser falado pela maioria nos países que formam a comunidade lusófona africana.

Itinerário sobre os livros didáticos

Novas palavras: língua portuguesa: ensino médio

A Literatura Africana em Língua Portuguesa – em alguns momentos indicada pela sigla LALP – está inserida no capítulo 9, intitulado “Tendências contemporâneas da literatura portuguesa” com o nome “As literaturas africanas de expressão portuguesa”, na página 143, do livro *Novas palavras*, 2005, organizado por Emília Amaral e outros.

Nesta mesma página, no item ‘Principais tendências’, temos uma breve apresentação. Mas cabe destacar a primeira frase que abre esse pequeno texto “a fim de complementar o panorama apresentado, merecem destaque especial as literaturas africanas de expressão portuguesa” (Amaral, 2005, p. 143). O panorama apresentado diz respeito à literatura portuguesa, vale ressaltar. Nas páginas seguintes há trechos de textos, mas logo na 144, um depoimento da profa. Dra. Rita

Chaves, diretora do Centro de Estudos Portugueses, da Universidade de São Paulo, intitulado “A Importância das literaturas africanas de expressão Portuguesa em nossa formação cultural”.

O texto da professora é bastante politizado, uma vez que ela afirma ser necessária a aproximação do Brasil com países africanos de expressão portuguesa, tendo em vista que, para esses escritores, limitando aqui o universo que compõe o tecido social de cada país, o Brasil é visto como um exemplo a ser seguido. Escritores do neorregionalismo e até mesmo do modernismo na sua primeira fase, os seamanistas, são muito lidos e admirados não somente pelos escritores, mas pelos leitores africanos de países africanos de expressão de língua portuguesa. Nos chama atenção a citação de três escritores que a professora traz no seu depoimento, os quais não aparecem em todas as outras obras que nós analisamos para a confecção desse artigo, são eles, Noêmia de Souza, Eduardo de Carvalho e Uanhenga Shitu.

A parte destinada à literatura africana de expressão portuguesa é enriquecida com um trecho do texto “Terra sonâmbula”, que é outro muito citado nos demais livros didáticos, e para esse texto é apresentado um exercício com três questões e dentro dele outro de Guimarães Rosa, para que assim o estudante consiga fazer aquela ponte que a professora Rita Chaves, no depoimento aqui já citado, menciona.

À página 149, há uma questão, dentro da seção Atividades, subdividida em outras cinco que traz dois escritores daquele continente, sendo um português, portanto alheio ao geotema que delimita o capítulo do livro. O outro escritor é o angolano João Melo, também inexistente nos demais livros didáticos aqui estudados.

A despeito do que eu afirmo sobre a inexistência de um dos escritores nos demais livros estudados, podemos afirmar se tratar de uma expansão desse universo de escritores e escritoras e o próprio exercício em si, aqui eu me refiro ao ato de fazer a leitura, no caso específi-

co, de dois textos de gêneros diferentes, proporcionando ao estudante a ampliação do horizonte cultural nesse campo do saber.

Conforme também saliento no início desse parágrafo, esta atividade apresenta-se em cinco questões que exigem uma reflexão mais ampla para aquele lugar-comum de um livro didático, que é a transposição pura e simples de informações do texto para o exercício, como, por exemplo, as duas questões iniciais que tratam de metáfora. Desse modo podemos compreender que o exercício exige repensar sobre figuras de linguagem, especificamente a metáfora, e a partir dessa reflexão o lugar da metáfora em um texto sobre como ela funciona, como ela age, vejamos,

- a. Aqui é metáfora apresenta no texto a frase se refere? Por que se trata de uma metáfora “em segunda mão”?;
- b. Que fragmento do texto corrige sua metáfora “em segunda mão”? (Amaral *et al.*, 2005, p. 149).

O exercício só vai exigir que os dois textos sejam confrontados nas questões “d” e “e”, inicialmente solicitando acerca da forma deles e, em seguida, a respeito do lugar de fala de cada. Sendo o texto em prosa, pertence ao colonizador, e o segundo ao colonizado o que cada um deles revela. Neste caso temos uma provocação ao pensar exatamente sobre a ação política dos governantes e o reflexo desta ação na literatura.

Português: língua e cultura

O livro analisado neste momento marcou nossa docência por dois motivos, o primeiro pelo modo como o autor, prof. Carlos Alberto Faraco, pesquisador da UFPR, com quem tive a honra e satisfação de trocar algumas mensagens à época em que recebemos o livro para uso na sala de aula, organiza os conteúdos sem a divisão comum por área. No sumário, que se apresenta com 35 capítulos e mais dois

anexos, Pontuação e Acentuação gráfica, temos uma sequência de conteúdos sem também a divisão por série – o primeiro volume que recebemos era único.

O segundo motivo foi que ele não continha as respostas para o professor, mesmo se tratando de livro destinado à docência, o que causou um frenesi entre os colegas. Confesso que fiquei satisfeito, pois esta situação gerou bons debates em sala de aula.

E como nosso objeto nos é apresentado nesse livro? O título do capítulo destinado a ele é Literatura Africana em Língua Portuguesa e vem subdividido com os seguintes tópicos:

- Portugal e África;
- O Desenvolvimento da produção literária africana;
- Literatura em línguas crioulas de base portuguesa;
- Alguns textos de autores africanos: Agostinho Neto, Alda Espírito Santo, José Luandino Vieira, Pepetela, José Craveirinha e Luís Bernardo Honwana.

Também temos neste capítulo uma ilustração e após ela o autor expõe um quadro amplo, para o nível de ensino, sobre a Literatura escrita em língua portuguesa e, em seguida, afirma que essa Literatura Africana constitui o importante elo simbólico entre Europa, América e África e ainda Ásia, complementa o autor.

Entendemos ainda que, abordar a relação das línguas crioulas de base portuguesa com a literatura amplia o universo cultural dos estudantes, contribuindo, assim, para a desmitificação (ou a desinformação) de que a África seja um país e não um continente, que tem histórias particulares de cada canto daquele imenso conjunto de países.

No tópico Desenvolvimento da produção literária africana o autor enumera três grupos de escritores e escritoras, tanto do ponto de vista da sua produção intelectual, quanto da sua formação histórica ou do seu momento histórico. Ele afirma que, inicialmente, tivemos escri-

tores europeus ou filhos de europeus. E, no segundo momento, aquelas e aqueles que escreveram dentro do processo de libertação dos diversos países e “c) por fim temos a fase literária não é fácil resumir os caminhos que a literatura africana tem percorrido nestes últimos 30 anos considerando-se sua crescente e diversificação” (Faraco, 2003, p. 548), essas direções seguiam à publicação de livros que ficaram censurados no período colonial e à própria formação dos grupos de resistência que, em muitos casos, venceram e os literatos contribuíram para a emancipação de cada país.

Os escritores escolhidos têm seus textos expostos sem a presença comum de exercícios, mas o autor apresenta um pequeno texto biográfico destacando os papéis sociais de cada um deles na luta pela libertação, bem como sobre a estética de cada texto.

O livro, particularmente este capítulo, promove a ampliação do universo cultural das/dos estudantes, mas entendemos que alguns exercícios mais precisos deveriam ser inseridos nele. Por outro lado, a indicação de outros autores e autoras contribui para a ampliação do conhecimento dos adolescentes, para além dos já conhecidos pelo grande público – leia-se aquele público que busca outras informações, como programas de entrevistas, filmes e séries fora dos padrões “Sessão da tarde” da Rede Globo de Televisão, etc.

Português: Literatura, Gramática e Produção de texto

Nosso terceiro livro didático é de autoria de outra dupla Leila Sarmiento e Douglas Tufano e traz uma divisão tradicional, já presente no título, das chamadas áreas que formam o estudo da Língua Portuguesa, e o sumário é exposto na mesma ordem também do título do livro. O capítulo que traz nosso objeto de estudo é o 07, A Literatura Africana em Língua Portuguesa, o qual é iniciado com uma foto de uma praia em Salvador-BA, com um pôr do sol (ou seria amanhecer?) e quatro capoeiristas em ação. A imagem sugere o Oceano Atlântico que une

o Brasil com a África, o que se confirma com o texto que vem a seguir, o poema “Sou Negro”, do poeta pernambucano Solano Trindade. Nele, o poeta expõe suas origens e o que elas produziram na formação do povo brasileiro, especialmente o afro-brasileiro.

O capítulo é subdividido em duas partes, sendo a primeira A Literatura Africana de Língua Portuguesa, diferenciando do título do capítulo pela troca da preposição “em” por “de”. A segunda, Uma Literatura de Resistência, que também apresenta uma subdivisão, Parte 1 – Poesia e Parte 2 – Prosa. Na primeira os autores buscam explicar a existência dessa Literatura argumentando que se deu em face da colonização portuguesa em terras africanas e, por extensão, a presença, e depois a obrigatoriedade do uso do idioma português fez surgir essa Literatura.

Para explicar a literatura de resistência, mais uma vez recorrem ao diálogo e à aproximação dos países submetidos ao jugo português com o Brasil ao tempo em que enfatizam

A marca principal da literatura africana de língua portuguesa é sua postura de resistência à dominação estrangeira, de reivindicação dos direitos humanos básicos, bem como a denúncia da exploração de que ainda são vítimas as populações mais pobres (Sarmiento; Tufano, 2010, p. 206).

Após esses breves preâmbulos, enfim, um pouco, muito pouco da produção literária é apresentada, com um diferencial em relação aos demais livros didáticos, que é o da divisão em poesia e prosa. Para a primeira, são expostos um poema de cada país luso-africano, na ordem:

- Cabo Verde, Agualdo Fonseca e Ovídio Martins, este novamente com o poema “Antievasão”;

- Moçambique, Reinaldo Ferreira, que é espanhol conforme o dado biográfico apresentado ao lado do poema;
- Angola, Alda Lara;
- São Tomé e Príncipe, Conceição Lima e Alda do Espírito Santo (também citada em Faraco, 2003);
- Guiné-Bissau, Helder Proença.

Enquanto para a prosa, somente dois exemplos são dados e sem menção à nacionalidade dos escritores, Mía Couto, com o conto “Enterro televisivo” e Pepetela, “A Revelação”, para os dois conjuntos de textos, poéticos e prosódicos são propostos dois pequenos exercícios que não vão além de solicitar informações diretas dos textos, o que não provoca o raciocínio crítico dos estudantes, principalmente pela relação com as lutas de emancipação, as quais são apresentados no próprio capítulo e citadas acima. Entretanto, uma atividade mais ampliada, que promoverá o horizonte político e cultural dos adolescentes, que é proposta na seção Atividade Complementar, a qual consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a produção literária de cada país afro-lusófono, envolvendo também a História de cada um deles e para tal ainda sugerem, no próprio livro didático, que a classe veja filmes, leia livros e acessem *sites* com a temática. O produto da pesquisa deve ser apresentado oral e visualmente na classe.

Novas Palavras

O quarto livro didático visitado e explorado é o *Novas Palavras*, 2016, da mesma equipe que elaborou outro de mesmo nome e analisado anteriormente neste trabalho. Nesta edição nosso tema adquiriu um capítulo próprio – na anterior fazia parte do *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa* – o *Tendências Contemporâneas das Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Um título longo e que revela uma dívida anterior, uma vez que plurali-

za a arte literária no continente africano, mesmo que oriundas do mesmo idioma.

Essa novidade é logo desbancada, infelizmente, na imagem tradicional que sempre foi relacionada à fome e ao atraso civilizatório africanos, uma adolescente carregando nas costas uma criança, em um tecido envolto no corpo de ambos. Logo adiante temos um pequeno texto indicando quais países têm o idioma como oficial e, antes de adentrarmos ao conteúdo, temos uma sessão “Amplie seus conhecimentos” com indicação de leituras e de filme – o que deveria constar ao final do capítulo com, ou sem indicação de atividades para classe, ou não.

Os conteúdos nos são apresentados com o mais conhecido, ou se não um dos mais conhecidos escritores africanos, Mia Couto, moçambicano, e mais uma vez o “Terra sonâmbula”, um fragmento do seu livro seguido de uma biografia e por fim, uma atividade do tipo exercícios que são um tanto quanto repetitivos.

A despeito do que foi anunciado na abertura do capítulo indicando quais países africanos têm o idioma português como oficial, dentro dele nós vamos ter somente a identificação de dois países, Angola e Moçambique, e nas sessões somente alguns escritores, como, por exemplo, para a literatura de Angola, Ondjack, Pepetela, Paulina Chiziane e na literatura de Moçambique, José Eduardo Agualusa. Mia Couto, que abre o capítulo, não é citado, o que ocorreu na primeira parte do capítulo. Cabem destaques a aparição de Luandino Vieira, português de nascimento, mas cidadão angolano e da representação feminina, também angolana.

Os exercícios, de modo geral, oscilam entre a memorização e a conscientização. Entendemos esta última em face de atividades intertextuais, como, por exemplo, a comparação com texto de Guimarães Rosa; a inserção de quadros de contextualização histórica; entre outras.

Há uma sessão que repete parte do título do capítulo que proporcionará à/ao estudante uma visão plural do mundo, nela temos a exposição do mapa-múndi e a identificação dos países lusófonos com o quantitativo populacional, promovendo assim a ampliação do horizonte cultural do estudante em face do potencial político-linguístico do idioma português.

Português: linguagens

Nosso quinto livro a ser pesquisado é da dupla de professores William Cereja e Thereza Cochar que apresenta uma capa com um rosto de um adolescente, em preto e branco e sobre ele letras e palavras em diversas cores, mas com o mesmo formato. Nosso objeto em pauta apresenta-se em dois momentos, o primeiro deles em atividades comparativas da LALP com alguns textos de escritores brasileiros, como parte de um capítulo e no segundo momento, um espaço exclusivo para ela, a LALP, com a apresentação de alguns escritores do continente africano.

O primeiro momento, que está inserido no capítulo 10 da unidade 01, dedicado aos modernistas Manuel Bandeira e Alcântara Machado, tem uma seção, Literatura comparada, que traz esse exercício “Vou-me embora para Pasárgada”, de Manuel Bandeira e “Antievasão”, de Ovídio Martins com a justificativa de que a Literatura Brasileira serviu e serve de fonte para escritores africanos lusófonos – fenômeno já abordado no início desse trabalho. No poema do escritor cabo-verdiano, o livro traz essa informação, em que temos uma releitura do poema brasileiro, cujo ápice é o verso, repetido 03 vezes, “Não vou para Pasárgada”.

Vê-se um longo exercício, sete questões, entre as páginas 114-115, e quase todos com duas ou três subdivisões, que além da óbvia comparação ainda traz outro poema, do brasileiro Gonçalves Dias, “Canção do Exílio”, para a reflexão sobre os advérbios cá e lá. Por fim, a seção do livro traz a informação de que mais dois escritores de Cabo

Verde, Osvaldo Alcântara e Baltazar Lopes escreveram mais cinco poemas de releituras do mesmo poema de Manuel Bandeira.

Ao analisarmos as questões, nos deparamos com menos da metade delas fazendo o comparativo entre o poema brasileiro e o cabo-verdiano, tese da seção do livro. Para essas comparativas temos duas questões que abordam diretamente a forma, a presença de determinados versos, análogos ou não, entre si. Destaco a questão 6, que é posta como interdiscursividade, um recurso linguístico e literário.

6. Nos jogos interdiscursivos, um texto pode citar outro para afirmá-lo ou para negá-lo.

a. O poema de Ovídio Martins afirma ou nega o poema de Bandeira?

b. Em “Antievasão”, Pasárgada tem o mesmo significado que tem no poema de Manuel Bandeira? Justifique sua resposta (Cereja; Magalhães, 2013. p. 115).

As questões anteriores a esta, conforme afirmei, mesmo sendo instigantes, não correspondem ao momento do capítulo, que é de pôr em confronto discursivo, literário e político as produções de ambos os autores.

O capítulo destinado à LALP, 08, que está na unidade 04, recebe o título de Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e em oito páginas o livro didático traz textos, comentários, trechos de autores e exercícios sobre a literatura em Angola, em Moçambique e em Cabo Verde. Traz também na abertura do capítulo uma foto e nela uma escultura cujos créditos aparecem, entre outras informações “Nova York/EUA” e um pequeno texto sobre a relação colonizador/colonizado que essa literatura engendra. Dentre todas as informações iniciais destaco o fato de a escultura pertencer a um país não africano, o que demonstra a ironia dos autores ao expor algo do museu estadunidense e estar com uma escultura a qual não lhe pertence.

O capítulo traz a distribuição idêntica para os escolhidos de cada país, em seções que se dão nesta ordem: Literatura – apresenta-se um breve texto sobre uma contextualização histórica; segue-se a Leitura, quando um trecho de um texto literário, ou todo ele, é exposto, com um pequeno vocabulário somente para o primeiro representante. Esse texto é seguido de um pequeno exercício e nos três representantes temos um quantitativo de cinco, em dois deles, e seis questões em outro.

O escolhido para a Literatura Angolana foi Maurício Gomes, nesse caso ocorre outra inserção de intertextualidade, – no exemplo acima o exercício denomina interdiscursividade, o que justifico também lá na ocorrência – com o poeta brasileiro Manuel Bandeira, dessa feita com o poema “Evocação do Recife”. Trata-se de uma poesia manifesto, cujo título anuncia, “Exortação” e nele o poeta clama para que os angolanos criem sua própria poesia e para tal, faz citação dos nomes dos poetas brasileiros, Ribeiro Couto e Manuel Bandeira.

Além do chamamento aos poetas brasileiros, os versos conclamam a luta e a superação do sofrimento traduzindo-os em poesia:

Essa nova poesia,
forte, terna, nova e bela
Amálgama de lágrimas e sangue
[sublimação de muito sofrimento,
Afirmção duma certeza
Poesia inconformista,
diferente,
será revolucionária,
como arte revolucionária,
desprezando regras estabelecidas,
ideias feitas, pieguices, transcendências...
(Cereja; Magalhães, 2013, p. 380).

Pelo exposto podemos ver e perceber a intenção dos versos na construção de outro país pós-colonização, situação pela qual passamos. Entretanto, o poema de Bandeira está aquém do que o que propõe o de Gomes, uma vez que o tempo histórico do brasileiro é outro e nele vemos a revolução do uso do idioma, partindo o seu uso certo daquele que vem do povo. Enquanto aquele propõe uma revolução ampla, este, uma revolução no uso da língua.

Quanto ao exercício temos questões instigantes que provocam o senso crítico da/do estudante como uma delas que pergunta a razão da repetição do pronome demonstrativo “nossa”, já nos últimos versos do poema Exortação.

Uma poesia nossa, nossa nossa!
– cântico, reza, salmo, sinfonia,
que uma vez cantada,
rezada,
escutada,
faça toda a gente sentir
faça toda a gente dizer:
– é a poesia de Angola!
(Cereja; Magalhães, 2013, p. 381).

Vemos a força das palavras, a distribuição dos versos por ação “cantar”, “rezar” e “escutar” em um termo somente, conotando a significação de cada um deles, exortando o povo, como o título estimula. Pede-se que explique o uso desse substantivo como título do poema e outros termos de natureza cultura e semântica diferentes e diversas.

Para a literatura moçambicana, o autor escolhido é Mia Couto, um dos mais conhecidos autores do continente africano no Brasil, inclusive com aparições na nossa mídia televisiva. O texto escolhido é um conto, o “Nas Águas do Tempo”, que narra a relação de avô e neto sobre os saberes, os mistérios e as aprendizagens da vida, inclusive

considerados sobrenaturais. Esse texto tem semelhanças com o brasileiro “A Terceira Margem” do Rio, de Guimarães Rosa, e no ano de 2022 fiz um trabalho de leitura comparativa entre ambos, o que rendeu bons frutos.

O exercício proposto traz boas reflexões, as quais contribuem para o desenvolvimento da visão estética, inclusive, como a questão

1. Mia Couto é um escritor inventivo, que recria a linguagem, obtendo sentidos inusitados.
 - a) identifique no texto alguns neologismos, ou seja, palavras inventadas pelo autor.
 - b. Você teve dificuldade para compreender o sentido desses neologismos? Por que você acha que isso acontece?
- (Cereja; Magalhães, 2013, p. 384).

A questão ainda incide sobre a variação linguística, outra face da estética presente no conto, a que consideramos política, tendo em vista o preconceito sofrido por quem não usa a denominada língua-padrão, na verdade uma variação da língua – cuja denominação usamos “variação oficial”, aquela usada pelo poder público para se comunicar com esse mesmo público, seja no formato de leis, notícias, orientações, etc.

Por fim, temos a literatura de Cabo Verde, cujo autor escolhido foi Onésimo Silveira, com o poema “Hora Grande”, com versos que passam a mensagem de um processo de expurgo, de purificação, de passagem e de união. O mar, os naufragos, as feridas e as crianças são os substantivos que dão a tônica estético-política ao poema, cujos destaque são os seguintes

O mar sairá
Das nossas Ilhas,
Das nossas Ruas

Das nossas casas
Das nossas almas
[...] As crianças serão as crianças!
Negras e loiras e brancas
Serão pétalas da mesma flor...
(Cereja; Magalhães, 2013, p. 385).

Os versos traduzem luta, superação e renascimento, o que converge com as lutas de emancipação pelas quais os países africanos passaram recentemente. E na mesma linha estético-política dos textos literários anteriores, também o exercício é construído solicitando que a/o estudante perceba essas facetas e pense criticamente sobre ele, como, por exemplo, a atenção solicitada para a posição e o uso de determinados verbos. O pensar sobre as crianças, os naufragos, entre outros estímulos críticos e poéticos.

- 4) A parte 3 descreve como será esse tempo imaginário:
- a) Dê uma interpretação coerente a estes versos: “As crianças nasceram sem metas nos olhos”, “as crianças serão as crianças!”.
 - b) Nesse tempo imaginário, como deverá se colocar a questão étnica?
- (Cereja; Magalhães, 2013, p. 385).

Como podemos observar e pensar sobre essas questões, há um aprofundamento da sensibilidade, tanto poética quanto humana e política. Provavelmente a ordem seja outra dessas três sensibilidades destacadas, mas entendemos que pensar sobre a vida do outro nos possibilitará pensá-las e estimulá-las potencialmente no âmbito escolar, onde estão crianças, adolescentes e jovens, os brotos em fase de irrigação.

Conclusão

No que diz respeito ao momento conclusivo dessa análise, levaremos em consideração os já denominados pontos positivos e os pontos negativos. Começando por esses que trazem preconceitos etnocêntricos e outros movidos pela ignorância dos quais destaco o de que reitero o que expresse na introdução desse trabalho, a África é um continente desprovido de diversidade e de heterogeneidade. Abordar a Literatura Africana em Língua Portuguesa é um avanço, tanto político quanto cultural para as/os jovens que formam o Ensino Médio.

Quanto às atividades propostas para reflexão sobre os conteúdos, tivemos uma predominância daquelas que primam pela memória e pouca ou nenhuma reflexão, o que acarreta desprezo pelo próprio conteúdo estudado. Mesmo com essa constatação vemos a positividade desse “prejuízo” ao tempo em que novos sujeitos e atores sociais são apresentados à juventude, tornando-se assunto e conteúdo escolar. Faça a distinção desses diferenciando assunto como aquilo que conversamos despretensiosamente e conteúdo como o que se estuda na escola.

Desse modo, e pelo exposto, acreditamos que a política nacional do livro didático é uma iniciativa pública, oficial e popular da sociedade civil organizada. Órgãos públicos, associações, sindicatos, entidades de pesquisa, entre outras, vêm se dedicando com mais disposição para o tema, haja vista que pensar o livro didático é pensar o cotidiano escolar, o chão da escola, que vai muito além do discurso, oficial ou não, apesar de que no momento em que esse texto é concluído, os tentáculos da iniciativa privada estão adentrando e dominando o Ministério da Educação deste aspirante a Nação. Mas com luta organizada o povo pode ter uma educação pública gratuita e de qualidade, passando pelo livro didático, que ensina com liberdade e com respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília *et al.* **Novas palavras**: 3º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- AMARAL, Emília *et al.* **Novas palavras**: língua portuguesa: ensino médio. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**. Salvador: SEC-BA, 2005.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **PCN + Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2002.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. São Paulo: Saraiva, 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. **Português**: língua e cultura, ensino médio, volume único. Curitiba: Base Editora, 2003.
- MAIA, João Domingues. **Português**. São Paulo: Ática, 2003.
- SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. Curitiba: Moderna, 2010.
- SOUZA, Marcos José de. A variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Revista A Cor das Letras**, v. 22, n. Esp., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/7482>. Acesso em: 01 fev. 2024.

Sobre o autor

Marcos José de Souza é docente da rede estadual de ensino do estado da Bahia desde o ano de 1992. Ingressou como professor de Educação Física – Ensino Fundamental maior – e no ano de 2001, migrou para Língua Portuguesa, já no Ensino Médio. Anos mais tarde, em 2014, licenciou-se em Língua Portuguesa. Três anos após o início da carreira docente, fez um Mestrado em Educação, concluído em 1999 e, em 2022, fez o seu segundo Mestrado, o Interdisciplinar em Cinema. Todos os cursos, tanto de graduação, quanto os dois Mestrados, foram feitos pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Ainda se especializou em Linguística do Texto, na modalidade à distância, pela UFRJ. Desenvolve estudos na área do cinema da literatura e do livro didático. Realizou cursos de extensão, voluntariamente, nos municípios de Fátima e de Cícero Dantas, sobre o livro *Os Sertões*.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2144166055242516>.



A representação da mulher em “O cooper de Gida”: uma proposta de Sequência Didática em literatura

Alexsandro Melquiades da Silva
(UFERSA)

Pedro Felipe Praxedes da Silva
(UFERSA)

Micaela Sá da Silveira
(UFERSA)

Introdução

A literatura é uma manifestação artística que possibilita uma ampliação de conhecimentos significativos para quem está lendo, promovendo aprendizagem e, conseqüentemente, nos permitindo uma compreensão do que está posto no texto, além de trazer, muitas vezes, à nossa realidade, a possibilidade de uma leitura crítica. Todavia, essa crítica do que está posto no texto não ocorre de modo automático, principalmente quando não há um hábito nem vivências com leituras literárias, por meio do letramento literário no contexto escolar.

Entendemos o letramento literário como uma possibilidade para que os alunos possam ter domínio e habilidades para a leitura do texto literário, experienciando, dando sentido ao que está inserido na obra e não apenas decodificando-a. Por isso a importância desse letramen-

to, pois, segundo Cosson (2006) “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (Cosson, 2006, p. 29-30). Dessa forma, letrar através da literatura é um dos principais meios à construção do pensamento crítico e ampliador do aluno.

Sob a luz do letramento literário na escola, entendemos a importância de um trabalho organizado, planejado e ativo para quem vai mediar essa ação: o professor. Acreditamos que, através de uma Sequência Didática (SD), há uma melhor sistematização do trabalho docente, visto que esta é uma ferramenta que auxilia o professor para construção de aulas mais proveitosas e pertinentes para o processo de letramento que privilegie o contato do alunado, efetivamente, com o texto literário.

Outra questão bem pertinente no que se refere ao ensino de literatura é o processo de seleção das obras que são levadas para as salas de aula da educação básica. Em geral, são levados apenas textos literários que compõem o cânone da literatura, composto, em sua maioria, por homens, brancos, héteros e cis. Logo, as pessoas que estão na subalternidade, a exemplo de mulheres, pessoas negras, LGBTQIAPN¹, entre outras, não conseguem um espaço no contexto de sala de aula. Assim, é urgente levar temáticas de resistência para as escolas de educação básica, a fim de que os estudantes não apenas experienciem a literatura feita pela população ainda silenciada; mas que, através dessa literatura, muitos deles consigam se ver e criticar as diferentes situações trazidas dentro dos enredos e versos.

Nessa perspectiva, pensando na relevância de levar para a sala de aula obras literárias que abordem temáticas de resistência no contexto escolar, o presente trabalho, de cunho bibliográfico, tem o ob-

1 Sigla que remete às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais.

jetivo de apresentar uma Sequência Didática construída com base no conto “O cooper de Cida”, pertencente à obra *Olhos D’água* (2014), de Conceição Evaristo. Assim, o professor possui um aporte didático para uma aula que proporcione a leitura literária e o debate sobre como a mulher está representada no contexto da obra e, para além disso, como os alunos podem entender essas questões dentro do contexto social.

O trabalho está dividido em “Literatura: dos significados e da sua importância”, momento voltado para pensarmos sobre o que é literatura e para que ela serve; “Letramento literário: uma urgência no ensino”, uma parte que pensa a necessidade de um alunado letrado; “Da literatura com ‘l’ minúsculo: os textos não canônicos e a contemporaneidade”, espaço destinado para que possamos elencar algumas discussões acerca do cânone literário, textos não canonizados e a escrita contemporânea; “Conceição Evaristo e *Olhos D’água*: a mulher-autora e a mulher-personagem”, momento que destacamos a relevância da autora principal deste trabalho, além da obra em que vamos nos basear para a proposta da Sequência Didática; e “Uma proposta de Sequência Didática”, a parte em que mostramos a proposta para a aplicação na sala de aula.

Literatura: dos significados e da sua importância

Ao longo da tradição da teoria literária, há uma tentativa de definir o que é literatura e qual é a sua relação com o contexto social. Terry Eagleton (2006), em “Teoria da Literatura – Uma introdução” (2006), traz algumas considerações através da comparação do que seria literatura sob a ótica de conceitos e de correntes literárias. Conforme o que ele expõe em sua obra, é possível “defini-la como a escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verdadeira” (Eagleton, 2006, p. 1). Eagleton discorda dessa definição a partir da comparação do que ocorria na literatura inglesa do século XVII: “A literatura inglesa do século XVII inclui Shakespeare [...] mas [...]

os sermões de John Donne, a autobiografia espiritual de Bunyan [...]” (Eagleton, 2006, p. 1). Assim, a verdade e a invenção podem não ser determinantes para o que seria ou não um texto literário, visto que uma tragédia de Shakespeare, como informou Eagleton, era tão ficcional como um sermão ou uma autobiografia.

Ainda discorda quando os formalistas russos dizem que literatura é tudo o que “emprega a linguagem de modo peculiar” (Eagleton, 2006, p. 3). Era nessa idealização de palavras estranhas, ou melhor, de palavras que fugiam às regras, que aquele texto seria literário ou não. No entanto, Eagleton diz que:

Se deparássemos com um fragmento escrito isolado de alguma civilização há muito desaparecida, não poderíamos dizer se se tratava ou não de ‘poesia’ [...] já que não teríamos acesso aos discursos ‘comuns’ daquela sociedade; e mesmo se uma pesquisa revelasse posteriormente que esse texto era um ‘desvio’ da norma, ainda assim não ficaria provado que se tratava de poesia, pois nem todos os desvios lingüísticos são poéticos. A gíria, por exemplo (Eagleton, 2006, p. 7).

Assim, conseguimos compreender que a literatura não pode ser só definida através do estranhamento das palavras, pois nem todas as palavras estranhas estão dentro de textos literários e nem todo texto literário é feito de palavras estranhas, com uma linguagem peculiar. Dessa forma, concordamos com o teórico ao afirmar “que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais” (Eagleton, 2006, p. 24). Em outras palavras, definir literatura não é necessariamente da mesma forma quando definimos um inseto, pois a definição de literatura é contextual, se modifica de acordo com o período em que tal obra está disposta; embora saibamos que há sempre uma tendência do que seria ideal para um texto literário, mui-

tas vezes estampado nos aspectos formais da literatura: ter ou não ter narrador/personagem/enredo/tempo/espaco (no caso da prosa); ter ou não ter rima/métrica/som/eu-lírico/estrofe e outros aspectos (no caso do poema).

Compreendendo a pluralidade de concepções que abarcam as noções do que é literatura, destacamos também a sua importância, ao pensarmos na literatura como uma forma de expressão artística e que tem sido um elemento possibilitador de humanização dos sujeitos em seu contexto social. Conforme Abreu (2006, p. 81), “As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas”. Evidentemente, nem sempre uma identificação poderá tornar o leitor uma pessoa melhor, mas provoca o seu caráter reflexivo, pois, muitas vezes, as ações realizadas e/ou sofridas por determinadas personagens geram um efeito catártico no leitor que, através dessa recepção, começa a refletir sobre o que faz e/ou poderia deixar de fazer em seu cotidiano real.

Além disso, através dessa identificação com personagens, “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (Cosson, 2006, p. 17). Desse modo, notamos a grandiosidade do texto literário que pode abrir um leque de compreensão sobre contextos. Tais contextos, dispostos na literatura, nos dão a oportunidade de ampliar o nosso conhecimento sociocultural a partir de vivências verossímeis das personagens e que, comumente, não nos questionamos sobre até que ponto aquela representação literária pode fazer sentido ou não em nossa sociedade.

Cosson (2006) aponta que a leitura de literatura transcende a fruição, oferecendo a oportunidade não apenas de apreciar, mas também de compreender e questionar o conteúdo presente no texto. Ao relacio-

ná-lo com as ideias transmitidas pela cultura, podemos ampliar nossa percepção e podemos nos tornar sujeitos críticos mais conscientes.

Nessa perspectiva, é válido pensar nas leituras do texto literário no contexto escolar visto que, muitas vezes, o professor não propõe uma leitura que possibilite ouvir a opinião do leitor/aluno. Na verdade, essa dificuldade não está relacionada diretamente ao professor, mas ao modo como a literatura é pensada e planejada pelas normas que regem o ensino para a sala de aula.

Letramento literário: uma urgência no ensino

Para nós, levantar algumas questões intrínsecas ao contexto do ensino, sobretudo o da educação brasileira, é fundamental, a fim de compreendermos as conjunturas que envolvem o trabalho com a literatura na escola. Sobre isso, é fato que os profissionais da educação têm acesso a alguns parâmetros estabelecidos pelas normas de ensino, a fim de garantir uma padronização da aprendizagem. Todavia, as próprias normas tendem a selecionar objetos de ensino específicos em detrimento a outros. Com isso, o docente realiza um trabalho que, muitas vezes, negligencia conhecimentos ligados a diferentes áreas, a exemplo da literatura que, quando não é excluída dentro dos muros da escola, é abordada de modo superficial e/ou equivocado. Alguns desses equívocos são, por exemplo, a não leitura de diferentes textos literários; o levantamento de debates tradicionais sobre as obras; e a idealização de que só o cânone é importante.

Nesse sentido, a implicação do professor é extremamente importante para que se estabeleça de modo pertinente a relação entre texto e leitor. Segundo Cosson (2006, p. 32), “o professor é o intermediário entre o livro e aluno [...]. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos”. Sob essa lógica, o professor que não realizou ou não realiza nenhuma leitura literária pode cometer o erro de não levar nenhuma obra para a sala de aula, reti-

rando do aluno não apenas o prazer, mas a reflexão através do contato com os livros, através da ponte que conecta a realidade do aluno com o verossímil literário.

Uma outra questão se apresenta quando o professor resolve levar a literatura para a sala de aula, mas perpetua apenas os debates tradicionais sobre obras literárias, reduzindo, muitas vezes a perspectiva observada no livro literário, fazendo os alunos só enxergarem por uma única vertente e, conseqüentemente, não expandindo para outros horizontes a interpretação do texto em questão. Desse modo, o aluno, ao não poder fazer uma reflexão individual sobre a obra, ao lê-la já com uma intenção, segue uma ideia que encaixota a interpretação e a experiência literária.

Uma outra deficiência para um letramento através do livro literário está quando a seleção de obras se restringe apenas às compostas no cânone da literatura. Essa questão já foi levantada por Cosson (2006) ao apontar que “O professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma” (Cosson, 2006, p. 32). Embora o autor esteja falando de um período anterior, em que o professor precisava apenas seguir o cânone, não podemos negligenciar que isso é um problema quando acontece. Na verdade, é um problema porque o cânone é reducionista e separa os demais textos desse rol. Assim, há uma necessidade que escolas abram espaço às escritas e escritores/as não pertencentes ao cânone literário e, nas palavras de Cosson (2006), “As obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo” (Cosson, 2006, p. 35).

À luz dessas questões, entendemos o letramento literário como uma prática usada pelo professor para que os alunos não realizem apenas uma leitura pela fruição, não que isso seja ruim, mas que é fundamental os discentes desenvolverem uma leitura, na escola,

que possua um objetivo. Além disso, o professor deve realizar essa prática de letramento literário em consonância com outras atividades, a exemplo do uso de músicas que motivem a leitura, de júri simulado sobre algum tema contido na obra literária, além de outras ideias, aliás, como expõe Cosson (2006), ler um texto literário tem importância semelhante aos exercícios construídos com base na leitura.

Com uma proposta eficaz para o letramento literário, o docente conseguirá trabalhar com temáticas tão atuais no contexto da educação brasileira, a exemplo das vozes de mulheres em literatura; do olhar da pessoa negra sob os alçózes; da exclusão de pessoas LGBTQIAPN+ em lugares importantes; enfim, um instrumento que os docentes possam ter para a leitura do texto literário, permitindo uma vivência crítica e não apenas a decodificação pelos alunos de obras (não canonizadas) que quase não são levadas às salas de aula.

Da literatura com “l” minúsculo: os textos não canônicos e a contemporaneidade

As obras literárias, assim como muitas outras criações da sociedade, passam por uma rígida seleção e/ou crítica do que seria bom ou não, nesse caso, para ser lido. Nos parece ser importante, neste trabalho, destacar o fator “cânone literário”, também conhecido como aqueles que fazem a Literatura com “L maiúsculo”, para entendermos sobre o que seria ou não um bom texto da literatura; além de quem (autor) escreve um bom texto.

Abreu (2006), ao definir o que é a Literatura com L maiúsculo, diz que:

Grande Literatura ou de Alta Literatura ou de Literatura Erudita – sempre com maiúsculas – para abrigar aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar. Para esses

reservam-se outras expressões, também adjetivadas: literatura popular, literatura infantil, literatura feminina, literatura marginal... (Abreu, 2006, p. 40).

Partindo dessa concepção de Grande Literatura, entendemos que há um estigma associado a tudo o que se distancia dela, nesse caso, às obras literárias que são escritas pela parcela subalterna da sociedade, a exemplo das que Abreu (2006) citou. Esse preconceito está ligado, muitas vezes, ao assunto abordado na obra e, em outros casos, à autoria: entre a linha que polariza, de um lado, a literatura feminina, a literatura marginal, além da literatura popular e, do outro, a Literatura Erudita, temos o que se chama de valor da obra literária. Esse valor estigmatiza um pensamento de que é melhor um sujeito afirmar, por exemplo, que não lê literatura de cordel a dizer que nunca leu uma prosa machadiana. Na verdade, os valores que definem essas duas extremidades estão concomitantemente associados ao que expõe Abreu (2006). Conforme essa autora, “já houve um tempo em que não se viam com bons olhos as produções femininas, pois as mulheres eram tidas como intelectualmente inferiores. Assim como os negros” (Abreu, 2006, p. 39). Por isso, conhecemos as obras realizadas pela classe subalterna – as distantes da Alta Literatura – como “literatura”, assim mesmo, com o “l” minúsculo, entendida assim numa tentativa de diminuí-la.

Essas literaturas estão ganhando cada vez mais espaço dentro do contexto literário, sobretudo nas produções contemporâneas. Beatriz Resende (2008), em *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*, fala que “novas vozes surgem a partir de espaços que até recentemente estavam afastados do universo literário” (Resende, 2008, p. 17). Assim, enxergamos uma ascensão do que em outro momento era visto como ruim, expressões que refletem as necessidades de uma sociedade contemporânea que pensa em estampar as urgências do cotidiano. Tal realidade se distancia de um tempo em que

as personagens das obras e os seus espaços, por exemplo, eram representantes da classe mais alta, do topo da pirâmide.

Ainda sobre o escrito literário no contexto contemporâneo, evidencia-se na “literatura o sentido de urgência e presentificação [...]” (Resende, 2008, p. 27). Essa ideia de presentificar está relacionada com a necessidade de falar sobre fatos e acontecimentos do momento atual, conforme exposto pela mesma autora: “[...] formas diversas de um presente dominante no momento de descrença nas utopias que remetiam ao futuro” (Resende, 2008, p. 26-27). Com isso, conseguimos enxergar muitas características nas obras literárias que pensam na urgência em falar sobre temáticas dominantes na atualidade, a exemplo dos temas voltados às problemáticas ambientais e indígenas, como em *A Terra dos Mil Povos* (1998), de Kaká Werá Jecupé; relações entre mulheres, como em *Amora* (2015), de Natalia Borges Polessio; sobre a voz da mulher, ainda mais especificamente a voz da mulher negra, conforme *Olhos D’água* (2014), de Conceição Evaristo; além de outras autorias que pensam em trazer à tona as discussões que incomodam no momento literário contemporâneo.

Em suma, podemos dizer que as ideias de valor literário ainda estão presentes no contexto contemporâneo. Mesmo com essas idealizações, as autorias um dia silenciadas através dos críticos literários, hoje, estão ganhando espaços para poder introduzir novas perspectivas de se fazer literatura, a exemplo das mulheres que falam sobre as suas experiências e colocam-nas nas escritas literárias, como é observado em Conceição Evaristo e a sua obra *Olhos D’água* (2014): sujeita/escritora/mulher negra que traz as suas vivências e as representa em contos dispostos no livro.

Conceição Evaristo e *Olhos D’água*: A mulher-autora e a mulher-personagem

Maria da Conceição Evaristo de Brito, mais conhecida como Conceição Evaristo, nos aproxima, enquanto autora, para uma reflexão

sobre a resistência e a dificuldade que ela, mulher negra, tem/teve para conquistar um espaço dentro do contexto literário do Brasil. Ela nasceu em 1946, possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990), Mestrado pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro (1996) e Doutorado em Literatura Comparada pela UFF (Universidade Federal Fluminense), em 2011.

Em entrevista realizada pela Carta Capital, no ano de 2017, Conceição falou sobre a dificuldade para publicar a sua obra literária, pois segundo a autora, “[...] entre escrever e publicar, é aí que marca o tempo, a diferença. Eu só publiquei a primeira vez em 1990, nos ‘Cadernos Negros’, organizado pela Quilombohoje [coletivo cultural e editora]. Meu livro ficou guardado por 20 anos e minha publicação individual foi só em 2003” (Carta Capital, 2017). Dessa maneira, conseguimos notar o quão difícil foi para a autora poder realizar uma publicação, o que se dá, principalmente, pelas questões do cânone, que a excluem da Alta Literatura. Na verdade, esse problema tem a sua evolução no momento em que a autora da obra não apenas fala sobre feridas que, muitas vezes, são apagadas a olho nu, a exemplo do machismo sofrido pela mulher e da resistência negra na realidade brasileira. A intensificação ocorre principalmente por Evaristo ser uma mulher negra, o que potencializa a sua subalternidade em relação ao que se espera em um contexto que preza apenas por produções selecionadas e restritas a um grupo hegemônico.

No que se refere às suas produções, destacamos a obra *Olhos D’água* (2014). Essa obra é composta de narrativas, mais especificamente de quinze contos, abordando as vivências de personagens que sofrem por dificuldades encontradas no trabalho, pelo racismo, pela pobreza e, além de tudo, personagens que sofrem por serem mulheres domésticas, mães, avós, esposas, crianças, adultas. A representação da mulher é, sobretudo, uma pauta presente na literatura de Evaristo, pois ela abre a oportunidade para que as mulheres consigam ter nome, voz e identidade em um contexto que ainda as silencia.

Destacamos, neste trabalho, a mulher-personagem em “O cooper de Cida”, inserido em *Olhos D’água* (2014), como um exemplo da representação da mulher através da escrita de Conceição Evaristo. O conto evidencia o cotidiano da personagem Cida, uma mulher que corre contra o tempo, mais especificamente, que está acelerada para trabalhar. Em uma das suas saídas, pela manhã, antes do trabalho, ela resolve correr na praia, afunda os pés na areia e começa a admirar todas as coisas que estão ao seu alcance, a exemplo do mar e das pessoas. A narrativa proporciona, nesse momento, uma interpretação de que ela se dá conta que precisa parar. No entanto, uma outra personagem, Pedro, se assusta ao deparar-se com Cida naquela situação, já em casa, sem estar pronta para o trabalho. Ele fala diversas vezes, ela não o escuta e, ao fim, diz que não irá trabalhar, vai descansar.

O curioso deste conto é que a pessoa que pede para a Cida ir trabalhar é um homem, o que denota a assertividade da Evaristo em mostrar que muitos homens querem ter força e domínio sobre a mulher, o seu corpo, o que deve ou não fazer. Assim, conseguimos destacar diversos aspectos importantes que podem e devem ser levados para a sala de aula: a discussão sobre o que seria conto; a representação da mulher; o trabalho excessivo que a mulher sofre por ser mulher; a literatura escrita pela mulher negra; o machismo que a mulher sofre dentro e fora do trabalho; além de outras possibilidades elencadas a partir dessas pontuações.

Diante disso, ainda na sala de aula, podemos falar na riqueza que esse conto tem ao ser selecionado por ser um texto que aponta elementos que não são comuns aos que pertencem ao cânone, já que conforme destaca Todorov (2009), a seleção de obras é realizada a partir do que a hegemonia diz ser importante. Por isso, os docentes também precisam selecionar obras que tratam de temáticas pouco ainda visibilizadas e que sejam escritas por mulheres negras, como Conceição Evaristo, que, ao abordar em seus textos literários as questões que permeiam as dificuldades, por exemplo, de outras mulheres,

pode contribuir no processo crítico-reflexivo dos discentes pertencentes ao Ensino Médio.

Nesse sentido, ao utilizarmos das discussões de Cosson (2006) acerca da importância da Sequência Didática enquanto ferramenta no contexto de sala de aula, permitimos uma sistematização em relação à abordagem do texto literário, no próximo tópico, por intermédio do conto “O cooper de Cida”, disposto em *Olhos D’água* (2014), da autora Conceição Evaristo.

Uma proposta de Sequência Didática

As discussões realizadas nas seções anteriores, principalmente as que refletem a presença de obras não canônicas dentro do contexto escolar, além das suas particularidades, como as literaturas escritas por mulheres negras, nos possibilitam um olhar mais cuidadoso para o trabalho com a literatura. A partir disso, entendemos que o professor necessita de uma prática pedagógica que o auxilie nesse trabalho com os textos de resistência, logo é fundamental a presença de uma sistematização do ensino de literatura, nesse caso, apresentaremos uma proposta de Sequência Didática.

ROTEIRO DIDÁTICO:

Série: 3º ano do Ensino Médio

Obra: “O cooper de Cida”

Temática: A representação da mulher

Tempo necessário: 3 encontros de 50 minutos/cada.

Gênero: Conto

Objetos do conhecimento: Literatura, representação de gênero, leitura de obra literária.

Descrição das aulas:

1º ENCONTRO – Desenvolvendo uma visão crítica acerca do lugar da mulher no contexto social e realização de leitura da obra.

Elemento motivador: “Qual é o lugar da mulher?”

Recursos didáticos necessários: Quadro branco, lápis de quadro, cópias do conto a ser lido.

- Primeiramente, será escrita a seguinte pergunta no quadro branco: **Qual é o lugar da mulher?** Nesse momento, se o alunado não responder, o professor deve instigar levantamentos de respostas, trazendo a pergunta motivadora para a realidade do aluno a partir dos seguintes questionamentos: **Onde as mulheres em que convivemos estão trabalhando? Elas trabalham? Em quê?** As respostas obtidas serão escritas pelo professor no quadro branco, com isso teremos a formação de uma nuvem de palavras. Ao fim da nuvem, o professor deve fazer a leitura de algumas palavras escritas no quadro e tentar sondar qual é o lugar da mulher, de acordo com o que foi exposto pelos alunos. O objetivo dessa primeira etapa é a reflexão crítica dos discentes acerca da problemática em questão, mais especificamente gerar uma discussão introdutória para que os alunos se sintam motivados a pensar criticamente nos momentos posteriores. (10 minutos).
- A seguir, o professor irá entregar e pedir para que a turma realize a leitura individual do conto “O cooper de Cida”, disposto na obra *Olhos D’água* (2014), de Conceição Evaristo. Essa etapa de leitura individual é importante para que o alunado tenha uma aproximação com a leitura literária contemporânea, sobretudo a que estamos proporcionando um trabalho, que é escrita por uma mulher negra (25 minutos).
- Depois desse momento, será realizado o seguinte: o professor deve discutir coletivamente com os alunos para uma melhor compreensão do texto literário. Ele deve questionar sobre quais foram as partes mais importantes para os alunos, além de perguntar se eles tiveram dificuldade com a leitura de al-

guma parte do conto. O levantamento de questões intrínsecas ao texto é importante: quem é a personagem principal? Ela trabalha? Quem foi chamá-la para trabalhar naquele dia? Houve alguma parte em que vocês se identificaram com alguma personagem? Vocês acham que essas questões também estão presentes em nossa realidade? Como? A aula finalizará com essas discussões e o professor deve falar, a partir do que for levantado pelos alunos, que os textos literários possuem essa possibilidade de trazer questões, nesse caso, problemáticas, da nossa realidade (15 minutos).

2º ENCONTRO – Apreciação de um recorte de uma obra fílmica e escrita crítica que relacione o conto do momento anterior com a obra cinematográfica.

Elemento motivador: Filme “Estrelas além do tempo”;

Recursos didáticos necessários: Projetor, *pen drive*, dicionário, papéis e caneta.

- Inicialmente, o professor fará uma retomada do que foi trabalhado no momento anterior, mais especificamente sobre como a mulher, na obra de Evaristo, estava constantemente trabalhando e quem foi a personagem a chamá-la para trabalhar. Após essa retomada, exibido um recorte do filme “Estrelas além do tempo”², com direção de Theodore Melfi (10 minutos).
- Após a apreciação do recorte do filme, será realizada uma discussão acerca das principais considerações dos alunos sobre a obra cinematográfica. É esperado que os alunos apontem os aspectos relacionados ao “lugar da mulher” no filme. O professor deve mediar esse recorte a partir de perguntas para os seus alunos, a exemplo das seguintes: **Qual foi a cena**

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf8jUnyrJQs>.

que vocês mais gostaram? Por que vocês gostaram dessa cena? Onde estava a mulher nesse momento? E onde estava o homem? Quais aspectos vocês encontraram nessas mulheres? Elas são pobres ou possuem dinheiro? Elas são negras? O levantamento de respostas deverá ser organizado mediante o apontamento direto do professor para os alunos (15 minutos).

- Posteriormente, a seguinte atividade será realizada: o professor deve entregar uma folha para cada aluno e que nela deve constar o seguinte comando: na obra trabalhada no primeiro momento, vimos que o título do conto de Conceição Evaristo se chama “O *cooper* de Cida”. Procure no dicionário o que significa esse termo que está em inglês (*cooper*). Depois de saber do que se trata o título, escreva nessa folha uma relação do conto trabalhado em sala com o recorte do filme assistido que atenda às seguintes perguntas: para você, a mulher precisa correr mais para tentar chegar em um lugar ocupado pelo homem? Você acha que as condições de trabalho de uma mulher são iguais às dos homens? As condições de vida são diferentes quando a mulher é negra? Por quê? O professor deve encerrar o momento da aula falando que a atividade deverá ser levada para casa e ser trazida no terceiro encontro (25 minutos).

3º ENCONTRO – Discussão dos comentários realizados no momento anterior, apreciação de um vídeo sobre a Conceição Evaristo e construção de um mural.

Elemento motivador: Vídeo sobre Conceição Evaristo;

Recursos didáticos necessários: Atividade escrita no encontro anterior, caixinha de som, projetor, *pen drive* e fita adesiva.

- O último encontro será realizado, inicialmente, através da apreciação do vídeo “Conceição Evaristo | Mulheres da Literatura – Brasil Escola”³, disponibilizado no canal do YouTube “Brasil Escola”. O vídeo expõe algumas considerações sobre a autora, a exemplo da sua escrita, das personagens que permeiam suas obras, além da dificuldade que ela enquanto mulher negra sofre/sofreu para ocupar um lugar na literatura brasileira. Após a apreciação, o professor deve destacar partes do vídeo, falando da importância da autora para uma literatura engajada nos direitos das mulheres, sobretudo das mulheres negras, além das classes subalternas, além da importância e luta para escrever e para falar sobre as suas dificuldades, temática bastante encontrada na obra de Evaristo (20 minutos).
- Após a etapa acima, o professor deve pedir para que os alunos realizem uma roda, a fim de socializar os comentários escritos na aula passada, os que relacionavam a obra de Conceição Evaristo com o recorte do filme “Estrelas Além do Tempo”. Cada aluno deverá ler o que escreveu. À medida que cada aluno realizar a leitura, ele deverá pregar o seu comentário em um mural intitulado “Onde acham que é o lugar da mulher *versus* Onde é o lugar da mulher?”. O professor deve destacar os pontos importantes do que foi lido, além de perguntar aos outros alunos se eles concordam com o que foi disposto por cada colega (30 minutos).

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, pudemos destacar o que é a literatura, principalmente quando verificamos a sua importância para a humanização de quem tem acesso a ela. Assim, entendemos que o concei-

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KJ9zxrQQBSc>.

to de literatura se modifica durante o tempo e que pode possibilitar um reconhecimento do leitor com alguma personagem e/ou narrativa do texto literário.

Ainda enfatizamos a necessidade de um letramento literário nas instituições de ensino, pois muito se observa o trabalho do professor, por exemplo, voltado a apenas uma área, deixando a literatura em segundo plano. Logo, é urgente uma prática pedagógica que busque organizar e planejar essa ação docente, visto que o letramento literário é importante para que os alunos leiam, de fato, a obra literária e possam aproximá-la, de forma crítica, com a sua realidade.

Como falamos, a literatura com “l” minúsculo é aquela escrita por pessoas que estão na subalternidade, a minoria social, ou que, de acordo com os críticos, obras que não possuem um grande valor literário. Diferentemente disso, o cânone literário tradicionalmente ocupou um lugar na escrita, a exemplo da predominância, em sua maioria, de obras produzidas por homens, brancos, cisgêneros e heterossexuais. Essa exclusividade tem sofrido críticas e debates, uma vez que proporciona a marginalização e exclusão de vozes diversas em detrimento da “boa Literatura”. Dessa forma, é importante que falemos sobre a escrita literária por pessoas que estão fora dessa canonização, a exemplo dos escritos por mulheres, negras/os, LGBTQIAPN+ e toda a classe e/ou literatura vista como inferior.

É diante da necessidade em conhecer obras e pessoas inferiorizadas, que ressaltamos uma autora brasileira, de nome Conceição Evaristo, que fura a bolha da canonização literária. Assim, destacamos a obra *Olhos D’água* (2014), mais especificamente o conto “O cooper de Cida” para trabalhar dentro do contexto de ensino. Sobre os contos dispostos em *Olhos D’água* (2014), podemos verificar a representação da vida de muitas mulheres. Por isso é importante um letramento literário que vise trabalhar essas questões (minorizadas e invisibilizadas) dentro do contexto de sala de aula.

Entendemos que a proposta de Sequência Didática disposta neste trabalho contribui para um letramento literário dos alunos, aproximando-os da literatura através da promoção democratizada de um texto escrito pela parcela subalternizada, além de fazê-los sujeitos críticos conforme as compreensões e discussões possibilitadas pela obra. Ainda destacamos que essa Sequência Didática pode auxiliar o professor no que tange a uma aula mais sistematizada e focalizada em um letramento literário, possibilitando essa ação como um todo organizado, com objetivo e pensando, sobretudo, no aluno.

Dado o exposto, concordamos que há a necessidade de produzir materiais que abordem textos não canônicos dentro do contexto de ensino, como a Sequência Didática proposta neste trabalho. Finalmente, é importante falar da necessidade dessa ferramenta para a construção de sujeitos críticos, no nosso caso, a reflexão por essas pessoas acerca da representação da mulher nas obras literárias e dentro do nosso dia a dia.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada** – Literatura e Leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CARTA CAPITAL. Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. **Carta Capital**, 13 maio 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-ev0aristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COM QUAL PROPÓSITO VOCÊ LEVANTA TODOS OS DIAS – Estrelas Além do Tempo, uma história de superação. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Mauricio Ciciliotti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf8jUnyrJQs>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CONCEIÇÃO Evaristo | Mulheres da Literatura – Brasil Escola. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (13 min). Publicado pelo canal Brasil Escola Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KJ9zxrQQBSc>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CONCEIÇÃO EVARISTO. **literafro**: o portal da literatura afro-brasileira. [S. l.], 2024. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São. Paulo: Martins Fontes, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: História Indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

POLESSO, Natalia Borges. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Biblioteca Nacional, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Sobre os autores

Alexsandro Melquiades da Silva é graduando do curso de Letras – Português da (UFERSA); bolsista do PIBID, além de participar do Projeto de Pesquisa Letramentos de resistência no cotidiano escolar vinculado ao grupo Limiares: Estudos de Literatura, Gênero e Interculturalidades.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6031177912482223>.

Pedro Felipe Praxedes da Silva é graduando do curso de Letras – Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; participa do Projeto de Pesquisa Letramentos de resistência no cotidiano escolar vinculado ao grupo Limiares: Estudos de Literatura, Gênero e Interculturalidades.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0379854655807777>.

Micaela Sá da Silveira é Professora de Literatura Brasileira da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutora em Literatura e Interculturalidade, com Mestrado na mesma área, discutindo questões de

gênero e sexualidades, a partir da Matemática. Dedicar-se aos estudos críticos sobre as relações de gênero na ficção, além de debruçar-se sobre a abordagem da Literatura no contexto escolar. Líder do grupo de pesquisa Limiares: Estudos de Literatura, Gênero e Interculturalidades.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0834840787544781>.

Resistência e Escrivência: proposta de Sequência Didática a partir do conto “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo

Pedro Felipe Praxedes da Silva
(UFERSA)

Alexsandro Melquiades da Silva
(UFERSA)

Micaela Sá da Silveira
(UFERSA)

Introdução

A presença de histórias literárias sobre a vida de pessoas negras, contadas por outras pessoas negras, no Brasil, geralmente, é menos reconhecida ou valorizada. O conteúdo dessas experiências pode servir de inspiração para diversas obras canonizadas da literatura brasileira como em *O Mulato* (1881), de Aluísio de Azevedo, ou *O tronco do Ipê* (1871), de José de Alencar, mas, o que se percebe é a autoria de homens brancos. Em oposição a essas afirmações, Conceição Evaristo, autora negra da contemporaneidade brasileira, conceitua a palavra “Escrivência”, como a matéria principal de sua ficção, significando literalmente escrever sobre as vivências, sobretudo, de mulheres negras. Vivências associadas à mulher negra, por serem permeadas

de injustiças que a atravessam questões de gênero, classe, e, sobretudo, raça.

Ao se contrapor dessa maneira no campo literário brasileiro, as “Escrivências” de Conceição Evaristo se tornam exemplo do alargamento temático e estrutural da literatura contemporânea, mas, essencialmente, de uma literatura que resiste contra os padrões hegemônicos do cânone.

Dessa forma, considerando a temática abordada em seus textos, é de extrema relevância discutir suas obras no contexto escolar, através do letramento literário, que suscita criticidade. E aqui, compreendemos “letramento literário” a partir de Cosson (2006), que analisa as necessidades de uma aula de literatura e sugere alternativas que privilegiam a experiência literária, os saberes prévios dos alunos e a ampliação do horizonte de expectativa dos discentes.

Essa percepção problematizadora, que pode ser suscitada em concomitância da experiência literária, se manifesta porque a proposta do teórico é entrar em oposição ao ensino tradicional de literatura no Brasil, pois, neste, a escrita de uma mulher negra e periférica como Conceição Evaristo, não seria selecionada como relevante no contexto escolar, pois além de serem escritos por uma mulher negra, possuem temas “inadequados”, ou, considerados menos literários. Tais temáticas, que não contemplam os padrões hegemônicos da branquitude europeia tão valorizada pela crítica literária brasileira, entram no rol de temas apontados por Cosson (2006) como alternativas para repensar o ensino atual.

Refletindo sobre a urgência desse ensino problematizador e de divulgação da escrita de mulheres negras nas escolas, essa pesquisa de cunho bibliográfico propõe uma Sequência Didática, tendo como base o conto “Quantos filhos Natalina teve?”, presente na obra *Olhos D’água* (2014), de Conceição Evaristo.

O artigo divide seu progresso nos seguintes tópicos: a) Escrivência: a ficção de Conceição Evaristo, em que abordará sobre a conceituação e relevância do termo da autora; b) Conceição Evaristo e *Olhos D'água*: as vivências como exercício da literatura, o qual informará mais precisamente sobre a vida e a obra de Conceição Evaristo, apontando os principais temas abordados em *Olhos D'água* (2014), e o enredo do conto “Quantos filhos Natalina teve?”, presente na mesma coletânea; c) A literatura de resistência: um suspiro da contemporaneidade, seção em que se discute o que é a literatura contemporânea, assim como a literatura de resistência; d) O Letramento literário como propulsor da criticidade, em que discorre sobre a teoria de Cosson (2006); e, por fim e) Letramento literário de Sequência Didática, o qual se dedica exclusivamente a apresentar a proposta sugerida para se trabalhar o conto; além das Considerações finais.

Escrivência: a ficção de Conceição Evaristo

O texto literário, dentre outras particularidades, pode proporcionar aos seus leitores uma metaforização da realidade que os cerca como alternativa de ilusão, momentânea, através da matéria verbal. Todavia, há textos que também possibilitam a mesma metaforização, porém de um ponto de vista mais real e sem construções totalmente fantasiosas.

Nesse aspecto, há inúmeras formas da construção do texto literário, e uma delas é singular quando se trata da capacidade de referenciar o real como base da matéria literária. Esse modo de se fazer literatura é proposto pela escritora Conceição Evaristo, e define-se por: Escrivência.

O conceito “Escrivência” parte do princípio da autoria negra das histórias que contemplam a vida e a cultura das pessoas negras no Brasil. Ao pontuar também sobre as experiências da identidade negra, promove a visualização das vidas e distinção, principalmente,

das situações que acometem as mulheres negras com baixas condições financeiras. Esses atravessamentos (raça, gênero e classe) apresentam-se em obras da literatura suscitando uma reflexão crítica sobre a sociedade brasileira.

Conforme Conceição Evaristo, o seu texto literário é “[...] profundamente marcado pela minha experiência de mulher negra na sociedade brasileira [...] é uma escrevivência que se dá realmente através dessa vida, né, que a vida é do povo negro, homens, mulheres, criança [...]” (Evaristo, 2020). Logo, o termo é uma criação que singulariza a vivência da negritude brasileira, não apenas no campo da realidade, como também no campo da ficção, ao tornar literário os enredos que representam grande parte da população nacional.

Ademais, o conceito das escrevivências é, para além dos tópicos de reflexão crítica, uma forma de reconectar o Brasil com suas influências africanas, de modo a valorizá-la, pois de acordo com Conceição Evaristo, “trabalhar esse passado na literatura é uma forma também de você afirmar a sua identidade afro-brasileiro [...]” (Evaristo, 2020). Dessa forma, acredita-se na pertinência de conhecer essas histórias que permeiam os textos de Evaristo, pelos ensinamentos e pelo debate promovido a partir de uma literatura que irá se basear na vida de luta dos sujeitos normalmente acometidos por injustiças raciais no Brasil e que extrapolam, por consequência, em conteúdo, a recorrência das temáticas comumente circuladas em narrativas, marcadas, sobretudo, pela autoria de homens brancos.

No entanto, mesmo levando em consideração a gama de potencialidades promovidas pelas Escrevivências, nas grandes obras de ficção nacionais, o que verificamos é a omissão desse conteúdo e a supervalorização da autoria masculina e hegemônica, pois percebe-se que os tradicionais livros de literatura mais veiculados nas escolas são os que foram escritos por homens de classe média-alta e que tematizam vidas com influência nos costumes da Europa, constituindo, assim o chamado cânone literário brasileiro.

E, não cabe aqui uma diminuição de obras que possuem esses conteúdos, nem aos escritores que se apropriam deles. Trata-se, pertinentemente, de questionar se apenas essas convenções literárias que possuem valor e se não é possível enxergar novos autores e temas que fujam dessa padronização, dando espaço para o mais periférico, no sentido do que foi colocado fora dos espaços centrais de poder, intelectualidade e cultura.

Assim, há no Brasil uma tendência ao ocultamento dessas narrativas escritas por mulheres negras, justificadas comumente por uma ideia discutível acerca de um baixo teor de literariedade, como pontua Evaristo:

é interessante porque talvez essa crítica literária não acredite que a experiência negra que nós, autoras e autores negros, que a nossa experiência, que a nossa vivência possa ser matéria de ficção. Isso é muito contraditório porque nós vamos ver várias obras da literatura brasileira que usam como temática ou que se inspiram, inclusive, nas culturas africanas ou afro-diaspóricas para construir este texto literário (Evaristo, 2020).

Dessa maneira, percebemos o quanto o texto de Conceição Evaristo se contrapõe às tendências que canonizaram obras literárias do Brasil, haja vista que ela é uma autora negra e evidencia em suas narrativas uma percepção que provém do seu lugar de fala e existência tão bem exemplificadas por Evaristo em suas obras mais popularizadas como *Ponciá Vicêncio* (2003); *Becos da memória* (2006); *Histórias de leves enganos e pareanças* (2016); e o celebrado *Olhos D'água* (2014).

Conceição Evaristo e *Olhos D'água*: as vivências como exercício da literatura

A escritora Maria da Conceição Evaristo de Brito surge como grande influência da literatura contemporânea de autoria feminina

no Brasil, por tematizar questões étnico-raciais em suas obras, mas, acima de tudo, por ser o próprio exemplo de uma vida que resiste a pressões do universo acadêmico e literário brasileiro. Conceição Evaristo, como é reconhecida nacionalmente, é natural de Belo Horizonte, onde viveu desde o nascimento em 1946, até sua juventude, na década de 1970, migrando para o Rio de Janeiro.

A autora é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990); Mestre pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro (1996); e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2011). Em 2023, marcou na história mais uma conquista para as pessoas negras, ao ser a primeira a ganhar o Troféu Juca Pato de intelectual do ano, pela obra *Canção para ninar menino grande* (2018).

Em 2017, ganhou um dos mais tradicionais prêmios literários do Brasil: o Jabuti. Sua contribuição parte das experiências que se entrelaçam em virtude de sua literatura, pois ao criar o termo “Escrivência”, já pontuado nesse artigo, ela une sua realidade e de inúmeras mulheres negras como composição ficcional para expandir os horizontes sobre a vida das mulheres negras, ainda tão menosprezadas pela sociedade.

Entretanto, mesmo que seja de muita valia toda a vida e conceituações de sua trajetória enquanto escritora renomada da contemporaneidade, nada é mais rico que o seu produto artístico de fato, os seus textos, haja vista que eles falam por si só. E como pontua a autora sobre esse assunto, em entrevista concedida ao canal do YouTube “Leituras Brasileiras”:

[...] eu gostaria que as pessoas se prendessem menos a minha biografia e se ligasse mais ao texto, e isso para mim tem sido, e é, de vital importância, porque muitas vezes eu estou em algum espaço para falar de literatura, e as pessoas falam: ‘ah, fala da condição da mulher

negra na sociedade brasileira'. [...] meu texto é isso, e o exercício da literatura para mim é a minha maneira de não adoecer [...] (Evaristo, 2020).

Portanto, façamos o que lhe seja mais caro, falemos de sua literatura, e em especial sua obra *Olhos D'água* (2014). A coletânea reúne 15 contos que abordam a estrutura racista da sociedade no Brasil. As personagens são representações sociais das vidas negras, sejam nos papéis de mães, empregadas, tias, amantes ou avós, que perpassam por situações de pobreza, morte, desenganos amorosos, subalternização empregatícia, violência doméstica, estereotipação e nostalgia ao passado ancestral. Toda a obra suscita essas abordagens que podem ser lidas como parte das experiências vividas pela condição de mulher negra, de maneira a despertar o senso crítico dos leitores e expandir o olhar atento às injustiças sociais.

Voltaremos a atenção para um conto presente em *Olhos D'água* (2014), intitulado “Quantos filhos Natalina teve?”. Na narrativa em questão, a personagem principal, Natalina, é uma moça negra e pobre que mora com a mãe – sua responsável financeira – e outros irmãos. Além disso, a personagem passa por quatro gestações não planejadas, pelo menos, por ela. O conto tematiza as maternidades de Natalina e as razões pelas quais as manteve, dentre elas se destacam os subtemas: desinformação por métodos contraceptivos; abuso de poder por parte do companheiro; exploração dos serviços de doméstica, assim como estupro. Unindo as relações de poder e racismo estrutural, a narrativa nos choca com a triste realidade da personagem, e mais ainda, por sabermos que são histórias que podem acometer milhares de jovens negras da vida real.

Desse modo, a obra *Olhos D'água* (2014) e, mais especificamente, o conto “Quantos filhos Natalina teve?”, pode propiciar uma leitura crítica e voltada aos temas que o enredo aborda, como o aborto, e o racismo nas interseccionalidades de gênero e classe. Além de expandir

o repertório de quem lê sobre a escrita de mulheres negras, com ênfase na literatura de Conceição Evaristo, pois, pode-se afirmar que a escritora produz um material próprio da contemporaneidade, uma literatura de resistência.

A literatura de resistência: um suspiro da contemporaneidade

Aparecimento de vozes omitidas, posicionamento político, novas expressões de gênero, clamor pela igualdade racial e religiosa. Essas são algumas das temáticas recorrentes da literatura do hodierno, que na verdade se reproduz a partir de uma nova tendência que só é categorizada diacronicamente ao vislumbrarmos as distinções ao longo do tempo, e a essa literatura podemos chamar de contemporânea. A delimitação dela passa a cobrir um período em que se alargam as possibilidades de temas e formas, pois, de acordo com Resende (2008), nessa literatura “São múltiplos tons e temas e, sobretudo, múltiplas convicções sobre o que é literatura [...]” (Resende, 2008, p. 18). Nesse sentido, a contemporaneidade pode ser visualizada pela renovação do próprio sentido do que pode ou não ser considerado literário, decorrente de uma não reprodução das estruturas formais e estéticas já existentes, aproximando, principalmente, de temas antes banalizados pelos escritores considerados clássicos.

Conforme a mesma autora, “É nessa obliquidade dos discursos anti-hegemônicos que aparecem recursos que dão formas múltiplas à criação literária contemporânea” (Resende, 2008, p. 20). Ou seja, compreende-se que a literatura se transforma à medida que o mundo se transforma, caminhando em consonância com a realidade social e seus novos valores e problemas. Então, é previsível dizer que a busca pelas pautas provenientes do século XXI se tornaram matéria dos literatos e que elas não condizem por obrigatoriedade com as tendências já canonizadas das décadas ou séculos passados. E, por consequência, a produção de narrativas que se desenvolvem na contramão dos discursos, personagens e enredos lineares produzidos pela classe dominante.

Acrescenta-se a essa produção da contemporaneidade, a presença de autores e enredos das classes de minoria, justamente como uma oposição ao que, até então, poderia estar na literatura. Mas é inevitável mencionar que, ainda com o aparecimento dessas crescentes e inovadoras formas de se fazer ficção, seus valores são potencialmente contestados, haja vista que esses discursos, para Dalcastagnè “São essas vozes que se encontram nas margens do campo literário, cuja legitimidade para produzir literatura é permanentemente posta em questão” (Dalcastagnè, 2012, p. 12). Assim, atribui-se à inferioridade do produto artístico por relacioná-lo às condições de quem o produz, reforçando ainda mais a discriminação contra quem não é homem, branco nem pertencente às classes abastardas.

Porém, o escaneamento feito a essas obras se baseia em um contexto eurocêntrico e elitista que inviabiliza a produção artística de sujeitos subalternizados por mera reprodução de preconceitos. A grande questão é que, o produto literário valorizado (comumente produzido por autores, brancos e ricos) não acompanha a ascensão dos grupos de minoritários, e esses passam a questionar a falta de identificação nas obras. Assim, depreende-se que a crítica literária não valoriza a diversidade estrutural dos textos nem dos conteúdos que dão espaço para as vozes marginalizadas, tão pertinentes à contemporaneidade.

Em relação a isso, Resende (2008) disserta que há uma “[...] inédita preocupação com a necessidade de inclusão, por diversas formas, de todas as camadas da população, no processo de criação e difusão da cultura” (Resende, 2008, p. 24). Nessa perspectiva, torna-se mais comum a visualização crescente da autoria de mulheres, de negros e da comunidade LGBTQIAPN¹, que hoje podem optar por escrever acerca de personagens fora da heteronormatividade branca, propondo a multiplicidade antes inexistente.

1 Sigla que faz referência às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais/arromânticas/agêneros, pansexuais, não binárias e entre outras.

Essa finalidade se destaca na escrita contemporânea, pois, essa representação, segundo Dalcastagnè, “[...] sempre foi um conceito crucial dos estudos literários, mas que agora é lido com maior consciência das suas ressonâncias políticas e sociais” (Dalcastagnè, 2012, p. 17). Como abordado pela autora, o conceito de “representar” é pertencente à literatura desde muito tempo porque o texto literário pode fazer referência a humanidade, de um modo geral já existente, através da linguagem literária. No entanto, na contemporaneidade, essa representação toma um sentido consciente, posto que os discursos da importância de se diversificar as representações para que se aproximem de pessoas fora dos espaços de poder, por exemplo, é mais democratizado. Logo, há maior aparição, na literatura, dos indivíduos marginalizados, em forma de personagens, que podem falar e narrar suas vidas.

Nesse sentido, um movimento político em favor da literatura que não provém da elite, surge como tendência na atualidade, resistindo às convenções literárias tradicionais e tentando popularizar seus autores e seus livros como forma de se opor às fórmulas vigentes. Entretanto, surge outro problema que interfere o propósito maior, que estão ligados aos estigmas associados a quem pode, de fato, escrever esse tipo de texto, pois como debate Dalcastagnè (2012), “Os impasses da representação literária de grupos marginalizados [...] não insinuam, absolutamente, qualquer restrição do tipo ‘quem pode falar sobre quem’, mas indicam a necessidade de democratização no processo de produção da literatura [...]” (Dalcastagnè, 2012, p. 46). Ou seja, não se trata de delimitar autores e conteúdo, mas sim, de potencializar, promover, acolher e valorizar mais autores estigmatizados que podem proporcionar a diversidade que constantemente é omitida pela classe hegemônica que predomina a literatura.

Ainda segundo o que Dalcastagnè (2012, p. 49) ressalta: “Se o ‘representante’, no sentido político da palavra, assume a função de porta-voz – é aquele que fala em nome de outros na esfera pública –, o escritor faz outros, suas criaturas, ganharem voz por meio de sua

obra”. Nessa perspectiva, os autores dessa contemporaneidade que escrevem sobre a existência dos omitidos, passam a representá-los, e ao tematizar essas vidas, não apenas acrescentam uma nova obra literária ao mundo, eles resistem contra as tentativas de invisibilização daquelas histórias.

Assim, refletimos o quanto existe na contemporaneidade, em acordo com sua dimensão que se opõe ao convencional, o registro ficcional que contradiz as estatísticas ao popularizar os discursos anti-hegemônicos de autoras e autores marginalizados. O texto que nasce de uma voz silenciada, mas que potencialmente cresce no terreno fértil das inovações, contribui para o campo crítico e reflexivo que a literatura proporciona e, além disso, provoca o tradicional ao democratizar nos leitores o reconhecimento identitário ao contemplar uma obra que se aproxima de sua realidade, com toda multiplicidade e representatividade.

O letramento literário como propulsor da criticidade

A apresentação histórica dos períodos literários, características formais do texto, e principais figuras de linguagem utilizadas em cada época: esses são tópicos geralmente presentes nas aulas de literatura. No entanto, se tais etapas limitarem o ensino da disciplina a esses pontos, sem a presença e protagonismo do próprio texto literário, notamos que o processo poderá não estar atingindo a máxima que a literatura pode nos proporcionar.

Sob esse viés, é válido pensar acerca de como usufruir mais da literatura voltada para o contexto escolar. O teórico do ensino de literatura, Rildo Cosson (2006), afirma que “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (Cosson, 2006, p. 29). Nesse sentido, o autor aponta para um degrau que está para além do ato de leitura passivo e contemplativo de decodificação das letras. Cosson suscita que há

algo de humanizador na literatura, e que ao ler, não decodificar, esse algo pode ser “extraído” e fazer parte da consciência daquele leitor em formação.

Ademais, o autor pontua que “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (Cosson, 2006, p. 47). Logo, a formação mencionada se refere ao letramento literário mediado pelos docentes que objetivam proporcionar uma autonomia do aluno/leitor para que eles compreendam as obras com um olhar mais crítico, captando os múltiplos sentidos do texto literário com maior profundidade do que a mera decodificação das orações e períodos.

Assim, para atingir determinada finalidade, o profissional da educação é fundamental, pois de acordo com Cosson (2006), “é o intermediário entre o livro e aluno” (Cosson, 2006, p. 32). Ou seja, é a ele que se destina esse papel de viabilizar os meios e o caminho da leitura, posto que, por vezes, a escola será o único local de acesso do aluno ao texto literário. Assim, para qualificar esse momento relevante do aluno, cabe ao professor o planejamento ideal que viabilize o processo do aluno iniciante, de modo que ele queira permanecer no exercício da leitura. E, o mais importante, que ele descubra o prazer, mas também que seja capaz de ser crítico diante da leitura que faz, refletindo sobre o que determinados elementos da história podem simbolizar da realidade em que vive.

Cosson (2006) também aponta que há mais de uma aprendizagem que pode ser extraída do letramento literário adequado. São elas:

[...] a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a

aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2006, p. 47).

Nessa perspectiva, é imprescindível que haja um equilíbrio entre as aprendizagens, para que não se privilegie uma em detrimento da outra, pois é comum que isso aconteça. A exemplo disso, o mais recorrente é que no ensino de literatura mais tradicional, o professor privilegie extensivamente as características históricas de cada período literário, além de aspectos formais da teoria da literatura, ao invés da experimentação do próprio texto.

Para corrigir essa problemática, Cosson (2006) sugere que “[...] o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (Cosson, 2006, p. 47-48). Logo, ao instigar os alunos sobre uma temática que será abordada no texto literário, depois lê-lo eles sentirão que houve acolhimento das informações que eles sabiam e, posteriormente, esses saberes foram acrescidos de outros, os permitindo enxergar na literatura uma porta para novos conhecimentos.

Por último, mas não menos importante, Cosson (2006) aponta sobre a seleção dos textos para um letramento literário crítico. Ele disserta que:

[...] o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca pela discrepância entre o conhecido e o desconhecido [...] (Cosson, 2006, p. 35).

Dessa maneira, o princípio está na relação harmônica entre compreender os valores da tradição literária até o hodierno, sem desconsiderar a literariedade e as potencialidades da contemporaneidade. Pelo contrário, nessa sugestão de Cosson, se objetiva educar um aluno crítico que saiba perceber de ambas as leituras a reflexão acerca do mundo que o rodeia, e o instigando a comparar as diferenças nas obras, os que as tornam tão exemplares (quando em contato com a literatura do cânone), ou o que as marginalizam (quando em contato com literaturas contemporâneas).

Por isso, pensando nessa lógica capaz de aproximar o sujeito com a literatura, dentro de um processo de letramento literário baseado em Cosson (2006), esse artigo apresenta uma Sequência Didática como intermediadora da criticidade que pode ser adquirida na leitura contemporânea da autora Conceição Evaristo, permitindo ao discente o contato com um texto de autoria feminina e negra, que trate de questões tão pertinentes na atualidade. A proposta provém da leitura do conto “Quantos filhos Natalina teve?”, presente na coletânea de contos *Olhos D’água* (2014).

Proposta de Sequência Didática

Roteiro didático:

Série: 3^a do Ensino Médio.

Texto literário: “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo.

Temática: Escrivivência/Literatura de mulheres negras.

Tempo necessário: 4 encontros.

Gênero: Conto.

Objetivo do conhecimento: Ler e discutir texto de autoria de mulheres negras.

Descrição das aulas:

1º ENCONTRO – Abordando problemas sociais decorrentes dos atravessamentos raça, gênero e classe.

Elemento Motivador – Dinâmica: reagindo à opinião dos colegas de classe.

Recursos didáticos necessários – Projetor, caixa de papelão, papel e caneta.

- No primeiro momento, o professor irá expor pelo projetor um vídeo de uma reportagem do “Portal G1” em que se intitula **“Uma em cada cinco mulheres negras perto dos 40 anos já fez pelo menos um aborto”**², com a finalidade de apresentar uma pesquisa acerca do tema aborto, sobretudo, para mulheres negras e com baixa renda financeira. (5 min)
- Após assistir o vídeo, o professor entregará pequenos pedaços de papéis para todos os alunos e pedirá para que eles façam um comentário breve e anônimo sobre o vídeo assistido. No processo, o professor fará perguntas como: você acredita que as mulheres apontadas na pesquisa queriam abortar? Por que acreditam que o percentual de mulheres negras é maior? Você acha que elas teriam outras alternativas? Após responderem, os alunos irão dobrar os papéis e colocar dentro de uma caixa de papelão. (10 min)
- Na sequência, o professor irá sugerir que a turma fique em círculo para fazer a leitura de alguns dos comentários escritos. Durante a leitura, o professor provocará os alunos para saber se eles concordam ou não com o que foi lido, para mapear a média da opinião dos discentes acerca da temática: aborto de mulheres negras. (25 min)
- Por último, ligado à reflexão sobre a mulher negra em sociedade, será feita a leitura da primeira página do conto “Quantos

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/globonews-em-pauta/video/1-em-cada-5-mulheres-negras-perto-dos-40-anos-ja-fez-pelo-menos-um-aborto-11970472.ghtml>.

filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo, e, após a leitura, o professor perguntará o que os alunos acham que irá acontecer? Após as primeiras teorias, o professor irá recomendar o restante da leitura para se fazer em casa, com o intuito de saber o que aconteceu com Natalina. Uma xerox do conto será entregue para todos. (10 min)

2º ENCONTRO – O que está nas entrelinhas de “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo?

Elemento Motivador – Pergunta no quadro: Quantos filhos Natalina teve?

Recursos didáticos necessários – Quadro, pincel e xerox do conto.

- Ao início da aula, o professor fará aos alunos a pergunta motivadora escrita no quadro e irá escrever as respostas obtidas, com intuito de verificar se as respostas são, ou não, parecidas com o nível de compreensão de cada um sobre a quantidade de filhos de Natalina. O professor também pedirá aos alunos que contem brevemente a história. (10 min)
- Após o resumo do conto, será aberto o momento para os alunos exporem suas percepções/interpretações iniciais do conto. Na mediação, o professor fará as seguintes perguntas: Vocês acharam o final satisfatório? O que sentem em relação a vida da personagem principal? Alguém se identifica de algum modo com a protagonista? Conhecem alguma história parecida com a de Natalina? (10 min)
- Encerradas as primeiras percepções, o professor retomará às respostas da pergunta motivadora ao início da aula, para ir associando cada filho de acordo com o motivo que justificou a não interrupção da gestação de Natalina, conforme a narrativa, com o objetivo de ampliar o olhar crítico dos alunos sobre como a sociedade representada no texto literário

lida com o corpo da personagem negra. Desse modo, o debate irá percorrer sobre as influências que os fatores raça, gênero e classe tem na vida real, e que podem estar sendo simbolizadas no conto. (25 min)

- Ao final, será explicado aos alunos duas tarefas de casa que se interligam com a temática sobre mulheres negras na sociedade. A **primeira atividade**, é que eles busquem uma mulher negra de seu cotidiano cuja história de vida lhes inspirasse. E, com a concessão dessa pessoa, os alunos deveriam entrevistá-la, anotando seu nome, e uma minibiografia que pudesse ser compartilhada com a turma. Na **segunda atividade**, os alunos iriam solicitar à entrevistada que narrasse alguma história de superação em sua vida, podendo ou não envolver envolvendo a temática da maternidade. Essa história seria escrita pelos alunos, tal qual falada pela mulher, ou seja, respeitando as características da linguagem oral. Além disso, um termo de autorização, da escrita dessas histórias e sua divulgação, será concedido às entrevistadas. A observação sugerida pelo professor seria de que, essa transcrição fosse de, no máximo, 30 linhas. (5 min)

3º ENCONTRO – Contextualizando a literatura de Conceição Evaristo.

Elemento Motivador – Escrita no quadro: ESCREVER + VIVÊNCIA.

Recursos didáticos necessários – Quadro, pincel, papel e caneta.

- Em princípio, o professor solicitará que a turma fique em círculo para que fosse feita a leitura de algumas das breves biografias que cada um deles trouxe, sem ler a história transcrita das entrevistadas. Essas seriam entregues e guardadas pelo professor. (15 min)
- Após a leitura, o professor perguntará se os alunos conhecem obras literárias cujo enredo se aproxima das histórias das bio-

grafias lidas. Será levantada a questão, pelo professor, sobre a baixa representatividade que há, acerca de histórias parecidas com as biografias na ficção brasileira. Nesse momento, o professor aponta para o quadro e explicará o conceito de Escrevivência, da autora do conto lido. (20 min)

- Ao final, um pouco da vida e obra de Conceição Evaristo será apresentada aos alunos. Será mostrado algumas conquistas literárias da autora, e algumas sinopses de seus principais livros, com ênfase na obra que traz o conto lido pelos alunos: *Olhos D'água* (2014). (15 min)

4º ENCONTRO – Expandindo o conceito de Conceição Evaristo e produzindo ficção.

Elemento Motivador – Trailer da série “Falas Negras”³ do Globoplay.

Recursos didáticos necessários – Projetor, papel e caneta.

- Após a exibição do trailer de “Falas Negras”, o professor iniciará a explicação a respeito da série que adapta falas de pessoas reais do movimento negro através da ficção audiovisual, para popularizar seu conteúdo como forma de se posicionar em sociedade, tal qual, respeitando as proporções da literatura, faz Conceição Evaristo e as escrevivências. (10 min)
- Na sequência, será entregue aos alunos as folhas em que eles transcreveram uma história real de uma mulher entrevistada. A proposta do professor será para que eles, se inspirando na Escrevivência de Conceição Evaristo, reescrevam aquelas transcrições do real e transformem em produto fictício. Será necessário que os alunos apenas modifiquem os nomes verdadeiros para outros que os simbolizam, e que eles organizem o texto de modo narrativo. Será imprescindível que o conteúdo e as características de narração das entrevistadas sejam

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=79PgRow20Uw>.

respeitados. Uma folha padronizada será entregue aos alunos. (35 min)

- Para encerrar a aula, o professor receberá os textos e anunciará seu propósito, que consiste em: digitalizar todos os contos produzidos pelos alunos; colocá-los em um único documento; imprimir o resultado final; e disponibilizar na biblioteca da escola. Esse material indicará que é uma organização coletiva da turma, e terá uma seção de agradecimento com os nomes das autoras (as entrevistadas), sem mencionar a qual história cada uma entrevistada serviu de inspiração. (5 min)

A Sequência Didática sugerida acima se propõe a apresentar a literatura de Conceição Evaristo como exemplo da contemporaneidade e da resistência de classes oprimidas. E, ao basear-se na teoria de Rildo Cosson (2006), empenha-se na organização que suscite criticidade na formação leitora dos respectivos alunos, principalmente, no quesito autoria de mulheres negras no Brasil.

Considerações finais

No decorrer dessa pesquisa, foi possível compreender a significação da palavra “Escrivência”, categorizada para impulsionar a resistência da autoria de uma mulher negra, ao escrever ficção baseada nas vivências dela e de toda uma coletividade de mulheres negras enquanto pessoas pouco representadas na literatura nacional, por decorrência da estrutura racista e machista.

Também foi lícito o conhecimento acerca da autora Conceição Evaristo, e o quanto sua obra pode proporcionar aos leitores uma quebra de expectativas quanto à figura do negro na literatura brasileira, além de evidenciar a qualidade crítica que a obra *Olhos D’água* (2014) tem, especificamente o conto “Quantos filhos Natalina teve?”, e que tanto caracteriza a escrita da contemporaneidade por se opor aos padrões estéticos e de conteúdo que o cânone brasileiro costuma pontuar.

Ainda foi viável a associação da literatura de Evaristo com a perspectiva da literatura de resistência, por concluir que há em seu discurso o entendimento de se manter firme diante de uma convenção literária que privilegia a autoria de homens brancos com alta condição financeira e que facilmente impossibilita a popularização do estilo, do conteúdo e do nome de uma autora que não goza dos privilégios da branquitude nem da classe dominante.

Ademais, foi conclusivo notar que há, na teoria de Rildo Cosson (2006), uma alternativa possível de inserção dessa literatura contemporânea, mas que não se fixe unicamente nela nem a reduza, cabendo ao mediador o bom equilíbrio e criticidade diante das razões pelas quais se canonizam ou discriminem alguma obra literária.

Por isso, entendemos que essa proposta didática, ao ser levada ao contexto escolar, contribui com o ensino de literatura que não se baseia apenas em ler, mas em incentivar a criticidade dos alunos e a aproximação deles com determinados assuntos que dialogam com o contexto social atual. Entretanto, também concluímos que, quando se trata de ensino e literatura, as possibilidades estão sempre presentes, não restringindo o que aqui foi debatido, como proposta final e última quando se trata de letramento literário e democratização da literatura de autoria de mulheres negras no Brasil.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

LEITURAS BRASILEIRAS. CONCEIÇÃO EVARISTO | Escrevivência. Youtube, 6 de fev de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 02 fev de 2024.

RESENDE, Bernardo. **Contemporâneos**: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Biblioteca Nacional, 2008.

TV GLOBO. FALAS NEGRAS: confira a apresentação especial do especial. Youtube, 20 de nov de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=79PgRow20Uw>. Acesso em: 9 fev de 2024.

UMA em cada cinco mulheres negras perto dos 40 anos já fez pelo menos um aborto. **Portal G1**. 22 set de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/globonews-em-pauta/video/1-em-cada-5-mulheres-negras-perto-dos-40-anos-ja-fez-pelo-menos-um-aborto-11970472.ghtml>. Acesso em: 9 fev de 2024.

Sobre os autores

Pedro Felipe Praxedes da Silva é graduando do curso de Letras – Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; participa do Projeto de Pesquisa Letramentos de resistência no cotidiano escolar vinculado ao grupo Limiares: Estudos de Literatura, Gênero e Interculturalidades.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0379854655807777>.

Alexsandro Melquiades da Silva é graduando do curso de Letras – Português da (UFERSA); bolsista do PIBID, além de participar do Projeto de Pesquisa Letramentos de resistência no cotidiano escolar vinculado ao grupo Limiares: Estudos de Literatura, Gênero e Interculturalidades.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6031177912482223>.

Micaela Sá da Silveira é Professora de Literatura Brasileira da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutora em Literatura e Interculturalidade, com Mestrado na mesma área, discutindo questões de gênero e sexualidades, a partir da Matemática. Dedicar-se aos estudos críticos sobre as relações de gênero na ficção, além de debruçar-se sobre a abordagem da Literatura no contexto escolar. Líder do grupo de pesquisa Limiares: Estudos de Literatura, Gênero e Interculturalidades.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0834840787544781>.



O Lugar de *Os Sertões* e de Euclides da Cunha no livro didático de língua portuguesa

Marcos José de Souza
(SEC-BA)

Introdução

O presente trabalho é parte de uma série de estudos que estamos desenvolvendo com os livros didáticos de Língua Portuguesa, na disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e também Redação, no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, desde 2021, Colégio Estadual Paulo Freire, no município de Fátima, no Estado da Bahia. O período de estudo é de 2001 a 2014 e incide sobre os livros usados em sala de aula pelo professor Marcos José de Souza, autor desse trabalho.

Os primeiros estudos se concentraram, pela ordem, na análise dos seguintes temas: o Filme e, em seguida, a Variação Linguística. Agora nosso foco é a presença do livro *Os Sertões* e do seu autor, Euclides da Cunha.

Nosso interesse deve-se ao nosso trabalho didático e de campo que concentra estudos em sala de aula sobre a temática canudense no qual faço uso de leituras, de filmes, produção textual e de viagens

às cidades de Monte Santo e de Canudos, palcos da guerra fratricida que ocorreu na Bahia no final do século XIX.

E sobre conteúdos escolares reportamo-nos a um dos documentos oficiais por nós utilizados

[...] é preciso cultivar a ideia – tanto em professores quanto em alunos – de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, das diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência (Brasil, 2002, p. 74).

Itinerário sobre os livros didáticos

Português, Maia

O livro do professor Maia (2003) foi o nosso pioneiro no uso em sala de aula, antes do advento da oferta desse material para o Ensino Médio, o que ocorreu no ano de 2003. Em volume único, o livro é composto por 49 (quarenta e nove) unidades, as quais equivalem a capítulos cuja estrutura se repete em todos eles.

Como o nosso propósito aqui não é analisar a estrutura do livro, mas a presença de *Os Sertões* e do próprio Euclides da Cunha, e logo fazemos saber que os temas aparecem na unidade 36, em 04 (quatro) momentos, no espaço das páginas 328/331. E a Literatura é denominada de Pré-Modernismo I, pois juntamente com Euclides da Cunha, também será estudado o escritor Lima Barreto.

A primeira referência ao nosso objeto empírico é tão somente a presença em uma pequena lista de fatos históricos do período denominado Pré-Modernismo e é descrita assim: 1896-1897 – Guerra de Canudos, na Bahia (Maia, 2003. p. 328) e sem qualquer outra refe-

rência no texto que se segue à relação. A segunda presença é também em uma lista para identificar o “período literário”, no qual aparecem obra e autor com os inauguradores do tal período.

Algo sobre ambos, obra e autor, vão aparecer em pequenos trechos nas páginas seguintes, 330 e 331, em uma pequena biografia de Euclides da Cunha, juntamente com um também pequeno texto sobre o livro *Os Sertões*. Em seguida, temos um trecho do livro com o título “O homem”, que acompanhado por um pequeno vocabulário e na página seguinte, um exercício sobre os textos anteriores incluindo os demais autores.

Ainda na página 331, na sessão Produção de textos, que vem com o tema “cidadania” há uma referência a Euclides da Cunha para que os estudantes desenvolvam uma produção textual a partir das ideias do próprio Euclides da Cunha e ainda de Lima Barreto e de Monteiro Lobato. O mote para o desenvolvimento do texto se inicia com uma afirmativa de que esses três escritores discutiam e denunciavam os problemas brasileiros no início do século XX.

Para você, quais são os principais problemas brasileiros no início do século XXI? Escreva a sua redação sobre este tema, discutindo causas, consequências e soluções. Depois de escrever o rascunho, de um título à sua redação (MAIA, 2003, p. 331).

Ainda como fonte para a produção há uma foto de Manifestação de grevistas, em 1917, como legenda, na qual aparecem milhares de pessoas nas ruas, mas sem nenhuma referência histórica e precisa como, por exemplo, indicar o local, as categorias sociais envolvidas etc. Sobre a própria produção textual vê-se que há uma provocação, mas a própria questão não sugere que o trabalho seja feito de modo interdisciplinar, haja visto que o texto e o exercício se referem a “problemas brasileiros” o que é repetido também na pergunta a expressão “...problemas brasileiros no início do século XX” (Maia, 2003, p. 331).

Quer dizer há uma relação de quase 100 anos de diferença entre o que propõe a afirmativa, isto é, daquilo que os escritores viviam, com a vida atual dos estudantes. Volto a repetir, a proposta é excelente, mas carece de interdisciplinaridade, inclusive como tarefa para que os professores e as professoras se juntem para este sentido, com este objetivo, dialogarem entre si e proporem tarefas coletivas para o melhor aprendizado das proposições.

Português, Faraco e Moura

Ao mesmo tempo que usamos o livro de autoria de J. D. Maia (2003), também fizemos uso deste, da dupla de autores, Faraco e Moura (2002), mas em séries diferentes, sendo aquele usado inicialmente e no ano seguinte, o da dupla. Este se apresenta com 25 unidades.

Mais uma vez temos um capítulo de livro, o que vai se repetir em quase todas as coleções, denominado Pré-Modernismo. É nele que temos a aparição dos nossos temas, na seção “Literatura”, item “Pré-Modernismo no Brasil (1902-1922)” – como se esse “fenômeno” tivesse ocorrência fora daqui. Ainda subdividindo o capítulo, temos o subitem “Contexto histórico” que se refere e cita o livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, como marco inicial do referido momento.

O texto traz informações sobre o emergente século XX e a formação do Brasil, com o já profundo distanciamento social, isto é, má distribuição de renda aliada à falta de investimentos em setores estratégicos da nação, o que aprofundou as desigualdades sociais. Chama a atenção para a formação de algumas cidades e o papel da burocracia em meio à desigualdade. Um mapa do Brasil com identificação, por Estado, dos levantes populares é exposto em contraponto ao texto que abordava as questões citadas, mas sem dar a devida provocação à reflexão e, muito menos, à produção literária do momento.

Oito páginas adiante é que nosso tema surge, uma vez que os demais considerados pré-modernistas também são abordados no mesmo

capítulo do livro. É no subitem “Autores e obras” que temos uma pequena biografia, com foto, de Euclides da Cunha, com texto explicativo sobre *Os Sertões*. Em seguida, o conhecido trecho do livro em que aparece a clássica e polêmica frase, “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”. O trecho vai até à página seguinte e nesta, 291, inicia-se um exercício sobre o trecho que vai até à próxima, 292. Um vocabulário também é apresentado na página onde se encerra o trecho.

O exercício não traz exigências reflexivas, não faz relação com o momento histórico e outras possíveis analogias, sendo meramente textual, localizador, como, por exemplo, a questão número 1, que pede o seguinte: “A partir do terceiro parágrafo, o texto divide-se em duas partes, que descrevem a aparência e a essência do sertanejo, respectivamente. Delimite essas partes” (Faraco e Moura, 2002. p. 291).

Mais adiante, na seção “Questões de vestibulares”, uma pergunta fechada é feita para um trecho de *Os Sertões*, o mesmo usado por Maia (2003), o que se refere à seca.

Pede-se ao aluno, após a leitura do trecho, que identifique o evento histórico a partir da seguinte afirmativa e sendo apresentadas 05 (cinco) alternativas

O texto é fruto das reportagens escritas para *O Estado de São Paulo* no término da:

- a. Guerra do Paraguai.
- b. Revolução do Forte de Copacabana.
- c. Campanha de Canudos.
- d. Revolução de 1930.
- e. Campanha Civilista de Rui Barbosa

(Faraco; Moura, 2002, p. 300).

Pelo exposto vê-se que o exercício não propõe reflexão e “perde” uma oportunidade para tornar um evento histórico conhecido da maioria da população, mesmo que em sala de aula. De maneira óbvia, ainda

não faz o estudante pensar, pois se o acontecimento histórico do capítulo estudado é a Guerra de Canudos, registrado no livro *Os Sertões* – de onde o trecho é retirado e usado no exercício – outra resposta não poderia ser além da alternativa “C”, Campanha de Canudos, conforme a opção está grafada.

Português: língua e cultura

Usado nos anos de 2006, 2007 e 2008, este livro, em volume único, causou estranheza junto aos colegas docentes porque seus primeiros exemplares não continham as respostas e, outra “gravidade”, sua divisão por capítulos era totalmente diferente dos demais, pois sendo volume único para todo o Ensino Médio, o que fazer em cada série? Vamos à sua estrutura.

O livro está dividido em 35 (trinta e cinco) capítulos, sem subdivisão, mas apresentam tópicos que não se repetem, isto é, cada um traz conteúdos que envolvem o que já consideramos tradicionais no ensino da Língua Portuguesa, mas sem as nomenclaturas conhecidas, tais como Gramática, Estudo do Texto, e outros que tais. No entanto há uma escolha que o aproxima dos demais livros que é a presença do estudo de Literatura, o qual se encontra nos capítulos finais que vão do 19 ao 35. Isto é, há uma divisão que se assemelha aos demais, inclusive já vistos nesse trabalho o que não atende na totalidade a proposta diferenciada desse livro, não o desqualificando como uma proveitosa fonte de conhecimento e de desenvolvimento do saber. E sobre o lugar – espacial e cultural – da Literatura o autor argumenta

Os textos literários ocupam posição de destaque no livro. Não poderia ser diferente, considerando que eles constituem uma indispensável referência para realizarmos uma leitura mais qualificada e abrangente do mundo e nossas experiências existenciais.

Complementamos nosso estudo e fruição desses textos, fazendo com você um percurso pela história da literatura em língua portuguesa. O principal objetivo desse percurso é oferecer um conjunto de elementos para que você possa apreender mais detalhadamente a dinâmica da nossa história cultural (Faraco, 2003. p. 3).

Nosso trabalho pedagógico com esse livro rendeu bons frutos e, apesar do choque inicial que as/os estudantes sentiram, pois, ao adentrarem o Ensino Médio, vinham de uma prática cotidiana de uso do livro didático com as tradicionais divisões e com pouca leitura na classe, desenvolvemos com positividade as atividades propostas tais como leitura, exercícios e pesquisas, bem como a prática da intertextualidade na própria disciplina, Língua Portuguesa e com as demais, a partir dos temas que surgiam nos textos do livro.

Quanto à presença dos nossos objetos empíricos, o livro *Os Sertões* e seu autor, Euclides da Cunha, encontramos 05 (cinco) ocorrências, no capítulo 31 (trinta e um), denominado “História da literatura brasileira: século XX”, com textos, imagens e atividades, inclusive de pesquisa para apresentação na classe. A primeira delas dá-se com uma novidade, não temos a expressão Pré-modernismo para classificar os escritores do início do século XX.

Vimos que nossa tese da não existência do Pré-Modernismo é corroborada por Faraco (2003), mesmo que o autor não seja explícito em suas palavras. Provavelmente para não criar mais celeuma com nossos patrícios paulistas que advogam para si a tese da modernização da nossa arte, em particular, a literária.

Mais um destaque que Faraco (2003) nos traz, na segunda aparição de nossos objetos nesta mesma página, 485, é a classificação do livro *Os Sertões* como não-literário, o que diverge totalmente da posição dos demais autores aqui estudados

Euclides da Cunha não produziu uma obra de ficção, mas nos levou uma monumental obra ensaística – *Os Sertões*. Nela, ele faz um relato interpretativo do trágico episódio de Canudos, ocorrido no sertão baiano no fim da década de 1890 e evento-símbolo de um Brasil arcaico (Faraco, 2003. p. 485. grifo nosso).

Esse trecho, com os nossos destaques, traz, a nosso ver, a clareza do posicionamento político do professor e pesquisador Faraco, ao atribuir o caráter literário ao livro, com a expressão “relato interpretativo” e a elevação do episódio, conhecido por Guerra de Canudos, aliado a uma situação já apontada aqui e de conhecimento público das profundas desigualdades sociais que o Brasil já possuía naquele período, somando a essa tragédia o abandono do país pelo poder público.

Após essas apresentações, o livro traz dois trechos de *Os Sertões*, também diferentes de outros trechos usados em outros livros didáticos, “Debanda. Fuga” e “Salomão da Rocha”, ambos da parte da Luta, considerada a parte principal do livro, pois é ela que aborda diretamente todo o processo da guerra fratricida. Os textos são ladeados por imagens de soldados em batalha, mas que não fazem relação direta com a historicidade do texto.

Por fim, na página 507, há uma abrangente proposição de pesquisa, exposta da seguinte forma, na qual aparecem, dentre outras temáticas histórico-culturais que contemplam um século de história do Brasil, “A questão de Canudos e a obra *Os Sertões*.de Euclides da Cunha” (Faraco, 2003. p. 507).

A atividade consta de pesquisa para posterior apresentação na classe. São estes momentos que contribuem para a formação intelectual e, a partir do comportamento, da visão política da/do docente, a/o estudante também desenvolve a criticidade, tendo em vista que muitos momentos da nossa história serão partilhados na classe.

Novas palavras: língua portuguesa

O nosso quarto livro didático é um produto coletivo feito por três pesquisadores e uma pesquisadora. Sua estrutura é das mais tradicionais, pois apresenta-se, em seu sumário dividido em três partes, nessa ordem: Literatura, Gramática e, por fim, Redação e Leitura. Esse tipo de divisão concorre para a não aplicação dos últimos conteúdos, tendo em vista a falta de planejamento que parte dos nossos colegas cometem em face da aproximação do encerramento do ano letivo.

Seria prudente, para evitar esse tipo de situação, mesmo com essa tradicional divisão, aqueles conteúdos fossem incluídos por capítulos, os três, para que cada unidade ou capítulo do livro, contemplasse as três áreas de estudo da língua. São 10 capítulos para o estudo literário, e para a gramática e produção com leitura de texto, 08 capítulos para cada.

Logo na página 17, no item “Principais escritores e obras do Pré-Modernismo brasileiro”, um breve texto de apresentação do período é exposto, nele constam autor e obra, objetos empíricos de nosso trabalho. E nessa mesma página ambos são apresentados.

Um equívoco desse livro é o de tratar com “Nordeste” o que ocorreu na Bahia, uma vez que no momento histórico essa região já existia contemporaneamente a outra que desapareceu ao longo do início do século XX, a região Leste, por isso se os autores queriam reduzir, contraditoriamente, o lugar do conflito a uma região, erraram uma vez que Antonio Conselheiro, líder do levante popular conhecido por Movimento de Canudos, ocorreu nas regiões Nordeste e Leste.

Na página 18 uma biografia de Euclides da Cunha com apresentação de *Os Sertões* é exposta e na 21, um trecho aqui já visto também aparece, “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”.

Na mesma página, 21, temos um texto, ainda com vocabulário acompanhando e foto de Flávio de Barros, foto do Cruzeiro e da pró-

pria igreja com algumas pessoas. O legado fotográfico da guerra é atribuído a esse fotógrafo, sem ele pouco teríamos de imagens reais do lugar em pleno conflito.

As atividades propostas, na sua maioria, consideramos confusas, pois exigem uma relação delas com o livro de Euclides da Cunha, afinal o conteúdo programático é muito extenso e nosso hábito de leitura fica aquém desse exemplo literário. E aí, tendo uma obra também muito extensa, os estudantes na maioria das casas não lê a obra inteira e, portanto, não vão ter condição de inferir sobre esse engajamento decisivo para a literatura brasileira a partir do que os exercícios trazem.

Português: literatura, gramática, produção de texto

Esta quinta fonte de estudo para o Ensino Médio, a despeito de sua divisão interna ser considerada tradicional, inova pela quantidade e qualidade das informações, bem como pela riqueza iconográfica e de sugestões de novos caminhos para o conhecimento.

Sua estrutura, conforme o sumário nos apresenta, segue a ordem do próprio subtítulo com 07 (sete) capítulos para Literatura, 08 (oito) para Gramática e 05 (cinco) para Produção de texto. E o nosso objeto empírico encontra-se no capítulo 2 e denominado, como a maioria deles, “O Pré-Modernismo no Brasil”, página 39, duas imagens atuais, 2008 e 2009, respectivamente para a zona rural de Crateús-CE e Avenida Paulista-SP. E em seguida um pequeno texto apresenta um trecho de *Os Sertões*, sem mencionar o nome do livro, somente do autor, com palavras em destaque. Na página 40 o trecho é encerrado e, com ele, um pequeno vocabulário das palavras destacadas, juntamente com um pequeno exercício são apresentados.

O exercício não provoca a reflexão, mas somente a reprodução de informações do pequeno texto e as imagens iniciais são solicitadas em uma pergunta reflexiva sobre as diferenças sociais vigentes

no Brasil. O diferencial dele é que o nome é “Converse com seus colegas”, isto é, o próprio livro didático suscita o debate na classe.

Mais um subtítulo aparece no capítulo, “O Pré-Modernismo (1900-1922): a literatura descobre um outro Brasil”, e nele temos uma novidade, pois os autores provocam a reflexão ao colocarem a pergunta: “E o que vem a ser, então, o Pré-Modernismo?” (Sarmiento e Tufano, 2010, p. 40). E o que vemos é um misto de provocação com contradição, uma vez que os autores afirmam que o Brasil, no início do século, estava se repetindo, mas ao mesmo tempo novos escritores estavam surgindo e renovando a prática literária porque eram críticos da realidade brasileira.

Na página 41, em um texto cronológico, o nome de Canudos aparece “1896 – Início dos conflitos no povoado de Canudos, que só terminarão no ano seguinte, provocando milhares de mortes, entre a população local e os soldados” (Sarmiento e Tufano, 2010. p. 41) Destaco dele somente o uso do nome “povoado”, em contraposição ao uso de cidade, ou outro termo congênere que conote uma aglomeração urbana de pequeno porte, o que não ocorre com o usado pelos autores que traz a imagem de um lugar muito pequeno.

Dos nossos livros utilizados este é o que traz um acervo maior de informações, sendo textos sobre o escritor, Euclides da Cunha, sobre o episódio Guerra de Canudos, sobre Antonio Conselheiro, juntamente com trechos do livro *Os Sertões*. Também imagens e textos que cruzam esses 100 anos do episódio que ocorreu no sertão da Bahia atuais e não atuais enriquecem o estudo.

Na página 42 temos foto e biografia de Euclides da Cunha e mais duas fotos, sendo a primeira de Flávio de Barros, com a seguinte legenda “Ruínas do arraial de Canudos, depois do incêndio ateadado pelos soldados foto de Flávio de Barros. s. d.” A outra foto em cores, atual, do açude que “esconde” as ruínas da cidade do Belo Monte, a Canudos,

com a seguinte legenda “Região de Canudos, Bahia coberta por um açude, 1997”.

Após essas fotos que por si só já provocam enormes reflexões, seja do ponto de vista literário, por sua relação com o livro *Os Sertões*, seja do ponto de vista político, porque fazem lembrar a guerra de Canudos, também a ação governamental no combate à seca no semiárido nordestino, etc, temos ainda dois trechos de textos dos pesquisadores Regina Zilberman a qual é parte do livro *O clarim e a oração: cem anos de Os Sertões* e Adilson Citelli, em seu *Roteiro de Leitura: Os Sertões*.

Na página seguinte, 43, além dos próprios textos já citados aqui temos uma caricatura de Ângelo Agostini cuja legenda diz o seguinte “Caricatura de 1896, feita por Angelo Agostini para a revista ilustrada uma publicação abolicionista e republicana. Mostra Conselheiro e seus soldados barrando a passagem da República” (Sarmiento e Tufano, 2010). Com essa ilustração, temos mais um mote para um trabalho interdisciplinar que pode dialogar com a Língua Portuguesa, Literatura, Artes, História, etc.

Esse livro contém um farto e bom material como já ressaltai anteriormente, mas os exercícios propriamente ditos e propostos estão aquém desse conteúdo, dessas fontes, uma vez que os professores – nós professores trabalhamos muito e com muitos alunos – e, por isso, não temos tempo suficiente para a realização de pesquisas para, por exemplo, elaborar propostas de exercícios, pesquisas e etc. Então, nesse quesito, o livro fica em débito para uso em sala de aula, o que não significa dizer que deva ser descartado, muito pelo contrário, afinal você tem texto, uma imagem à disposição e assim, provavelmente a perspectiva é que a criticidade apareça.

Português: linguagens

Esse livro foi usado nos anos 2014/2016 e se apresenta dividido em 04 (quatro) unidades. Um diferencial dele é que cada unidade

tem o título literário a saber: 1 – História Social do Modernismo; 2 – A Segunda fase do Modernismo. O Romance de 30; 3 – A Segunda fase do Modernismo. A Poesia de 30; 4 – A Literatura contemporânea. E em cada unidade há uma quantidade de capítulos que variam de 08 (oito) a 11 (onze) com as temáticas pertinentes ao estudo da língua, tais como Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de texto.

Os objetos de nosso estudo se encontram já no primeiro capítulo com um detalhe importante, traz uma foto em tamanho grande, ocupando quase metade da página, com a seguinte legenda, “População reunida na época do início da Guerra de Canudos (1896-7)” (Cereja e Magalhães. 2013, p. 14). Ao mesmo tempo do diferencial, temos uma tradição, a de denominar a produção literária do período como representante do Pré-Modernismo, expressão que nomeia o capítulo.

A biografia de Euclides da Cunha e um breve texto sobre a expansão do regionalismo servem de fonte para leitura e estudo, acompanhados de uma foto do escritor, dão início a um rico material de estudo distribuídos em 05 páginas do capítulo que é encerrado com um exercício com muitas questões provocadoras, tanto reflexivas sobre o episódio da guerra, afinal não dá para dissociar esses 03 ou 04 elementos, a saber: o livro, o autor, o acontecimento e seu líder. Outras questões também trazem associações com episódios históricos atuais, o que veremos adiante.

No trecho aludido anteriormente são apresentados quatro textos, sendo eles “Canudos: miséria e violência”, “Os Sertões: o Brasil esquecido”, “O início da Guerra” e “O sebastianismo no Brasil”. Como podemos imaginar, são textos cujos títulos são provocadores para a reflexão, muito menos sobre o texto literário, que é o objeto maior, o livro *Os Sertões* e mais sobre o episódio que motivou a escrita dele.

No primeiro texto, “Canudos: miséria e violência”, como o título sugere, temos uma breve descrição analítica de como era a região

Nordeste do Brasil – aqui mais uma vez os autores incorrem sobre um erro geopolítico, porque como já abordamos em trecho anterior, não era somente ela, mas a região Leste também – que Sergipe e Bahia faziam parte – a cidade de Canudos é apresentada e, evidentemente, a própria figura de Antonio Conselheiro sendo líder de um povo que seguia na busca da Paz celestial em plena terra.

Um dado importante que é o segundo texto, um pequeno quadro ainda na página 16, intitulado “O início da guerra”, os autores trazem o episódio também narrado por Euclides da Cunha, que foi o da encomenda da madeira para a construção da igreja Nova como o estopim para o início da guerra. Na verdade, o estopim foi a demora na entrega desta madeira e neste ínterim alguns enviados pelo Conselheiro foram à busca da madeira. Ao saber disso, a Polícia baiana veio ao encontro deles, quando ocorreu a primeira batalha, em Uauá.

Os autores trazem, como citado acima, “Os Sertões: o Brasil esquecido”, um breve texto de apresentação

Com sua obra, Euclides não pretendia apenas contar o que presenciaram no sertão. Munido das teorias científicas vigentes – determinismo positivismo e conhecimento de sociologia e geografia natural e humana –, pretende também compreender e explicar o fenômeno cientificamente.

Os Sertões, portanto, constitui uma experiência única em nossa literatura: é uma obra com estilo literário, de fundo histórico – apesar do fato recente – e de rigor científico (Cereja; Magalhães, 2013, p. 16-17).

“O sebastianismo no Brasil” é o quarto texto de Roberto Ventura, *do mar se fez o sertão: Euclides da Cunha e Canudos*, disponível no site já citado aqui e que é utilizado em outro livro didático, www.euclidesdacunha.org/ventura.htm. Nele, o autor traz uma informação sobre o que é o sebastianismo e como a partir destas fontes orais Euclides da Cunha construiu esse ideário, ou como diz Ventura, imaginário.

Enfim, os autores trazem trechos do próprio livro *Os Sertões*, mas também traz um texto de José Saramago no intuito de fazer uma relação histórica entre o tempo atual e o tempo da Guerra de Canudos. É interessante destacar aqui que o texto é do escritor português, mas o conteúdo é sobre o fotógrafo Sebastião Salgado e nele temos a capa do livro *Terra*, de autoria desse e no texto há uma abordagem sobre o massacre em Eldorado dos Carajás quando, em 1996, portanto 100 anos depois do início da Guerra de Canudos, trabalhadores rurais foram assassinados. Portanto, o livro traz uma rica possibilidade de pensar politicamente a educação e o ensino, sem abandonarmos o conteúdo.

O capítulo é encerrado, como já salientei anteriormente, com um rico exercício de questões provocativas, tanto de reflexão, quanto política. São questões que abordam a análise da oposição entre o homem do litoral e o homem do sertão, o tempo em que o livro foi feito, isto é, o tempo histórico e o momento atual em que vivemos, se houve mudança, ou não, enfim perguntas que exigem conhecimento e capacidade crítica. Por exemplo a questão

5. No texto IV, José Saramago comenta o massacre ao movimento dos sem-terra ocorrido em Eldorado dos Carajás, no Pará em 1996. Compare o texto de Saramago aos outros três textos.

a) O que há em comum entre o Movimento de Canudos e a luta pela reforma agrária encabeçada pelo Movimento dos sem-terra?

b) Que semelhanças existem entre o massacre de Carajás e o de Canudos quanto às condições de armamento dos soldados e da população civil?

c) Que semelhança existe entre a versão oficial dada a guerra de Canudos e a apuração que a própria polícia fez dos atos de violência cometidos em Carajás? (Cereja; Magalhães, 2013, p. 20).

Pelo exposto podemos inferir a tese da criticidade que a/o estudante deve desenvolver para responder aos questionamentos, a despeito da repetição da expressão “que semelhança”. Ao todo são 06 (seis) questões que ao serem subdivididas pelas letras que cada uma compõe, temos o total de 13 (treze) perguntas, que além do “exercício” do pensar sobre elas para buscarem respostas, juntamente com os textos, servem para fontes de trabalhos de exposição oral e de outros tipos.

Novas palavras

Este livro é de autoria de um grupo de pesquisadores já analisado aqui, com o mesmo título (Amaral. 2016). Fazendo um comparativo das partes que o constituem, temos uma diferença somente naquela destinada à produção escrita, mas no que tange aos nomes dos capítulos temos a mudança somente em dois deles. A denominação ficou assim: Literatura; Gramática e Leitura e produção de textos.

Na página 22 temos mais uma breve citação “Euclides da Cunha, com os Sertões (1902)” no item Principais escritores e obras do Pré-Modernismo brasileiro, enquanto que na página 34 é apresentada uma biografia do escritor e um pequeno texto sobre o livro *Os Sertões*. Na apresentação do livro de Euclides da Cunha os autores fazem referência à cientificidade do livro que foi escrito com inteligência e sensibilidade, mas essa pequena apresentação o classifica como um tratado geofísico e social do nosso país. E mais uma vez a região Nordeste é colocada como única pela qual a história de Canudos passou, o que revela, infelizmente, o desconhecimento dos autores do livro didático sobre a formação geopolítica do país, sobre a história das mudanças do mapa geopolítico brasileiro (Amaral. 2016).

A título de exercício há um com 07 (sete) questões, mas que mescla com as de outros textos, os quais são apresentados no mesmo capítulo. As perguntas não são provocadoras de reflexão, são aquelas

que o estudante vai buscar a resposta no próprio texto, uma compilação das ideias. Há uma proposta de debate interdisciplinar após este exercício na sessão “E mais”, sem fazer menção aos livros, sem apresentar fragmentos, com o tema “A atualidade do problema dos dois brasis”.

O livro, como salientei alguns parágrafos atrás, é uma nova edição, mas não é apresentada como tal e não evolui no sentido de ampliar tanto o conhecimento, quanto a criticidade da/do estudante. Afinal mesclar dois momentos literários tão díspares, Simbolismo e Pré-Modernismo, com um exercício que não provoque o raciocínio e a criticidade, aliada às poucas fontes, é um desrespeito ao estudante em tempos de tanta possibilidade de comunicação e de busca do conhecimento, pois ele foi publicado há menos de 10 anos em que a internet, e seu universo de fontes, já estava disponível a praticamente quase toda a população escolar.

Conclusão

No que diz respeito ao momento conclusivo dessa análise levaremos em consideração os já denominados pontos positivos e os pontos negativos. Começando pelos conteúdos que trazem preconceitos etnocêntricos e outros movidos pela ignorância dos quais destaco o de que a luta de Antonio Conselheiro era uma luta do povo nordestino, entre outros lugares-comuns da nossa literatura, entendendo esta como o manancial de escritos das mais diversas áreas do conhecimento humano.

O ponto positivo é o de trazer para a sala de aula do Ensino Médio um tema desconhecido do grande público, revelando assim o caráter honesto, posto que traz um evento real e importante da nossa história, ao mesmo tempo em que problematiza o evento, seja com ilustrações e textos da época analogamente, ou não, com questões atuais do mundo contemporâneo do adolescente que frequenta esse nível de ensino

ao qual está dedicado o livro didático. Quanto às atividades propostas para reflexão sobre os conteúdos, tivemos uma predominância daquelas que primam pela memorização e pouca ou nenhuma reflexão o que acarreta em desprezo pelo próprio conteúdo estudado.

Desse modo e pelo exposto, acreditamos que a política nacional do livro didático é uma iniciativa pública, oficial e popular da sociedade civil organizada, órgãos públicos, associações, sindicatos, entidades de pesquisa, entre outras, vêm se dedicando com mais disposição para o tema, haja vista que pensar o livro didático é pensar o cotidiano escolar, o chão da escola, que vai muito além do discurso, oficial ou não, apesar de que no momento em que esse texto é concluído, os tentáculos da iniciativa privada estão adentrando e dominando o Ministério da Educação deste país aspirante a Nação. Mas com luta organizada o povo pode ter uma educação pública, gratuita e de qualidade, passando pelo livro didático que deve trazer em suas páginas o ensino com liberdade e com respeito à diversidade.

Referências

- AMARAL, Emília. **Novas palavras**: 3º ano. 3 ed. FTD: São Paulo. 2016.
- AMARAL, Emília. **Novas palavras**: língua portuguesa: ensino médio. 2 ed. Renov. São Paulo: FTD. 2005.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio. Salvador: SEC-BA, 2005.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. PCN + Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2006.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: linguagens 3. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. São Paulo: Saraiva. 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Português**: língua e cultura, ensino médio, volume único. Curitiba: Base Editora. 2003.

FARACO, Carlos Emilio e MOURA, Francisco Marto. Português. São Paulo: Ática, 2002.

MAIA, João Domingues. **Português**. São Paulo: Ática, 2003.

SARMENTO, Leila Lauer e TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. Curitiba: Moderna, 2010.

SOUZA, Marcos José de. A variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Revista A Cor das Letras**, v. 22 n. Esp., 2021. Disponível em <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/7482>. Acesso em 01 fevereiro de 2024.

Sobre o autor

Marcos José de Souza é docente da rede estadual de ensino do Estado da Bahia desde o ano de 1992. Ingressou como professor de Educação Física – Ensino Fundamental maior – e no ano de 2001, migrou para Língua Portuguesa, já no Ensino Médio. Anos mais tarde, em 2014, licenciou-se em Língua Portuguesa. Três anos após o início da carreira docente, fez um Mestrado em Educação, concluído em 1999 e, em 2022, fez o seu segundo Mestrado, o Interdisciplinar em Cinema. Todos os cursos, tanto de graduação, quanto os dois Mestrados, foram feitos pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Ainda se especializou em Linguística do Texto, na modalidade à distância, pela UFRJ. Desenvolve estudos na área do cinema da literatura e do livro didático. Realizou cursos de extensão, voluntariamente, nos municípios de Fátima e de Cícero Dantas, sobre o livro *Os Sertões*.

CL: <http://lattes.cnpq.br/2144166055242516>.

Projeto Vivências Indígenas Literárias: contribuição para a aplicação da Lei nº 11.645/08

Leiane Carla Aquino de Oliveira Cohim
(UNEB/PPGEL)

Elizabeth Gonzaga de Lima
(UNEB/PPGEL)

Introdução

A escola, com seu caráter social e formativo, representa importante espaço para a consolidação da competência leitora. Importante dizer que, para muitos, ela ainda é espaço exclusivo onde ocorrem os primeiros contatos sistematizados com a leitura de textos literários escritos. Preocupante situação que merece um olhar especial e cuidadoso da escola, dado o alcance que a literatura é capaz, no sentido de contribuir para a formação de leitores, de cidadãos. Afinal, como bem sintetiza Araújo (2018, p. 225):

A Literatura é indispensável à formação do cidadão, ela age como instrumento de formação e transformação agregando valores à vida dos leitores. Por meio dela, podemos conhecer o passado, compreender o presente e nos posicionar como cidadãos do mundo.

Nesse viés, há de se considerar que esse papel da literatura terá maior sentido, se ampliado seu alcance social e se grupos subalternizados tiverem garantido espaço de representatividade, através de suas próprias vozes e que não sejam mais referidos, descritos ou caracterizados pelo olhar do outro, de quem tem o privilégio de compor a literatura canônica, que valoriza os brancos em detrimento de grupos sociais em posição de sujeição, ou mesmo total exclusão. Aqui, vale lembrar as contribuições de Dalcastagnè, que entende a literatura como:

Espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais camufladas, muitas vezes, no pretenso 'realismo' da obra (Dalcastagnè, 2007, p. 19).

Nesse sentido, a escola ganha destaque, uma vez que ela é importante *locus* capaz de promover a interação social. Vale ressaltar, contudo, que nesse espaço de educação, enquanto aparelho ideológico do Estado, é comum o predomínio de práticas pedagógicas que reafirmam a cultura dominante. Não é preciso ter um olhar aguçado para perceber que neste recorte social, tornam-se visíveis as consequências das desigualdades econômicas, culturais, ideológicas, étnicas, dentre outras que destoam do padrão hegemônico, como por exemplo, silenciamento de vozes subalternizadas que têm muito a dizer e ensinar, preconceitos étnico-raciais, negação de saberes, práticas e culturas dos povos originários.

Em se tratando dessas populações e da forma como são representadas na literatura brasileira, há um perceptível silenciamento de suas vozes. Circunstância para a qual, Graúna (2013, p. 44) chama a nossa atenção: “Ao longo de sua história, a literatura brasileira (em muitos casos) tem maltratado as vozes exiladas e a imaginação criadora com que os nativos nomeiam os lugares, as pessoas e os elemen-

tos sonhados”. Exemplos não faltam para confirmar, quando se trata de narrativas que tematizam questões sobre povos originários escritas por não indígenas, conforme assinala a crítica literária Suene Honorato (2023, p. 117-118):

Apesar da grande quantidade de obras ficcionais que trazem um personagem indígena ou que apresentam alguma reflexão sobre questões indígenas, e da validade ideológico-estilística verificável no conjunto, um traço dominante pode ser identificado na imagem literária produzida por autoras (es) brasileiras (os) não indígenas: os indígenas figuram como povos extintos, submetidos à sociedade ocidental em vias de serem “assimilados” cultural e fisicamente.

É nesse panorama em que se delineia no espaço escolar, especificamente, nas aulas de literatura brasileira, o predomínio de abordagens indianistas ou indigenistas, as quais, vale dizer, têm perspectivas diferentes quando se trata da literatura de autoria indígena.

Todavia, antes de avançarmos na reflexão, torna-se oportuno sublinhar o que se entende por literatura indígena, “literatura nativa” (Jecupé, 2018, p. 47), “literatura ameríndia”, ou ainda “literatura extra-ocidental” (Honorato, 2023, p. 123). De igual modo, convém um breve panorama comparativo entre as literaturas indianista e indigenista. No bojo dessa discussão, destacamos Janice Thiél que esclarece, inicialmente, acerca da literatura indianista:

[...] refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional. As obras desta literatura, escritas por autores não índios, colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador. As obras indigenistas são também produzidas

por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas [...]. Já a produção indígena é realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares (Thiél, 2013, p. 1178).

De imediato, emergem do imaginário do leitoras obras alencarianas, nas quais o herói ou a heroína aparecem descritos de forma exótica, estereotipada, passivamente convencidos pelos colonizadores, a ponto de abandonar seus parentes, sua cultura e ancestralidade para viverem subjugados à cultura do branco ou descritos como selvagens. Tal idealização romântica que ainda hoje alimenta a forma como indígenas são imaginados, encapsulados no tempo antes da chegada dos colonizadores e no espaço da floresta, distantes da influência da vida urbana e das contínuas mudanças que interferem na forma de ser e de viver das pessoas.

No bojo dessa discussão, a intelectual potiguara Graça Graúna é enfática:

Em se tratando de literatura indígena, as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, a margem. Poucos se dão conta de sua pulsação (Graúna, 2013, p. 55).

Ainda que as vozes indígenas estejam, predominantemente, silenciadas no espaço escolar não indígena, já podemos contar, mesmo que timidamente, com um mercado editorial em que a escrita de povos originários vem demarcando sua existência, desde pelo menos a década de 1990. Nomes como Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, Sony Ferseck, Daniel Munduruku, Itanajé Coelho, Olívio Jekupé, Kaká Werá, Juvenal Payayá, Jaidier Esbell (que se mantém vivo através da ressonância de suas obras), dentre outros/as autores/as de escrita coletiva

ou individual, vêm despertando a atenção de leitores e leitoras interessados/as em conhecer as narrativas, cosmologias, vivências, ancestralidades ou formas singulares de olhar, sentir e pensar assuntos comuns também ao meio urbano. Mesmo assim, o ensino de literatura tem se caracterizado pela pouca representatividade e, por vezes, invisibilidade dos povos originários nos livros didáticos e paradidáticos adotados na maior parte das escolas brasileiras, ainda que a Lei nº 11.645/08, de inclusão do estudo da temática indígena, já tenha completado mais de uma década.

Diante desse paradoxo, pensar propostas capazes de incentivar o conhecimento da cultura, da história de povos originários, de sua participação para a formação da sociedade brasileira, através da literatura indígena alfabética, não se trata apenas de cumprir uma determinação legal, mas reparar práticas segregacionistas de invisibilização, subalternização e folclorização a que os indígenas foram confinados nas páginas escritas por não indígenas a partir da chegada dos portugueses. O fato é que a escola pública de ensino médio pode promover o acesso às literaturas indígenas, pois ela é capaz de despertar nos estudantes não indígenas a ampliação do repertório de leituras, através do conhecimento das ancestralidades, culturas, desafios, lutas e resistências de povos originários e assim contribuir para a aplicação da Lei nº 11.645/08.

Sem dúvida, trata-se de um questionamento que provoca uma discussão entre educadores, pesquisadores e estudiosos e, naturalmente, aponta algumas possibilidades de respostas. Nesse sentido, este artigo visa socializar uma proposta para o ensino de literaturas indígenas, intitulada “Projeto Vivências Indígenas Literárias”, desenvolvida em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual da Bahia, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, na cidade de Itaberaba, com turmas de 3ª série. As estratégias pedagógicas desenvolvidas objetivaram promover para os estudantes o conhecimento das narrativas, identidades, compreensão de mundo e saberes ancestrais, servin-

do-se de uma metodologia de base empírica e de natureza qualitativa, em que o indígena deixaria de ser objeto nas narrativas canônicas e passaria a sujeito histórico de suas próprias criações. Nesse processo, valemo-nos das contribuições de Graça Graúna, Janice Thiél, Suene Honorato e Dalcastagnè, além de Edson Kayapó, Márcia Kambeba e Cosson, dentre outros, para subsidiar as reflexões acerca do “Projeto Vivências Indígenas Literárias” a fim de contribuir para a efetivação da Lei nº 11.645 de 2008 no Ensino Médio, em uma escola pública, situada no interior da Bahia.

Projeto Vivências Indígenas Literárias: o trabalho com a literatura indígena no Ensino Médio e a Lei nº 11.645/08

A literatura indígena, ainda considerada recente e o seu nascedouro fortemente influenciado pelas lutas e conquistas do Movimento Indígena no Brasil, bem como a instituição de escolas nas aldeias, demandou materiais didáticos que dialogassem com a realidade dos povos indígenas. É necessário sempre lembrar que essa literatura de base alfabética escrita veio *a posteriori* à literatura oral dos povos originários. Afinal, os filhos da terra já tinham suas narrativas e poesias, antes de os colonizadores aqui chegarem. Rituais, cosmologias, cosmogonias, ancestralidades, ensinamentos ganhavam vida nas narrativas orais contadas entre parentes como uma prática natural entre eles. Eram natos produtores e contadores de literatura oral passada de geração a geração. Nesse sentido, Márcia Kambeba ressalta:

A literatura na vida dos povos sempre se fez presente, a primeira forma foi através das rodas de conversa ao pé de uma árvore e sempre ao cair da noite. Ao redor dos mais velhos, as crianças ouviam as narrativas e os narradores iam se revezando na contação. Muitas dessas narrativas traziam figuras lendárias, como curupira, boto, matinta; outras traziam a cosmogonia do povo, as lutas, as resistências [...] (Kambeba, 2018, p. 41).

Nessa perspectiva, literatura indígena alfabética representa a conquista de um importante espaço de representação e representatividade por parte das diferentes etnias, notadamente, marcadas pela tradição oral. Por meio da arte da palavra, através dos livros físicos ou nas mídias sociais, os povos originários têm a possibilidade de registrar suas histórias ancestrais, cosmológicas, sua cultura, além de poder tratar, sob sua própria perspectiva, outros temas do meio urbano. Nesse sentido, segundo Graúna (2013), a literatura indígena pode ser compreendida como uma “literatura de combate”, “literatura de sobrevivência”, ou mesmo uma “contraliteratura”.

Considerando que os povos indígenas são representados de forma estereotipada, segregada e silenciada, torna-se mais que necessário que a escola promova espaços democráticos em que produções intelectuais periféricas possam ser conhecidas pelos estudantes e pela sociedade de modo a contribuir efetivamente com a cidadania e favorecer aos discentes a ampliação de repertórios através do trabalho com as literaturas indígenas, capazes de incentivar o conhecimento da diversidade de etnias, o respeito às diferenças e eventuais laços de identificação com as histórias narradas:

[...] por meio da leitura dos textos literários se promove e fortalece a identidade cultural dos alunos, sobretudo em termos de identidade nacional. Mais, especificamente, a literatura estimula mecanismos de identificação positiva que podem ser usados para a ação política, ou seja, ‘para os mecanismos de grupos historicamente oprimidos ou marginalizados’, a literatura proporciona ‘a identificação com um grupo potencial e trabalha no sentido de fazer do grupo, mostrando-lhes quem ou que poderiam ser’ (Culler, 1999, p.113 *apud* Martins; Cosson, 2008, p.58).

Sendo assim, é importante elucidar as implicações da Lei nº 11.645/08, pois, trata-se de um marco legal de extrema importância

para a cultura e história dos povos originários, uma vez que, ao menos em termos legais, amplia a Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica em todo o currículo em especial, História, Literatura e Artes, seja na rede pública, seja na rede privada.

Considerando seu caráter democrático e inclusivo, de valorização e de respeito ao grupo étnico abarcado pela Lei nº 11.645/08, torna-se necessária a promoção de práticas pedagógicas na educação básica, capazes de incentivar o protagonismo indígena e de suas narrativas, conhecendo e respeitando suas diferenças étnicas. Acreditamos que o trabalho com a literatura indígena na escola é capaz de contribuir para garantia da determinação constante no artigo 231 da Constituição Federal de 1988, dado o seu caráter de representatividade e de resistência dos povos originários. Assim, comungamos com Graça Graúna ao afirmar:

Nesse processo de reflexão, a voz do texto mostra que os direitos dos povos indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e de manifestar suas crenças nunca foram considerados. Mas, apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência (Graúna, 2013, p. 15).

Em outras palavras, a Lei abriu portas para ecoar vozes indígenas através da literatura. Mas é preciso incentivar propostas pedagógicas para oferecer aos estudantes o direito de conhecer, através de outras perspectivas de leitura, não limitadas à ocidental, contribuindo para que eles atinjam o perfil de leitores multiculturais, que conheçam, valorizem e respeitem as diferenças que caracterizam ancestralidades e identidades indígenas.

Foi nesse sentido que o “Projeto Vivências Indígenas Literárias” foi construído e aplicado, pela primeira vez em 2019, em uma escola pública de Ensino Médio, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itaberaba-BA, em turmas de 3^a série, turno matutino e, no ano de 2023, repercutiu em toda a escola.

Fazendo um recorte desta experiência neste trabalho, limitaremos nossa abordagem à edição realizada no 1^o semestre de 2023, ano em que extrapolou os limites do componente curricular Língua Portuguesa, tornando-se inter e transdisciplinar, dado o reconhecimento da necessidade de abrir espaço para ouvir as narrativas e poéticas dos povos originários representados por suas autorias, que usam a palavra escrita como forma de resistência e de registro de suas culturas e ancestralidades, contrapondo-se à representação hegemônica ocidental encontrada nas páginas da literatura escrita por não indígenas. Assim, nesse sentido, Davi Kopenawa e Bruce Albert compreendem o valor da escrita alfabética de herança colonial:

[...] para que as minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta (Kopenawa; Albert, 2015, p. 76).

Com essa consciência, o “Projeto Vivências Indígenas Literárias” envolveu experiências de encantamento, através da leitura, e criação artístico-estética, como textos literários, música e teatro. Cabe ressaltar que para apresentar a proposta do projeto ao alunado, partimos da ampla repercussão de um fato que gerou comoção nacional: a crise humanitária dos Yanomami, que se agravou nos últimos cinco anos em virtude da falta de assistência à saúde indígena e da árdua invasão

garimpeira, fato que gerou uma série de impactos ambientais, sanitários e socioculturais.

Os estudantes, divididos em pequenos grupos, leram textos não verbais, acompanhados de notícias e reportagens sobre essa temática. Em seguida, a discussão foi ampliada em rodas de conversa. Assistimos a documentários, analisamos letras de música, charges, memes para, posteriormente, apresentar uma proposta de produção textual baseada nessa etapa que perdurou por alguns dias: registrar sentimentos, emoções, posicionamento crítico por meio de textos literários, os quais, após avaliação, foram impressos e expostos no mural da escola, em formato de copa de uma árvore. Como essa etapa ocorrera na segunda semana de março, o “Projeto Vivências Indígenas Literárias” rendeu uma homenagem às mulheres com destaque às indígenas.

Paralelo a essa etapa do projeto, visando promover uma leitura de obras que versassem sobre a temática dos povos originários, abriu-se espaço para as literaturas de autoria indígena. Dentre as quais, destacamos, *Nós: uma antologia de literatura indígena*, de autoria coletiva; *Contos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku, e *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak. Tais produções oportunizaram que vozes subalternizadas fossem ouvidas/lidas no espaço escolar, tornando-o local de leitura, verdadeiramente, democrático, onde autores e autoras indígenas possam compartilhar um espaço de representação e de representatividade. Com esta prática, foi possível incentivar nos estudantes o desejo pela ampliação do repertório de leituras, passando pelas narrativas de viagem, pelas textualidades indianista e indigenista, como: *A Carta*, de Pero Vaz de Caminha; *Iracema*, de José de Alencar, e *Meu Querido Canibal*, de Antônio Torres, obras comumente recomendadas no Ensino Médio, visando promover o conhecimento e a valorização de histórias, cosmologias, ancestralidades, diversidades culturais narradas pelos representantes de diversas etnias.

A intenção das atividades era levar os alunos a compreenderem de que forma estas textualidades mostram os ameríndios como objeto do discurso e, assim, levá-los a estabelecer um contraponto com a escrita de autoria indígena. Dessa forma, foi possível despertar nos estudantes o interesse em perceber abordagens caracterizadas pelo apagamento ou pela desvalorização dos povos originários ao longo das narrativas, especialmente, nas obras indianistas, em contraposição às de autoria indígena. Considerados sob a ótica do não indígena, exóticos, incapazes, preguiçosos, submissos ou selvagens, tais estereótipos são recorrentes e omitiram na literatura brasileira outras formas de contar histórias narradas por nossos ancestrais indígenas. Com isso, preconceitos e visões distorcidas acerca dos indígenas persistem ainda hoje no imaginário de muitas pessoas, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que promovam outras leituras, outras formas de referir-se à diversidade étnica e cultural, desconstruindo preconceitos que se consolidam em meio a interesses que se denunciam em diferentes momentos da nossa história. Exatamente como ratificam Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015, p. 440):

Alguns brancos chegam até a afirmar que somos tão hostis entre nós que não podem nos deixar viver juntos na mesma terra! Mais outra grande mentira! Nossos ancestrais viviam na mesma floresta havia muito tempo, muito antes de ouvirem falar dos brancos. Essa gente mentirosa acredita mesmo que somos tão perigosos quanto os soldados dos brancos em suas guerras? Não. Só quer espalhar más palavras sobre nós porque precisa da ajuda delas para conseguir se apoderar de nossa terra.

Demarcação de vínculo entre Ensino Fundamental e Ensino Médio no Projeto Vivências Indígenas Literárias e a presença do cacique Juvenal Payayá

Na Educação Básica há muitas discussões sobre os níveis que constituem suas modalidades, Educação Infantil, Ensino Fundamental

e Médio. Uma preocupação que aflige educadores é a passagem de uma etapa para outra, vista como desafio que merece atenção especial, objetivando preparar os educandos a fazerem a travessia de forma acolhedora e tranquila para que se sintam seguros a avançar no curso de sua formação escolar.

Pensando nisso, com a intenção de estabelecer uma interação entre estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o “Projeto Vivências Indígenas Literárias” programou uma etapa dedicada a discentes do 5º ano de uma escola pública municipal de Itaberaba-BA para que apreciassem contações de histórias indígenas constantes nos livros: *Nós – uma antologia de literatura indígena*, de autoria coletiva, e *Contos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku, selecionadas por estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Estes foram orientados a pesquisarem a vida dos autores indígenas, suas etnias e, também, a ambientarem o local onde aconteceria a contação de modo a melhor envolver os estudantes convidados.

Tratou-se de um momento em que, além de promover a escuta de narrativas dos nossos ancestrais indígenas, de conhecer suas histórias, cosmologias, rituais e refletir sobre sua contribuição para a cultura brasileira, contribuiu para desconstruir preconceitos, valorizar e respeitar as diferenças. Princípios veiculados em documentos norteadores da Educação Básica brasileira. Além disso, essa contação (ocorrida em uma unidade de ensino de grande porte) ao mobilizar o deslocamento de estudantes do Fundamental para o espaço de estudantes do Ensino Médio, simboliza um representativo elo marcado por histórias sobre ancestrais indígenas, onde, no futuro, possivelmente muitos darão continuidade a seus estudos.

Importante acentuar que, em projetos desta natureza, é imprescindível levar em consideração o que diz o estudioso indígena Edson Kayapó (2019, p. 76):

Além das literaturas indígenas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenham, periodicamente, a presença de integrantes desses povos que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos às aldeias, aos museus temáticos e aos eventos relacionados à questão.

Nessa perspectiva, o projeto contou com as contribuições do escritor indígena Cacique Juvenal Payayá, nascido em Miguel Calmon, cidade da Chapada Diamantina-BA, que participou de uma roda de conversa com os estudantes da 3ª série. Durante esse momento, ele se reportou a várias passagens de sua vida, ressaltando o medo que levou sua família a omitir sua identidade indígena nos seus primeiros anos para garantir a segurança de todos. Relatou sobre sua relação com a natureza, a importância do respeito aos mais velhos, às mulheres e às crianças; seu estilo de vida hoje na Cabeceira do Rio, em Utinga-BA; sua luta no processo de demarcação de terra onde vive junto com outros indígenas da etnia Payayá. O escritor interagiu com os estudantes em diversos momentos, instigando-os a pensar, por exemplo, no que significa ser indígena, referindo-se à visão que a sociedade tem acerca do que é ser indígena hoje. Nesse viés, ele contribuiu para desconstruir eventuais estereótipos, reforçando o entendimento de que não vai deixar de ser indígena aquele/a que usar celular, relógio, roupas ou quaisquer objetos comuns à vida urbana. Nesse sentido, é oportuno lembrar as contribuições de Danner, Dorrico e Danner (2018) que sinalizam para urgência da descatequização da mente, a crítica da cultura e a reorientação do olhar.

Ainda nessa perspectiva, Juvenal Payayá também discorreu sobre as dificuldades enfrentadas em outros estados, por ser indígena, quando precisou migrar em busca de trabalho. Ressaltou sua aprovação no curso de História, na USP, e o que essa conquista representou

para seus parentes. Mas salientou, também, que devido ao preconceito, por não se identificar com a história que era contada na Universidade, desistiu da graduação e decidiu retornar para a Bahia, onde foi aprovado no curso de Economia, na UEFS. Destacou sua militância junto ao movimento indígena MUPOIBA – Movimento dos Povos e Organizações Indígena da Bahia e aconselhou os estudantes para respeitar os mais velhos, as mulheres e sempre buscar o outro lado da história. Nunca se contentar com uma versão única. Enquanto escritor, Payayá comentou, brevemente, sobre sua escrita, despertando a curiosidade dos presentes e o desejo de conhecer a Cabeceira do Rio, lugar onde ele mora.

O escritor Juvenal Payayá é autor de uma escrita singular. Abordando temas que perpassam pela ancestralidade, história de seu povo, natureza, cosmologia, sentimentos como o amor, ele usa o poder da palavra escrita para registrar seu olhar indígena e subjetivo, expressando sua posição acerca de temas como estupro, corrupção, ditadura militar e outros temas da História do Brasil. É um escritor que não se rende a categorizações do mundo da literatura, e tem muito a contribuir com a formação crítica de estudantes ao incentivá-los a pensar em determinadas temáticas contadas por um indígena, ou revelando-lhes nuances rasuradas ou contadas de formas diferentes por não indígenas. Assim, ele usa a liberdade da expressão poética ao extremo para falar sobre temas que lhe inquietam, lhe inspiram, ou convocam a sua militância, desestabilizando expectativas de leitores que tendem a emoldurar temáticas à escrita indígena e, também, contribuindo para debates e pesquisas acerca das produções literárias de autoria indígena.

Nesse sentido, vale ressaltar as contribuições da estudiosa Suzane Lima Costa que, ao se referir à escrita de Juvenal Payayá, destaca:

Payayá apresenta uma poética narrativa que ‘sai’ do índio para falar do índio, e que faz desse paradoxo o início de uma crítica à ideia de que o escritor indígena

é somente aquele que se volta para os seus relatos etnográficos, que conta a história da aldeia, dos antepassados, dos parentescos ou da luta pela terra (Costa, 2019, p. 81-82).

Em uma de suas obras de poesia intitulada “Vozes Selvagens” (2016), ele traz uma coletânea de poemas agrupados em cinco temáticas distintas: Caminho do Mal, Vozes Selvagens, Aos Heróis, Céu e Terra e Confissões de Amor. Ainda que não seja nossa intenção analisá-la neste artigo, destacamos o poema “Data Maldita”, que compõe a primeira parte do livro para destacar a potência desse autor indígena. Composto por oito estrofes, com versos livres, logo nos primeiros versos, a voz poética nativa revela-se consciente do mal nefasto trazido pelos colonizadores no fatídico dia em que aportaram na costa da terra “descoberta” e apela para que a verdadeira história de massacre e extermínio contra os nativos seja contada:

Nada me faz esquecer a maldita data,
Em que a nau aporta trazendo a bordo
A cruz de malta, a escravidão e a peste.
Que a luta contra nativos, a história justa,
Seja apregoada e nunca esquecida!
(Payayá, 2016, p. 17)

Mais adiante, a voz ameríndia se coloca com a missão de lutar para que a verdadeira história e silenciada nos livros passe a ser conhecida e divulgada por todos:

Cinco séculos que não tem fim – e não terá,
Se gerações presentes ainda sorvem o cálice
Com o mesmo sangue que embriaga a tropa.
Por isso luto para que a história seja justa
Que seja apregoada, e nunca esquecida!
(Payayá, 2016, p. 17)

Talvez na tentativa de reafirmar essa missão a que o eu poético se impõe, os dois últimos versos se repetem ao final de cada estrofe a partir da segunda. Em uma reflexão metalinguística, sujeito poético e escritor se fundem ao espírito libertador, que luta contra formas de dominação, injustiça e silenciamento, representadas pelas expressões: “escravo”, “cativo” e “porão da academia”:

Sempre lutei para que, sendo livre, não pareça escravo,
 Meu poema teima e vive sem se fazer cativo,
 Em porão da academia, no festim de letras,
 Por isso luto para que a história seja justa
 Que seja apregoada, e nunca esquecida!
 (Payayá, 2016, p. 18)

Consciente do genocídio cometido contra os povos indígenas e de como a escrita dominante nas escolas dá visibilidade apenas a um lado das narrativas, destacando os (mal)feitos de quem está no poder e ocultando a dor, o sofrimento, o desrespeito aos povos originários, o eu lírico conclui combativo:

Nada me faz esquecer as pragas vindas
 Nos corpos de vagas. A mando do rei,
 Tudo se fez: sobre cadáveres nascem heróis de Deus,
 Por isso luto para que a história de injustiça
 Seja apregoada, que nunca seja esquecida!
 (Payayá, 2016, p. 18)

Contando com as contribuições desse escritor, com as reflexões suscitadas durante a roda de prosa, bem como com os textos de sua autoria trabalhados nas aulas, o “Projeto Vivências Indígenas Literárias” promoveu o Sarau *Identificação*, em que os estudantes protagonizaram a apresentação das criações artístico-estéticas criadas ao longo do semestre, como poemas e música, culminando com o “Fórum: entre arcos e memórias, resistência e literatura...Esperanças à vista!”,

cuja mesa contou com a participação de representantes de cada turma de 3ª série do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que trouxe como pauta a temática indígena, desafios, lutas e resistências a partir das obras selecionadas e lidas ao longo do primeiro trimestre.

Considerações finais

Dado o alcance do “Projeto Vivências Indígenas Literárias” para o público ao qual se destinou e para a comunidade onde o Colégio Modelo se insere, é possível afirmar que, para além de fomentar a aplicação da Lei nº 11.645/2008, trata-se de uma prática pedagógica emancipatória, democrática e inclusiva que oportuniza aos estudantes o encantamento com a cultura dos povos originários, suas memórias, seus valores, além de contribuir para a desconstrução de estereótipos a partir de rodas de conversa com o escritor indígena baiano Juvenal Payayá, promover o diálogo entre modalidades da Educação Básica, através da contação de histórias, Sarau das criações artístico-estéticas dos estudantes e Fórum de discussão a respeito da temática indígena, atividades que impulsionam o protagonismo estudantil. Ao abrir espaço para trabalhar a literatura de autoria indígena, este projeto configura-se como importante instrumento pedagógico de incentivo ao conhecimento e respeito à diversidade cultural dos nossos ancestrais indígenas, contribuindo para dirimir preconceitos e invisibilização de povos originários na comunidade escolar.

Thiél (2012, p. 12) ressalta que: “a educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para reflexão sobre essas questões”. Nesse sentido, acreditamos que iniciativas como a que foi desenvolvida pelo projeto incentivam a democratização de saberes através da leitura de autoria de quem, historicamente, foi subalternizado, vítima de uma história única, marcada pelo exotismo, estereótipos e folclorização, podendo assim contribuir para a finalidade da educação a que Thiél se refere. Educação em que as diversidades sejam conhecidas, valo-

rizadas e respeitadas e que o acesso a textos de autoria indígena faça parte do rol de leituras propostas e mediadas com vistas à formação de leitores críticos, ativos e autônomos.

Evidentemente, considerando as especificidades que caracterizam as realidades em que se inserem as escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Médio, é possível planejar outras possibilidades de promover o acesso às literaturas indígenas, ampliando o repertório de leituras dos estudantes e cumprir a Lei nº 11.645/08. O “Projeto Vivências Indígenas Literárias”, pensado de acordo com as demandas da realidade do Colégio Modelo de Itaberaba-BA, apresenta-se como uma possibilidade de contribuir para democratizar o espaço de leituras, estendendo-o a vozes capazes de usar a palavra escrita alfabética para que não somente ecoem no espaço escolar, mas ultrapassem seus muros, através de outras narrativas e poesias marcadas por lutas, singularidades ancestrais, culturais e, sobretudo, resistência.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

COSTA, Suzane Lima. Literatura na Bahia dos Índios: do povo-autor à autoria sem adjetivos. In: AUGUSTO, Jorge (org.). **Contemporaneidades periféricas**. Salvador: Editora Segundo Selo, 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.

JECUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: DANNER, Fernando; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura**

Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HONORATO, Suene. Personagens indígenas nas literaturas brasileiras. *In:* REZENDE, Tânia Ferreira; BRITO, Tarsila Couto de. **Pontos de fuga em plena pandemia:** livro das Jornadas de Estudos da Linguagem do programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras/UFG. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória. *In:* DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira. **Literatura Indígena Brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista Educação em Rede** – Culturas indígenas, diversidade e educação, Rio de Janeiro: Sesc, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã Yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTINS, Aracy; COSSON, Rildo. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. *In:* PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-78.

NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra do; PINHEIRO, Everton Vasconcelos; LIRA, Monique Rabelo da Silva; SERRÃO, Tayse da Silva. **Metodologia da pesquisa em estudos literários.** Manaus: FUA, 2018. p. 225.

PAYAYÁ, Juvenal Teodoro. **Vozes Selvagens.** Salvador: Vento Leste, 2016.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora:** a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Sobre as autoras

Leiane Carla Aquino de Oliveira Cohim é Mestranda do PPGEL/UNEB; graduada em Licenciatura Plena em Letras e em Pedagogia pela UNEB – Campus XIII; especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Estudos Linguísticos e Literários; integra o grupo de Estudos de Produção e Recepção em Culturas e Linguagens – UNEB; bolsista da CAPES (preceptora do Programa Residência Pedagógica – 10/2022 a 08/2023); tem experiência em monitoria de curso pré-vestibular, em coordenação pedagógica Ensino Fundamental I e II; é professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual da Bahia; criadora dos projetos pedagógicos: Vivências Indígenas Literárias, *Conect’ENEM* e Programa Literário de Auditório (PLA), promovidos no Colégio Modelo em Itaberaba-BA.

E-mail: leianeaquino@yahoo.com.br.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6291199205064510>.

Elizabeth Gonzaga de Lima é Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com pós-doutorado pela PUC-Rio no âmbito do Projeto Escritas contemporâneas: desafios teórico-críticos CAPES/PROCAD. É docente Pleno da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (DCH-1), atuando no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, como pesquisadora e professora permanente junto ao Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens. Dentre suas publicações, organizou os livros *Literaturas em campo aberto: estudos críticos* (Pontes Editores, 2022); *Literatura e Cultura: conversações* (Mercado de Letras, 2019), *Direitos Humanos, Leitura e Literatura: criar, existir e resistir* (Bonecker, 2019), *Leitura e Literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes* (Pontes Editores, 2016).

E-mail: eglima@uneb.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1592267430900741>.

Leitura literária na sala de aula: reflexões sobre o ensino

Juliane de Carvalho Correia
(UEFS)

Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos
(UEFS)

Introdução

Os estudos acerca das temáticas que giram em torno do ato de ler, especificamente no que concerne à leitura literária, na sala de aula tem alcançado proporções cada vez maiores no rol das discussões, mediante a relevância da literatura em meio ao processo de formação de leitores.

Ao refletir sobre a relevância que delinea os processos de desenvolvimento das competências e habilidades leitoras, dos educandos é imprescindível pensarmos no formato atual das práticas de ensino que estão sendo executadas através das mediações adotadas pelos docentes, buscando dar visibilidade e até compartilhar os êxitos de tais práticas, bem como aprimorar e sanar as lacunas existentes, que por sua vez derivam de uma série de fatores externos e internos com relação aos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além das ponderações mencionadas, ressaltamos os dados preocupantes apresentados no livro *Retratos da Leitura no Brasil 5*, que aponta o baixo número de leitores, ressaltando assim, a necessidade de criar estratégias que possam contribuir com a formação de leitor, além da necessidade de debater e criar políticas públicas de incentivo ao ato de ler.

Assim compreendido, Saron (2021, p.11) ressalta ao tratar da leitura como uma questão atrelada a necessidade de discutir e criar políticas públicas voltadas para a formação do leitor e o incentivo da leitura, salienta a real preocupação em torno do ato de ler no Brasil, ao apontar que:

O panorama apresentado pela *Retratos* indica que, de 2015 a 2019, sofremos uma perda: passamos de 104,7 milhões de leitores para 101,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões mais acentuadas nas classes A (de 76% de leitores para 67%) e B (de 70% para 63%) e entre os que cursaram o Ensino Superior (de 82% para 68%).

Os dados apresentados pelo autor revelam a carência enfrentada pelo país em termos de formação e incentivo da leitura, que de modo geral atinge todas as camadas sociais e diferentes níveis de escolarização. Assim, ressaltamos a necessidade de discutir sobre a ineficiência das políticas públicas atuais bem como das lacunas encontradas nas práticas de leitura realizadas nas escolas públicas, em prol do desenvolvimento da proficiência leitora dos educandos.

Tendo em vista a potencialidade do texto literário na formação integral dos educandos, Colomer (2007) aponta que a leitura literária pressupõe o transbordar dos limites que caracterizam a aquisição simbólica da decodificação dos signos linguísticos, pois o leitor literário necessita criar paralelos entre a palavra escrita e a leitura simbólica da realidade.

De tal modo, este artigo tem a pretensão de discutir sobre a relevância da inserção da leitura literária nas instituições de ensino, tendo em vista o processo de formação do leitor e seus reflexos em meio ao desenvolvimento do ato de ensinar. Para realização desse intento, faz-se necessário que o docente tenha determinados conhecimentos teóricos e técnico-científicos, que permeiam a prática de formar leitores, mais que tenham também conhecimentos experienciais e práticos, correlatos ao ato de ler, pois como bem enfatiza Lajolo (2018) um professor que não possui vínculos afetivos com o ato de ler, muito provavelmente não será capaz de formar leitores.

Para além da proposição descrita acima, fundamentamos este artigo nas concepções teóricas dos seguintes estudiosos: Paulo Freire (1988) ao discorrer sobre A importância do ato de ler, pautada na concepção da leitura de mundo e leitura da palavra; nas contribuições de Antunes (2003) em Aula de Português e ao inferir acerca do trabalho integrado do ensino de Língua Portuguesa, envolvendo o desenvolvimento conjunto da oralidade, da escrita e da leitura, uma espécie de tríade do conhecimento; destacamos ainda as inserções das concepções de Antonio Candido (1994) ao atribuir o acesso à literatura caráter social e de direito do cidadão; Rildo Cosson (2009) com a ideia de leitura pública na sala de aula; Pinheiro de Vasconcelos (2020) com suas contribuições acerca da formação do leitor e os trabalhos de Teresa Colomer (2007) em Andar entre livros: a leitura literária na escola dentre outros.

Leitura literária na escola

Pensar na inserção da leitura literária na sala de aula nos leva a refletir sobre as proposições lançadas por Miguel Arroyo (2013), quando este discorre sobre as disputas travadas entre as áreas do conhecimento e as demandas decorrentes do campo social por um espaço nos currículos escolares, fato que, conseqüentemente, reflete nas práticas de leitura adotadas na sala de aula.

O ato de ler enquanto proposta pedagógica, por vezes, é posto em segundo plano, no contexto da sala de aula, em detrimento do ensino da norma padrão que em determinadas situações ainda reflete os aspectos inerentes ao ensino tradicional da língua de forma descontextualizada.

Também recorro a, Vilas Boas (2020, p. 155-156), que embora, apresente sua perspectiva sobre a leitura literária em meio ao *locus* acadêmico, pode produzir reflexões construtiva para o contexto da escolar, ao apontar que:

A leitura literária ou informativa livre é deixada em segundo plano em detrimento das leituras obrigatórias dos currículos. No entanto, a leitura por fruição, especialmente a leitura literária, não seria somente uma forma de sair da rotina acadêmica e tornar-se um momento de lazer. Ela, como já afirmei, constituiu-se uma maneira de entrar em contato consigo mesmo e com o próximo, proporcionando uma experiência com outras realidades possíveis.

Mesmo no contexto da escola, pode ser observado a preferência pelos textos pertencentes aos gêneros textuais que correspondem à escrita da norma padrão, ou seja, aos textos técnicos e científicos, como as notícias, reportagens, mensagem de texto etc., trabalhados numa perspectiva do bem escrever, através da observação do uso da norma padrão, do emprego dos sinais de pontuação, uso da linguagem formal etc.

Inserir a leitura literária no contexto educacional enquanto atividade pedagógicas ainda enfrenta alguns desafios, apontando para a necessidade de refletirmos acerca dos elementos que permeiam desde a formação do próprio professor, até o contexto, no qual o mesmo atua. Formar leitores requer do docente, antes de tudo, formar a si

mesmo e (re)formar-se constantemente em sua própria prática educativa e leitora.

Requer, ainda, a construção de um repertório variado, para poder selecionar os textos de acordo com as reais necessidades dos educandos, a fim de direcioná-los quanto à apresentação de obras e títulos que poderão ter uma receptividade e reciprocidade maior diante do perfil do público discente.

De tal modo, denota-se que é urgente pensarmos em quais são os espaços ocupados pelas práticas de leitura literária na sala de aula, enquanto pauta de ensino numa perspectiva favorável à formação integral dos educandos, bem como em sua formação leitora, tendo em vista que as pesquisas publicadas em 2021, no livro *Retratos da Leitura no Brasil/5*, apontam para os baixos números de leitores, no Brasil.

Porém, é importante salientar que mesmo diante das problemáticas que circundam as práticas de leitura no contexto educacional, a escola ainda ocupa a posição de maior referência no que tange a formação de leitores literários, uma vez que, a maioria dos alunos (crianças, jovens, adultos e idosos) presentes nas escolas públicas possuem seu primeiro contato com o livro de cunho literário através da sua inserção no contexto da sala de aula, por intermédio da mediação docente.

Para Cosson (2021, p. 19) “ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura”. Tais diálogos se apresentam mediante as produções de sentidos realizadas tanto pelos professores quanto pelos próprios educandos ao criar vínculos entre a palavra escrita, ou seja, entre o texto que foi lido e as experiências vividas, sejam elas do campo ficcional ou real.

Ainda de acordo com Cosson (2021, p. 20), “ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele, seja o professor com os alunos, seja os alunos com o professor, seja os alunos com os colegas, seja o professor e os alunos com outros leitores externos à turma”. As reflexões

do autor apontam que, a leitura na sala de aula desencadeia uma série de permutas de sentidos entre os sujeitos participantes da leitura compartilhada, sentidos estes que se constituem em consonância com os diferentes contextos e que refletem nas relações existentes entre o indivíduo e o texto, promovendo a dinamização das múltiplas ideias através do compartilhamento da leitura na sala de aula.

Acreditamos que a promoção e ampliação das práticas de leitura literária, na sala de aula de modo compartilhado pode fomentar a criação de estratégias leitoras interligadas às reais necessidades dos diferentes grupos, mediadas pelo professor e regida por um conjunto diverso e autêntico de leitores, capazes de contribuir com a reconfiguração do olhar dos educandos com relação ao ato de ler.

A leitura literária proposta pelo docente em sala de aula, ainda que seja também para fins avaliativo pode sim, ser prazerosa, pode sim, despertar o interesse dos educandos, inclusive pela busca de outras obras, de outros autores. Sabemos que em parte, é justamente a leitura dita “obrigatória” em sala de aula que conduz uma parcela dos educandos ao seu processo de (auto)formação leitora.

Pois, a leitura literária nem sempre chega até as crianças através do incentivo familiar, os fatores que impulsiona tal ocorrência são inúmeros, estes, por sua vez, estão atrelados desde a falta de recursos financeiros até a falta de instrução necessária para categorizar o acesso à literatura como uma prática de suma relevância, no que diz respeito ao processo de formação dos educandos.

Ao propor uma atividade de leitura literária, o docente cria possibilidades para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos educandos, que permeiam desde a escolha do texto até a sua discussão em sala capaz de adentar por caminhos repletos de possibilidades a partir de um único texto. O docente amplia, ainda, as possibilidades de interação entre o texto e os educandos, entre os próprios educandos e o docente, mediador dos leitores em formação, criando, assim, caminhos cada

vez mais amplos e fecundos, em se tratando das possibilidades relacionais que pode haver entre o sujeito leitor e sua bagagem, que reúne experiências de vida, leituras, histórias ouvidas, histórias contadas, filmes etc.

A este respeito, Freire (1988, p. 15-16, grifo do autor) compartilha sua experiência com sua professora Eunice ao relatar que: “com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavra-mundo”. Saber costurar as relações existentes entre as representações que emanam dos livros e as representações que emanam de uma cosmovisão vista com real, palpável, constitui numa arte da mediação do ato de ensinar que se fundamenta seguramente na representação do professor-leitor.

Ensino de leitura: o processo de formação do leitor-literário

O leitor é aquele que se propõe a olhar o mundo através das lentes de outrem, aumentando assim sua própria capacidade de enxergar, (re) modelando e (re)significando constantemente sua forma de ser e estar no mundo, (re)configurando sua cosmovisão das coisas mais complexas e simplórias que nos acontecem no âmbito das relações existentes entre os seres humanos e até nas relações consigo mesmos.

Por isso, ler ultrapassa o campo da proficiência, ultrapassa o ato decodificativo dos signos linguísticos, ler é saber interagir com o texto, criar relações práticas e significativas, ler é apropriar-se de um modo de ser e existir que difere o sujeito leitor dos demais, pois tomamos consciências de experiências que, por vezes, transcendem a nossa cosmovisão.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) realizou, no ano de 2022, a avaliação do desempenho da leitura dos educandos brasileiros, posteriormente divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep) em Brasília, resultados nada satisfatório, “Dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho na disciplina de leitura (abaixo do nível 2). Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior)”, (BRASIL, 2022).

Os dados oficiais apontam que há um déficit imenso no que tange o desempenho do ato de ler dos estudantes brasileiros, revelando que medidas mais eficazes precisam ser adotadas pelos órgãos públicos, pelas instituições formadoras dos profissionais de ensino e pelas próprias instituições educacionais a fim de evitar resultados cada vez mais baixos.

Em detrimento dos dados acima, salientamos que o ensino da leitura na sala de aula necessita de revisões acerca dos modos de apresentação e mediação na lida com o texto literário. Antunes (2003, p. 27) nos chama atenção para as atividades de leitura que ainda são realizadas de maneira equivocada na sala de aula:

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto;

É preciso, portanto, de acordo com a autora, que possamos refletir acerca dos modos possíveis de interação existentes entre o leitor e o texto que lhes é apresentado, um texto inserido em determinada aula apenas com o fim de mecanicista de ampliar os repertórios de leitura bem como sua fluência na decodificação dos signos linguísticos empobrece o ato da leitura, possibilitando uma série de insignificações capazes de atrofiar o leitor e impossibilitá-lo de criar vínculos de afetividade com o ato de ler.

Para além das inferências acima, Antunes (2003, p. 27) pontua que: “uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente” ao pensar na introdução de uma atividade de leitura é necessário refletir acerca das intencionalidades e das diversas funções práticas e teóricas que acompanham o trabalho com a leitura. Num sentido mais prático e técnico do compromisso das instituições de ensino para com o ato de formar leitores, Alves de Oliveira e Pinheiro de Vasconcelos (2022, p. 245) enfatizam que:

A leitura se faz cada vez mais necessária no dia a dia das pessoas, seja em situações corriqueiras, como seguir o passo a passo de uma receita culinária ou ler a bula de remédio, às mais complicadas e/ou pontuais, como fazer pesquisas acadêmicas e/ou científicas. Esses são uns dos motivos pelos quais se ouve falar constantemente sobre a importância da leitura na sociedade.

Nessa perspectiva, o ato de ler entrelaça-se às demais necessidades básicas dos indivíduos, sempre cercados pelos códigos de escritas, dos quais estamos sempre em contato mediante as atividades do cotidiano, até mesmo as mais corriqueiras e banais, mas que carecem do domínio, mínimo que seja do ato de ler, para poder exercer a autonomia de que carecemos.

Por sua vez, Cosson (2009, p. 23), aponta que o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais, e ainda que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolari-

zação sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

A escola cumpre seu papel formativo, na medida em que compreende sua missão para com a sociedade, por isso a constante necessidade de vincular os procedimentos educativos às práticas sociais. É justamente na união entre as práticas de ensino e as práticas sociais que reside o sentido da busca pela aprendizagem, é fundamental que o professor possa conduzir o educando, de modo que este seja capaz de denotar os sentidos presentes na realização de uma atividade em sala de aula, na realização de uma leitura, de uma comunicação oral, no trabalho em equipe etc.

Dessa busca pelo sentido daquilo que ensinamos e aprendemos na escola, a leitura literária traceja por entre os currículos um percurso, por vezes indefinido e vago. A leitura literária na escola carece de qualificação, para que sua inserção nos trabalhos realizados em sala de aula possa tornar-se significativas para os educandos. Pois como enfatiza Cosson (2009) o desenvolvimento do labor da leitura deve partir da necessidade de alcançarmos objetivos que permeiam desde o processo do letramento até seus recursos práticos regem o processo de humanização e socialização dos indivíduos que fazem parte do cenário estudantil.

Teresa Colomer (2007, p. 50), coloca em voga a seguinte reflexão:

Segundo a nomenclatura estabelecida pela sociologia da leitura, o leitor formado nas aulas termina sendo um leitor ‘débil’ pela média dos livros lidos¹. A maioria de suas leituras são parciais e casuais, concentram-se sobretudo em autores e obras não legitimadas, das quais nem sequer se lembra dos nomes e títulos.

1 [...] leitores “débeis”, se declaram ler de zero a quatro livros por ano [...].

Portanto, sendo a escola o papel de formadora de leitores, é providencial que os docentes atenham-se a forma como o texto literário será apresentado em sala de aula, buscando fazer da leitura um bálsamo, principalmente para aqueles que só as têm em pequenas doses homeopáticas, além da necessidade de saber selecionar bem o conjunto de obras que serão apresentados durante o ano letivo, a fim de despertar de fato a curiosidade e aguçar a busca pelo descobrimento de novas leituras ao longo do processo formativo.

Formar leitores não é uma tarefa simples, requer o comprometimento de toda a escola, das famílias e dos poderes públicos distribuidores dos recursos destinados à educação, o acesso ao livro físico e a literatura precisam ser encarados de maneira mais eloquente em nosso país, em nossas escolas públicas, em nossos lares; o acesso à literatura deve ser tratado como um direito básico do ser humano. Desde 2017, as escolas públicas contam com o Plano Nacional do Livro Didático Literário – PNLD Literário, que consiste na distribuição de materiais didáticos, dentre eles, os livros ditos de literatura, porém, é necessário colocar em discussão a qualidade dos livros selecionados bem como a formação dos docentes enquanto leitores em processo de formação de seus educandos.

O leitor protagonista

O leitor literário é aquele que especificamente lê textos de cunho literário, é aquele que necessita lançar mão de técnicas para imergir em meio a infinidade de universos particulares que cada escritor apresenta em seus textos literários, é nesse campo das complexidades que o leitor transita durante seu processo formativo, criando paralelos. O leitor é aquele que fala com os afetos, os traumas, transita num espaço-tempo amplo e diverso, brinca com o passado, prevê o futuro, aproveita o presente, sabe degustar o sabor doce das palavras bem como suportar o amargor delas, o leitor é aquele que vivência culturas, fatos históricos, o leitor é aquele que sabe mergulhar no universo da ima-

ginação, da proposição, das descobertas dos novos mundos, das diversas maneiras de existir, de ser, de enxergar as coisas, de apaixonar-se, de iludir-se.

Num sentido mais pragmático, Piglia (2006, p. 19) define que “Um leitor também é aquele que lê mal, distorce, percebe confusamente. Na clínica do ato de ler, nem sempre o que tem melhor visão lê melhor”. Diante da perspectiva do autor, é importante salientar que o educando levanta reflexões acerca do texto lido com base em suas experiências de vida, suas experiências advindas de outras leituras já realizadas, com base em seus relacionamentos na sala de aula, nos relacionamentos familiares em suas experiências de mundo, sua bagagem de conhecimento e histórias vividas por seus antepassados, que de certo modo refletem em seu *modus operandi*, cognitivo, sensitivo e perceptivo dos acontecimentos a sua volta, que influencia diretamente no modo de analisar e interpretar os fatos.

Para Aguiar (2013, p. 154), por seu turno, complementa a ideia de leitura afirmando que:

Ler é, assim, apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em uma determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive.

Além do ato decodificativo, interpretativo e subjetivo que delineiam o ato de ler, a autora nos apresenta uma vertente que amplia a noção de leitura para campos outros, mas que de certo modo converge e dialoga por entre os campos da cultura. Inclusive, dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, apontam que o ato de ler impulsiona os sujeitos a consumirem e usufruírem de outros elementos culturais como a música, cinema, museu, teatro, concertos etc.

Para tornar-se leitor é preciso ir além das técnicas práticas de leitura que aprendemos nas escolas, é preciso estar atento, olhar com olhos de ver, como nos recomenda Afrânio Coutinho (1980), olhar as representações presentes nos textos por prismas diversos e buscar nas entrelinhas, nos não ditos os aspectos que nos colocam na condição de leitores atentos. O leitor é aquele que adentra nas casas das palavras, não para escolhê-las a seu modo, mas para saboreá-las conforme as suas vivências, conforme os seus modos de ser e estar no mundo.

Barbosa (1994, p. 22) aponta que:

É difícil ‘ler’. Apreciar um quadro de MONDRIAN, por exemplo, se não se conhece um pouco de que modo este pintor de insere na tradição da pintura holandesa. [...] Esse é um problema que queria levantar inicialmente, porque ele afasta um pouco a ideia de que tudo é muito fácil na apreciação da literatura ou das artes. [...] é preciso ter um estoque mínimo, um repertório mínimo, para que seja possível identificar a importância de uma obra ou de um texto literário. Mesmo porque, sabemos que toda arte é condicionada à história.

Colocar a formação do leitor literário como uma ação simples e corriqueira do ato de ensinar é o mesmo que caminhar às margens da ignorância. A complexidade que envolve o ato de ler está atrelado a uma série de saberes. Barbosa (1994, p. 23) assevera que “[...] a literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura”.

Assim, além de pensar na complexidade de tornar-se/formar-se leitor, é necessário refletirmos sobre os entrelaçamentos entre o texto literário e os diversos ramos das ciências que o acompanha, sem esquecermos os modos distintos entre eles que por vezes residem na lingua-

gem artística do texto literário, elemento que o torna isto e não aquilo. Que o distingue como tal, diante do conjunto de textos existentes.

Educação literária: professor-leitor e professor-não-leitor

Pensar no texto literário enquanto objeto do conhecimento para ampliação do desenvolvimento do ensino e conseqüentemente da aprendizagem, é pensar também no lugar do texto literário na sala, seus espaços, seu acolhimento mediante os diversos componentes curriculares, pois a leitura literária não compete apenas ao docente responsável pela mediação do componente curricular de Língua Portuguesa.

Inserir o texto literário nas escolas públicas como pilar básico de formação de todo e qualquer componente curricular se configura como a criação de mundos possíveis de acesso ao texto literário na sala de aula, são modos de aproximação entre o educando e a literatura, educando e educandos que partem de realidades distintas, divergentes e desfavoráveis.

Para além das contribuições através da existência dos recursos materiais é de suma relevância pensarmos na qualificação dos recursos humanos que chegam as instituições de ensino. A este respeito, Pinheiro (2020, p. 777) de Vasconcelos ressalta que é:

Na formação literária do postulante ao curso espera-se que tenha sólida formação literária: deva ter um domínio ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e estrangeira e seja capaz de identificar suas relações intertextuais a fim de exercer, futuramente, o papel de mediador, possibilitando a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, com a finalidade de promover o desenvolvimento da criatividade

de seus futuros discentes nos campos linguístico, cultural e estético.

A formação consiste num processo contínuo e infindo, quando concebemos a ideia de que estamos num processo constante e cíclico da aprendizagem, (re)formar-se leitor é um dever de todo e qualquer docente, independente, de sua área de atuação, pois (trans)formar educandos em leitores ampliamos o desenvolvimento das competências e habilidades inerentes ao contato com o texto literário além da ampliação dos repertórios da cosmovisão dos indivíduos que insistem, manter-se em suas “bolhas sociais”.

E a representação do professor enquanto leitor na sala de aula pode ser a representação de um mobile, ou seja, um personagem real capaz de criar através de suas experiências de leitura e compartilhamento, das mesmas em sala capaz de criar campos de forças inimagináveis que de certo ponto atuará tanto na formação de outros sujeitos enquanto leitores literários, quanto aproximará discentes distantes do ato de ler. De tal modo, refletir acerca dos campos de forças que fundamentaram a constituição do professor-leitor pode ser um caminho a ser percorrido para identificarmos causas, circunstâncias, vivências que o levaram ao título de leitor literário.

O professor que envereda pelos caminhos da tessitura literária deixa transparecer em seu semblante um modo de ser marcado por signos, imagens, representações que o tornam único, que torna o texto em objeto vivo e penetrante capaz até de alterar caminhos, transgredir vidas, libertar sentimentos, até libertar a si mesmo. O amor que carrega dentro si por este ou aquele texto literário extrapola barreira e remonta não apenas num novo texto, mas numa nova criatura, num novo leitor.

Os modos de representação do docente na sala de aula enquanto leitor literário, influencia de forma direta na composição dos elementos que fundamentarão os percursos das aulas, pois desencadeiam

uma série de elementos que vão desde o trato com os objetos do conhecimento, até os elementos que fazem parte dos modos de existências que compõem a imagem do docente no âmbito escolar, tomando o docente como protagonista, tornando-o ponto central da nossa proposta reflexiva acerca do ato de ler, pensando no desaguar do processo formativo de outros sujeitos.

É importante salientar que a leitura literária se ancora na formação adequada de professores, na ampliação de bibliotecas, no alargamento de programas de doação de livros nas bibliotecas, na inserção de disciplinas de literatura e leitura nas universidades para que os futuros profissionais do ensino saibam como tratar de diversos movimentos literários/livros com estudantes do ensino básico.

Portanto, ler pressupõe acesso ao livro/texto, compreensão do que se lê, compreensão das predisposições das regras de linguagem, pressupõe também objetivos outros, que para Teresa Colomer (2007, p. 31), ao ampliar as discussões sobre a temática, enfatiza da seguinte forma:

²[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à formação da construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Formar leitores está para além das dimensões práticas de linguagem, formar leitores consiste na formação integral dos sujeitos que se interrelacionam com os diversos tipos de textos e contextos, perpassa pela melhoria da qualidade de ensino que se inicia na educação básica, pois uma base consistente através de práticas de ensino de fato efeti-

2 Bronckart, *op. cit.*

va além da criação de políticas públicas capazes de promover a oferta de uma educação de qualidade.

Portanto, formar leitores envolve o acesso ao livro, o acesso às técnicas de leitura, o conhecimento acerca da linguagem, a produção de sentidos em torno daquilo que está sendo lido é descortinar para o viajante de primeira viagem que a literatura é o caminho que nos leva a lugares inimagináveis, a situações avessas, a compreensões surreais, a ouvir o inaudível, a ver o invisível, a entender fatos e coisas que fogem à nossa percepção.

Considerações finais

O déficit atual na ampliação da formação de leitores, em suma, pode se caracterizar por uma série de interesses políticos, econômicos e sociais que visam na manutenção de uma parcela gritante da população em suas devidas posições e funções. Superar tais obstáculos implica na melhoria da qualidade de ensino nos cursos de formação e, conseqüentemente, no ensino Básico das escolas públicas, no acesso ao livro, na garantia dos direitos à educação de qualidade e na criação de políticas públicas de fato voltadas para as necessidades dos educandos, dos docentes que os orientam e demais colaboradores que fazem instituições de ensino serem o que são.

Para além dos obstáculos supracitados, salientamos que a falta de projetos multidisciplinares de leitura enfraquece a viabilização do conhecimento compartilhado das obras pré-selecionadas e colocadas em prática na sala de aula muitas das vezes apenas pelo professor responsável pelo componente curricular Língua Portuguesa.

O conjunto das ações como a criação/ampliação das políticas públicas de acesso ao livro literário, aos projetos culturais, a inserção de profissionais qualificados nas bibliotecas públicas, bem como a criação de projetos interdisciplinares pautados nas demandas reais da escola/turma, assim como a garantia do acesso ao livro podem apro-

ximar os educandos do processo formativo, enquanto leitor literário, encaminhando-os a produção de sentidos, ao processo de humanização e tomada de consciência social, política e cultural através da instrumentalização pela via do conhecimento. Sabemos que o processo educativo em si, não promoverá sozinho a transformação social, que a humanidade tanto almeja, mas acreditamos no seu potencial formativo, instrumentalizador e transformador, por intermédio dos sujeitos.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O saldo da leitura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ALVES DE OLIVEIRA, Maria Aparecida; PINHEIRO DE VASCONCELOS, Francisco Fábio. *Leitura e escrita: uma proposta de reflexão e análise sobre a língua com o gênero textual autobiografia*. PERcursos Linguísticos, Vitória, [S. l.], v. 12 n. 31, p. 241-260, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/percursos/article/view/38725>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas literatura**. Série Ideias, n. 17. São Paulo, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. **PISA**. Divulgados resultados do Brasil no Pisa 2022. Brasília, DF: 5 dez. 2022. Disponível em: Divulgados resultados do Brasil no Pisa 2022 — Ministério da Educação (www.gov.br). Acesso em: 01 Jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COUTINHO, Afrânio. **Caminhos do pensamento crítico**. Organização de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Pallas; Brasília: INL 1980.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 5**. Organização Zoara Failla. – 1. ed. Rio de Janeiro : Sextante, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1988.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PINHEIRO DE VASCONCELOS, Francisco Fábio. Ensino de língua portuguesa nos cursos de letras e suas implicações no letramento literário na educação básica. **Revista mais educação**. [recurso eletrônico], São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, n. 7, p. 774-786, 2020. Editora chefe Fabíola Larissa Tavares. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/sumario-v3-n7-2020>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SARON, Eduardo. Leitura: uma questão de política pública. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Organização Zoara Failla. – 1. ed. Rio de Janeiro : Sextante, 2021. P. 11-12.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. **Histórias de leitura e formação do professor-leitor: perspectivas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

Sobre os autores

Juliane de Carvalho Correia – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários-PROGEL da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (Bolsista CAPES). Professora de Língua Portuguesa na rede pública municipal de Feira de Santana-BA.

E-mail: jucont12@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7437566658732919>.

Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos – Doutor em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela Federal da Alagoa. Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (Departamento de Educação). Atua como docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários-PROGEL (UEFS).

E-mail: ffpvasconcelos@uefs.br.

Lattes: buscatextual.cnpq.br/buscatextual/preview.do?id=K4792457D4.

Narrativas brasileiras contemporâneas e relações de trabalho: contribuições para o ensino de literatura na formação profissional em tempos de crise

Ivo Falcão da Silva
(IFBA)

“Os garotos lhe inspiravam dó. O mesmo dó que tinha de si próprio. Ali estavam os três, descalços, vestidos de trapos, sentados num fundo dum beco, falando bobagem e se espreguiçando, se espreguiçando e falando bobagem, abandonados pela ‘mãe gentil’. Tanto quanto sabia, nenhum deles nunca tinha ido à escola. Mas, de qualquer forma, os estudos que teriam direito, caso estivessem interessados, não seriam grande coisa; afinal, a educação e o conhecimento eram bens de consumo como outro qualquer, custavam dinheiro, e dinheiro eles obviamente não possuíam”.

(Personagem Pedro em *Os supridores* – obra de José Falero)

Introdução

A epígrafe introdutória diz respeito à obra *Os Supridores*, produzida pelo escritor gaúcho José Falero, em 2020. No pequeno corte

da cena, Pedro, um supridor de supermercado, leitor de Karl Marx e alguém que sonha com uma vida mais justa, depara-se, na rua, em seu trajeto para o trabalho, com dois adolescentes alheios e sem grandes expectativas. A fala do personagem periférico revela a condição da educação no Brasil e, subentendido, a força transformadora que ela poderia ter, mas, enquanto submetida ao capital, transformou-se em um bem segmentado – para poucos. Dentro do conjunto dos “poucos”, Pedro se incluía, haja vista que, desde muito novo, foi direcionado a trabalhar na base de empreendimentos, como o supermercado Fênix.

Para início, cabe-nos indagar: em que as narrativas literárias, como *Os Supridores*, podem ser motivadoras para uma formação crítica, humana e cidadã, voltada para o mundo do trabalho, para estudantes de ensino médio em sua formação básica? No encaixe de compreender como esta narrativa e tantas outras vêm sendo produzidas no território literário brasileiro contemporâneo é que nos dedicamos de modo mais atento a enveredar neste artigo.

Para tal intento, dividimos o presente estudo em duas seções. Na primeira parte, “Educação e trabalho”, será feita uma revisão bibliográfica da relação entre o campo laboral e os processos educativos. Já na segunda parte, “Literatura contemporânea, trabalho e ensino”, será apresentado um mapeamento de algumas obras literárias da hora que trazem em seu bojo as relações com o campo trabalhista e de que modo podemos criar conjuntos temáticos para tais produções.

Educação e trabalho

Como ponto de partida teórico, é importante delimitar o que entendemos por educação e o seu diálogo com o mundo do trabalho. Para isso, vale salientar, também, que existe uma tomada de decisão política na definição desses termos, assim como no conjunto de autores que serão acionados neste trabalho. Indubitavelmente nos distanciamos de entender a educação como um chão de fábrica produtor

de mão de obra supostamente qualificada para ingressar em empresas e indústrias. Negamo-nos, do mesmo modo, a entender a escola como um trampolim simplista, em que colocamos os estudantes para darem saltos diretos para o emprego, sem que eles compreendam quem produziu o trampolim, porque estão saltando e como aterrissar naquele ambiente corporativo.

Para isso, é preciso compreender que a escola sempre esteve de alguma forma vinculada ao atendimento das demandas da sociedade de cada época. Desde a Antiguidade, quando se formaram os proprietários de terra, a escola era destinada para aqueles que poderiam se dedicar ao ócio, enquanto os trabalhadores eram destinados à lida laboral, aprendendo e se educando dentro do próprio chão de trabalho, com o seu próprio suor. Entretanto, uma virada significativa desse panorama se dá com o ingresso da modernidade, quando se entende que a generalização da escola seria matéria fundamental para o sistema capitalista insurgente (Saviani, 1996).

Todavia, o termo “generalização” do processo educativo não pode ser confundido com a democratização do mesmo processo educacional. Vai ser o próprio sistema que irá estabelecer dois polos distintos de escola: uma voltada para a formação intelectual da burguesia, e a outra, para a educação das massas, fornecendo para elas, portanto, um arsenal restrito de aprendizados direcionados às suas atividades como classe trabalhadora. Percebe-se, portanto, uma concepção educacional segregacionista, dual e dicotômica.

No cerne da educação moderna está educar a classe trabalhadora com limites e em pequenas doses, pois: “[...] se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção [...]” (Saviani, 1996, p. 160). Contudo, “[...] é da essência do capitalismo que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere

na essência do capitalismo [...]” (Saviani, 1996, p. 161). Isso significa dizer que a classe trabalhadora demanda a educação, porém as classes dominantes buscam segregá-la. No contexto contemporâneo, ainda, o trabalho permanece sendo como o princípio educativo do sistema de ensino. Mas quais caminhos podemos percorrer em prol de uma formação mais crítica e menos servil?

Antonio Gramsci sinaliza que é uma prática o entendimento cerceador de que para as classes trabalhadoras não se pode legar o saber científico, e complementa:

[...] o operário é levado a se menosprezar [...] a pensar que é ignorante e incapaz [...] a se convencer que as suas opiniões valem pouco [...] que a sua função na vida não é a de produzir ideias, de dar diretivas, de ter opiniões, mas, ao contrário, é a de seguir as ideias dos outros, as diretivas dos outros, ouvindo de boca aberta as opiniões dos outros (Gramsci, 1978, p. 60).

Na perspectiva do autor italiano, o sujeito do mundo do trabalho, das classes menos favorecidas, comumente é conduzido a ser mais receptivo do que interventor. Ao recuperarmos a tradição educacional, a tese gramsciana é validada, pois à classe dos trabalhadores foi relegado o espaço de suprimento, enquanto que para os filhos das classes mais abastadas foram dados os lugares dos seguintes verbos: pensar, refletir, criar, gerir e conduzir. E, por meio dessas ações, reproduzir o acúmulo de capital. Já para aqueles que atuam na base, o lugar destinado é o de alimentar tal acumulação.

Através do pensamento de Gramsci, é possível inquirir: em que podemos contribuir com a formação no campo das Linguagens em relação aos estudantes de nível médio? Decidimos, aqui, delimitar ainda mais esse perfil de estudantes para aqueles que são formados pelos Institutos Federais de Educação, mais especificamente, no que é denominado de ensino médio integrado. Este nível de ensino procura

conjugar a formação geral do mundo do trabalho e a profissionalização em algum curso técnico que atenda às demandas da região cuja unidade escolar esteja albergada, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos do Governo Federal. Ora, nesta breve definição dada anteriormente, ressoam ainda os ruídos de uma formação da classe trabalhadora para atender aos desígnios das exigências do capital. De algum modo, o eco que pode ser notado precisa mobilizar insubordinações e a formação de um pensamento livre e crítico dos estudantes.

No que se refere ao ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam:

Por opção doutrinária, a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para a parte diversificada do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho. Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso, estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras (Brasil, 2000, p. 86).

O exposto nos revela que existe uma explícita preocupação com a formação para o mundo do trabalho, mas ainda permanece uma névoa: em que medida é possível contribuir com a formação do estudante nesse sentido? Uma formação que não se firme em educar sujeitos apáticos, subservientes e serventes ao capital, mas de modo diverso: crítico, atento e mobilizado a transformar a realidade laboral que se instala em nossos tempos, marcada pelo caráter exploratório, instável e em crise.

Literatura contemporânea, trabalho e ensino

Conforme Alfredo Bosi, a obra literária jamais se apartará das memórias, da fantasia criadora e de uma visão ideológica da História. Nessa composição, estão os ingredientes reforçados para que o aluno possa acessar por meio do texto artístico uma visão contrastante e desluzante acerca do que é posto como naturalizado em relação ao lugar do trabalhador em nossa cultura e sistema. Por esse caminho, em que medida a Literatura Brasileira Contemporânea fornece bases (e quais bases?) para tal formação?

Para trazer um breve mapeamento desse retrato que a produção literária flagra no presente, em relação às imagens do trabalho e do trabalhador, lanço mão da catalogação em andamento que está sendo feita no estágio pós-doutoral do mesmo autor deste texto, sob o título: “Outros suores, outras resistências: imagens do trabalho e do trabalhador em narrativas brasileiras contemporâneas” (2018-2023). Por meio do banco de dados que compila obras as quais apresentam em seus escopos personagens e/ou enredos com discussões em torno do contexto laboral, colocaremos um negrito para compreender como tais obras podem exercer uma contribuição no debate em relação ao ensino de literatura para o ensino médio integrado e a formação trabalhadora.

Como um dos tópicos centrais que podem ser destacados nas obras analisadas está o retorno, a revisão e o aprofundamento das vivências dos povos africanos escravizados no Brasil e as suas experiências de trabalho. Neste ponto, o romance *Água de Barrela*, de autoria de Eliane Alves Cruz, publicado pela editora Malê, em 2018, procede com um percurso exemplar. A autora, nesse livro, entrecruza a sua história familiar com a pessoal – a de mulher negra. O cenário dileto do livro é o Recôncavo baiano, local que recebeu muitos homens e mulheres escravizados no período colonial brasileiro.

Água de Barrela executa um traçado por três séculos da história do Brasil e, enquanto somos apresentados ao primeiro ancestral da família no romance (Firmino), passando pela avó da personagem e o pai, encontramos trabalhos e profissões que lastrearam a vida de muitas gerações em nosso país. Dentre elas, a lavadeira¹ que, no exercício de branquear as roupas dos seus senhores, colocava a sua força de trabalho em troca de parca alimentação e muitas reprimendas. As sanções dadas aos corpos negros escravizados foram modeladas com tamanha crueldade, que Dasdô, uma das personagens do livro, sucumbe diante de tanta exploração à qual era submetida. Em consonância com o avanço temporal da narrativa, os personagens se deparam com leis pouco eficazes: a *Lei do Ventre Livre* e a *Lei Áurea*. Com elas, muitas mulheres trabalhadoras foram obrigadas, de modo nada planejado, a encontrar por conta própria os modos em que pudessem sobreviver. Daí que muitas delas iniciaram o exercício de vender quitutes nas ruas da cidade de Salvador.

O trabalho da venda fazia render algum dinheiro, mas a consciência da dureza deste labor já mobilizava nos personagens a consciência de que era necessário auxiliar as gerações futuras a galgar outros postos. E é justamente por isso que gerações subseqüentes são impulsionadas a estudar, seja para professor ou para advogado. E porque não pensar em escritor, tal qual Eliana Alves Cruz se torna?

No mesmo vetor, de 2023, realçamos o romance de Eliane Marques – o *Louças de Família*. No texto, podemos observar, também, a mobilização de uma escrita em prol de reconstruir a história do povo negro em diáspora e avaliar o que lhes foi expropriado com o seu trabalho. No enredo, Eluma, tia da narradora personagem, tem a sua morte anunciada no início da trama. Esse fato irá mobilizar a escrita memorialista que percorre todo o romance, até mesmo contando

1 O título do romance – *Água de Barrela* – deriva, principalmente, da atividade das lavadeiras, pois a barrela é uma água misturada com cinzas que as mulheres negras usavam para intensificar o processo de branqueamento das roupas dos senhores e senhoras.

o quanto o final de vida de tia Eluma tinha sido ativado, em grande medida, por ter sido explorada no trabalho doméstico acumulativo: cuidar de crianças, de casa, da limpeza e da comida: “Minhatia, a cozinheira, a doceira mão e mando da cozinha. Minhatia também a faxineira a lavadeira a limpadeira mão e mando da lavagem secagem, e de novo a eternidade inteira” (Marques, 2023, p. 13). E, ao final, quase nada resta de seus anos de trabalho.

Por mais que a trama esteja centralizada em narrar o início e o trágico fim de vida explorada de Eluma, a narradora vai contando fatos de vivências negras de trabalho de toda a sua família. Inclusive, a vida da narradora vai sendo biografada ao lado da caligrafia que timbra a vida de sua árvore genealógica.

Os dois exemplares de obras trazidos anteriormente – de tantos outros que a literatura brasileira contemporânea vem nos apresentando nessa temática – impele-nos a refletir de modo profundo sobre o quanto o trabalho negro forneceu as bases e as engenharias da construção desse país. Porém, apartados de um discurso idílico, tais livros entendem que o trabalho escravizado vem atravessado não somente de suor, mas de sangue e de dura exploração. Narrativas como essa, quando acionadas no contexto de ensino e aprendizagem de literatura na formação profissional, mobilizam a compreensão de que todos os percursos expropriatórios da nossa tradição colonial ainda respiram nos postos de trabalho da sociedade brasileira no século XXI. Ainda podemos encontrar, sem grandes dificuldades no Brasil hodierno, corpos negros sendo colocados em postos de trabalho subalternizados, com pagamentos inferiores àqueles dados às pessoas brancas² (IBGE, 2021).

Por meio das narrativas literárias citadas, somos expostos ao aprofundamento dos debates que nos mostram os fossos que o mercado

2 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2021, revela que pessoas negras recebem em média 40% menos de proventos em horas trabalhadas do que os brancos.

de trabalho nos apresenta, quando o debate está ao redor das questões raciais. Além dessa discussão ser obrigatória em sala de aula, conforme a Lei nº 10.639, os estudantes em processo de formação para o mundo do trabalho entenderão, de modo mais crítico, os posicionamentos que os trabalhadores ocupam na sociedade brasileira.

Além da discussão étnico-racial, a literatura contemporânea do Brasil nos coloca diante do horror e do abjeto para mobilizar mais uma reflexão sobre os trabalhadores. Dentro desse segundo nicho temático, a produção de Patrícia Melo é bastante contundente. No seu livro *Menos que um*, publicado em 2022, pela editora Leya, os personagens são aqueles que não são vistos em sua inteireza na sociedade, mas em fragmentos, pedaços não desejados, desprezados como partícipes indesejados.

Nos capítulos que compõem o livro, desfilam pelas ruas de São Paulo nomes e personagens exercendo as suas atividades laborais em um submundo – das ruas e vielas e dos carros de reciclagem, dos recantos sombrios e indesejados –, raramente percebidos pelos moradores de uma grande metrópole. As cenas iniciais do romance são carimbadas com o personagem Seno Chacoy, imigrante venezuelano que tem como atividade laboral lavar com jatos de água as ruas de São Paulo. Porém, recebe a missão da sua chefia de jatear com água não somente as sujeiras que infestam as fachadas, mas também os corpos que ocupam esses espaços por não terem casa – os moradores de rua. Executando o serviço sujo, não contava com as lentes de um fotógrafo que flagra o violento lance. Com a sua imagem estampando as páginas do jornal, o mandante do serviço não vê outra alternativa: demitir Seno como medida punitiva, pois não iria se colocar à frente da situação como mandante. Com a demissão, o personagem inicia o trajeto por um périplo infernal do desemprego que, no processo de perdas processuais (da mulher e da casa), terminará como o seu alvo: um morador de rua.

Além do venezuelano, o texto de Patrícia Melo nos apresenta Chilves e Jéssica, casal de moradores de rua que, em meio às drogas, tem o mínimo de sua subsistência garantida com o trabalho de reciclagem. Chilves, no decorrer da trama, atravessa desde a prisão e a paternidade, que exerce ao lado de Jéssica, até a perda do filho para o juizado e a participação coletiva em uma ocupação, tendo aprendido o rap na prisão como seu principal instrumento de luta. Além desses temas, encontramos a prostituição, o trabalho do menor de idade, tudo apresentado como os ingredientes de uma granada pronta para explodir nas ruas das grandes capitais.

Além desse exemplo, as obras da carioca Ana Paula Maia colocam uma lente de aumento, também, nos trabalhos sujos, duros e considerados como ásperos na sociedade. Desde o seu livro *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos* (de 2019, da Companhia das Letras), o personagem Edgar Wilson aparece circularmente (em eterno retorno) em outros romances de Ana Paula Maia, exercendo trabalhos que variam: desde abatedor de animais até coletor de animais mortos em estradas. Do trabalho de coleta, função laboral apresentada no livro *Enterre seus mortos* (de 2018, da editora Companhia das Letras), em que, além de colocar os animais atropelados em uma caçamba e levar, posteriormente, a um triturador de corpos, o personagem terá que lidar com o corpo de uma morta, encontrado a balançar suavemente em uma árvore no meio de um campo.

Ora, os trabalhos apresentados neste segundo nicho giram em torno do repulsivo. São trabalhos que são necessários de existir para a conjuntura social brasileira, porém, pouco respeitados, observados e quistos dentro desta mesma sociedade. Cabe, com a leitura dos romances citados, ao serem abordados dentro do contexto de sala de aula rumo à formação profissional, falar em relações humanistas ao lado do tema do trabalho. Neste rumo, Edward Said (2003) pondera que: “[...] nenhuma cultura ou civilização existe isolada das outras [...]. E nenhuma existe sem os atributos humanos fundamentais

que são a comunidade, o amor, a valorização da vida e de todo o resto”. Além disso, em diálogo com Hannah Arendt (2012), o homem reduzido à condição de *animal laborans* encontra-se apartado de um mundo comum, sem potência de discurso e ação, haja vista que vive para atender às necessidades do mundo natural.

Com esse suporte teórico e ao capturar os personagens de Patrícia Mello e Ana Paula Maia, somos conduzidos a entender que tais narrativas põem em xeque a discussão necessária sobre cidadania dentro dos ambientes laborais. O salto que a literatura possibilita para os leitores está em colocar tal discussão numa experiência sensível diante das vivências experimentadas pelos personagens. Esses personagens são postos na zona do asqueroso, do inválido e do rejeitado. Ao aproximar os estudantes dessas realidades por meio do texto artístico, direcionamos uma educação profissional prioritariamente humana, tão cara aos tempos contemporâneos, em crise ética, de afeto e amorosidade.

Por fim, o último nicho se aproxima do mundo do trabalho empresarial contemporâneo. Em *As maiores novidades: uma viagem no tempo*, de Marcelo Ferroni, publicado em 2021, pela Editora Mapa Lab, somos apresentados ao mundo acelerado corporativo, cuja tensão focal do texto está em resolver o problema de uma câmera que tinha por objetivo inicial capturar a imagem um segundo antes dela ser produzida. Na distopia, a querela se dá pois a câmera pode alterar o futuro. Evidenciando os trabalhadores em cobrança excessiva (o desejo corporativo de criatividade e inovações para alimentar o mercado), a ambiência do texto é, em certa medida, denunciar o ritmo acelerado e adoecedor dos grandes empreendimentos atuais³. Em entrevista

3 Conforme Ruan Gabriel em O Globo – Cultura, o romance envereda por linguagens e temas próprios do mercado de trabalho contemporâneo: “As ideias questionáveis vindas da chefia e executadas diligentemente por subalternos são apenas um dos clichês corporativos explorados por Ferroni. Há vários outros: a competição entre departamentos, a cultura de repassar a culpa para quem está abaixo na hierarquia, as reuniões intermináveis onde não se decide quase nada. E o impagável dialeto corporativo. Os chefes da Challenger cobram ‘proatividade’ de seus ‘times’: ‘Quero brilho nos olhos, pessoal’”.

para o jornal *O Globo*, Ferroni diz: “ – Não consigo escrever uma história que não tenha a ver com o mundo do trabalho. [...] – O trabalho é uma das grandes questões do nosso tempo, junto com o colapso ambiental, o racismo e a desigualdade”. Com isso, percebe-se que o tema do trabalho é caro ao projeto literário de Ferroni.

Os temas relacionados ao trabalho abordados pelo autor são mais aproximados da contemporaneidade, de modo crítico, apontando, por exemplo, como a linguagem disruptiva vem cooptando as subjetividades dos trabalhadores na contemporaneidade. Os textos literários de Marcelo Ferroni nos situam em temas que são caros à crítica que vem sendo feita ao mercado de trabalho: agilidade, entrega, inovação e desempenho. As grandes corporações, sem dúvida, utilizam da linguagem como um instrumento de coerção, cooptação e exploração do trabalhador, instigando, por meio dessa linguagem, que os corpos que trabalham cheguem ao extremo, mas entreguem o máximo. Porém, quem recebe esse máximo? Quem tem o retorno do corpo que tomba em suas casas exaurido? Quem recebe os devidos cuidados de saúde, bem-estar e alimentação? Está longe de ser a classe trabalhadora. Porém, os discursos advindos de uma égide neoliberal fazem com que as palavras do campo do esporte e da família entrem nos corpos, estimulando-os à desmesura: “faça parte desse time; entregue o máximo de desempenho; trabalho é prioridade – isto tudo é o sucesso”.

Este último ponto é bastante sensível para ser debatido no contexto da educação para o mundo do trabalho, pois acionamos um quiasma, vejamos: as empresas solicitam um trabalhador que seja inovador, disruptivo e com bom desempenho – a escola precisa, então, estimular a criatividade e a competição. Contudo, numa formação educacional crítica, outro vetor desse quiasma é acionado: por mais que as empresas tragam essa demanda, a força trabalhadora precisa estar alerta aos processos de exploração e adoecimento presentes nos discursos requintados de uma trama toyotista laboral que está alastrada em di-

ferentes organizações. Logo, de modo imediato, não existe uma conciliação entre as retas que se cruzam desse quiasma.

Considerações finais

Apostamos que seja necessário, portanto, educadores e alunos se aportarem, sempre, em uma decisão política (citada em nosso início de texto) para abordar o tema do trabalho nas produções literárias contemporâneas. O lugar de submissão e acriticidade (fazer da sala de aula um balcão de atendimento para as demandas das empresas, organizações e fetiches do mercado contemporâneo) precisa ser combatido. Mesmo acreditando que o verbo combate talvez não seja o mais pertinente, por ora acredito que ele seja o mais próximo do que é possível ser adotado. Enfrentar a lógica exploratória por meio do texto literário é a estratégia que sublinhamos de modo breve neste texto como sendo um caminho possível na educação profissional de ensino médio.

Ativamos a crença, neste sentido, de que estaremos submetendo (mais uma palavra que não creio que seja a mais pertinente) sujeitos ativos, críticos, atentos, questionadores e que sejam capazes de minar as dores que estão atravessadas no chão das fábricas e grandes organizações (ainda anestesiadas com um discurso que envolve, mas adoec⁴). Até que a intervenção desses jovens trabalhadores se dê com um trecho de um livro, de um rap, de um poema. Que seja com a voz de Pedro, voz do personagem que epigrafa este trabalho:

— [...] E tu sabe o que é mais assustador nisso tudo, Marques? De algum jeito, fizeram as pessoa acreditar que tá tudo certo. Fizeram as pessoa acreditar que o mundo é assim mesmo. Fizeram as pessoa acreditar que tudo isso é natural, como a chuva ou o vento. Fizeram as pes-

4 Importante acionar duas referências ao refletir sobre o adoecimento diante de uma sociedade pautada no desempenho, a saber: Byuing-Chul Han, em *Sociedade do Cansaço*, e o texto de David Lapoujade: “O corpo que não aguenta mais”. Ambos colocam a cena do cansaço como sendo a condição do sujeito na contemporaneidade.

soa esquecer que todo esse mecanismo não existe desde sempre. Fizero as pessoa esquecer que todo esse mecanismo precisou ser planejado nos mínimo detalhe. E repito: não foi nenhum pé-rapado que nem eu ou tu que planejou isso tudo (Falero, 2020, p. 50).

Buscar na formação educacional a consciência crítica de Pedro, que os sujeitos em formação sejam ativos – dotados de vida na inquietação.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Acesso em: 21 set 2007.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de barreira**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FALERO, José. **Os supridores**. São Paulo: Todavia, 2019.

FERRONI, Marcelo. **As maiores novidades**: uma viagem no tempo. São Paulo: Mapa Lab, 2021.

GABRIEL, Ruan de Sousa. 'As maiores novidades': Em novo livro, Marcelo Ferroni retrata distopia do mundo corporativo. **O Globo Cultura**, 6 nov. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/as-maiores-novidades-em-novo-livro-marcelo-ferroni-retrata-distopia-do-mundo-corporativo-25266547>. Acesso em: 25 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MAIA, Ana Paula. **Enterre seus mortos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MAIA, Ana Paula. **Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARQUES, Eliane. **Louças de família**. São Paulo: Autêntica, 2023.

SAID, Edward. **Dignidade e solidariedade**. 2003. Disponível em: <http://carre-rouge.org>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Sobre o autor

Ivo Falcão da Silva é Doutor e Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Concluiu o Pós-doutorado na UFBA em 2024, com o projeto sobre literatura brasileira contemporânea e relações de trabalho. Atualmente é professor do quadro efetivo de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *campus* de Simões Filho e do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento. Coordena o projeto de pesquisa: “Literatura brasileira contemporânea e expressões do trabalho e do trabalhador: estudo e levantamento em narrativas literárias de 2018/2023” no Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências – GEPEAC.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3140543139586437>.

The background features abstract geometric shapes in shades of orange and yellow. At the top, there are overlapping circles and a horizontal band. Below the text, there is a large white circle partially overlapping an orange square. The overall design is clean and modern.

**LITERATURA E SUAS
(INTER)FACES:**

**ESTUDOS FEMINISTAS,
INTERSEMIÓTICOS,
LINGUÍSTICOS E CULTURAIS**

O corpo feminino em performance de reexistência: A poética das mulheres negras do Sarau da Onça-Ba

Vanessa Costa Reis
(UFBA)

Rosinês de Jesus Duarte
(UFBA)

Introdução

Na escola disseram para ela melhorar o português, em meio “aos bacanas” pediram para ela moderar o linguajar, em casa ela nunca foi muito de falar, mas no sarau da quebrada... aaah, no sarau ela soltou o verbo!

Organizadas em Saraus nas periferias, e em outros agrupamentos sociais que reúnem variadas expressões artísticas, as mulheres negras têm construído espaços para, através de versos, denunciarem e refletirem como o racismo, o sexismo e o cisheteropatriarcalismo (Akotirene, 2020) têm lhes marcado. O Sarau da Onça é um desses espaços e resiste desde o ano de 2011, na cidade de Salvador, no bairro de Sussuarana. O coletivo nasceu do desejo de quatro jovens, de dois bairros periféricos desta cidade (Sussuarana e Engomadeira), incomodados por verem os nomes de seus bairros, preenchendo as páginas policiais de jornais. Eles almejavam confrontar essa realidade, em um movimento que des-

se visibilidade à periferia, através das suas atividades culturais e não mais pelos altos índices de violência.

Na contramão desse aflorar de práticas artísticas e produções textuais nas periferias, as instituições educacionais formais pouco ou nunca valorizam e acolhem os diversos letramentos que surgem na sociedade em função das necessidades e objetivos de cada grupo que a compõe. É sempre um processo unilateral, onde a escola ignora os sujeitos e suas produções culturais e artísticas na intenção de homogeneizá-los, a partir de práticas de letramentos hegemônicos, como uma condição para que eles participem dos espaços de poder. O racismo, sem dúvidas, é o alicerce que estrutura todo o desprezo das instituições sociais formais pelas práticas linguísticas desses sujeitos, afinal, a maioria deles são negros.

A ironia é que temos leis que obrigam as instituições escolares a inserirem a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, no currículo oficial da rede de ensino. Já são 21 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e quase 16 anos da Lei nº 11645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96! Porém, o que assistimos, na maioria das vezes, como disfarce ao cumprimento dessas leis, são atividades pontuais, como as conhecidas semanas de Consciência Negra ou Novembro Negro, recheadas de desfiles da beleza negra e exposições de comidas e artesanato afro-brasileiros e, em relação aos indígenas, o apagamento ainda é mais perceptível. Tudo isso contribui para a manutenção de um ponto de vista folclorizado das populações de matrizes africanas e indígenas em nosso país. Muito pouco se tem avançado em direção a promover práticas que valorizem verdadeiramente os saberes, conhecimentos, identidades, os aspectos culturais e produções linguísticas desses grupos.

Ao analisar o texto dessas leis, fica a interrogação se apenas a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, dá conta de combater as mazelas deixadas pela coloniali-

dade em nossa sociedade. Não desmerecemos a importância das leis, mas é preciso cuidar das suas interpretações e aplicações. As interpretações irão depender da concepção política e pedagógica de cada instituição de ensino, bem como da intencionalidade pedagógica de cada professora ou professor. O que não podemos perder de vista é que como nos diz Miranda (2020) “Importa inventar uma docência que possibilite tornar visível histórias e culturas afro-brasileiras invisibilizadas por ideologias hegemônicas para tensioná-la, ressignificá-la”. Mas o que é necessário para a invenção dessa docência?

Não temos uma resposta pronta. Nosso objetivo é mobilizar conhecimentos que possibilitem a abordagem dessas questões, no intuito de subsidiar práticas educativas de letramentos múltiplos antirracistas, decoloniais e de reexistência (Souza, 2011). Faremos essas reflexões ancoradas na produção poética marginal de mulheres negras. Defendemos que a educação, formal ou não, é o único caminho para livrar os oprimidos das armadilhas coloniais, para então acessar as ferramentas necessárias para resistir e, conforme Ana Lúcia Souza (2011), reexistir. Reexistir pressupõe o afastamento de concepções e ideais colonialistas e para isso é preciso lutar para preencher as lacunas deixadas pelas ausências das vozes destas mulheres na literatura e na sociedade, trazendo a sua produção para o centro das discussões no âmbito da literatura contemporânea.

Antes de adentrar no lócus escolhido, o Sarau da Onça, muitas foram as reflexões sobre os modos de realizar a pesquisa. Por compreender esta atividade enquanto processo, optamos por ancorar este estudo no método da a/r/tografia, que embora seja mais comum no campo das artes, é o que melhor apontou caminhos metodológicos para obter os dados almejados. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, sendo necessária uma imersão das pesquisadoras nas atividades que acontecem no sarau.

Numa breve definição, a a/r/tografia é uma abordagem que concebe a pesquisa como algo vivo e em constante estado de tornar-se. É uma nova forma de conceber a Pesquisa Educacional Baseada em Arte – PEBA ou simplesmente a Pesquisa Baseada em Arte – PBA, quando o foco não é a educação. Conforme Barone e Eisner (*apud* Irwin; Springgay, 2023) trata-se de uma forma de investigação que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos.

A discussão desenvolvida neste artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Versos que bordam silêncios ancestrais: A poética marginal de mulheres negras no Sarau da Onça-BA”, desenvolvida através do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura. Como ponto de partida traremos os argumentos que determinaram a escolha de nossa temática e discorreremos brevemente sobre a história do Sarau da Onça, evidenciando a importância dos coletivos periféricos para a formação política das comunidades. Buscaremos então relacionar as práticas de linguagem dos sujeitos desses coletivos e a urgência do acolhimento dos múltiplos letramentos no âmbito educacional. Em seguida, traremos as nossas referências sobre feminismo negro, campo que traz as bases para a análise da poesia marginal feminina negra e, por fim, nas considerações finais, teceremos sugestões que podem servir de apoio para a construção de propostas pedagógicas compromissadas com os princípios da educação antirracista e decolonial.

Sarau da onça: o caráter político e formativo da poesia marginal

A escolha pela produção poética das mulheres negras para ancorar as reflexões neste artigo, se deu por reconhecer o potencial político e formativo da expressão escrita/oral dessas mulheres, em forma de texto poético performado em Saraus, e também por dimensionar os papéis das mesmas no contexto das periferias, pois são elas, na maioria das vezes, as únicas responsáveis pela criação e educação

de seus filhos e filhas, e não surpreendentemente estendem essa responsabilidade para os filhos e filhas de outras mulheres. A partir de um ponto de vista interseccional (Akotirene, 2020), evidenciamos ainda que tais mulheres são as mais atingidas no cruzamento dos mecanismos de opressões coloniais como o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcalismo. Conforme Akotirene (2020) esses mecanismos são inseparáveis, e de modo simultâneo eles marcam profundamente seus corpos.

Dentre os instrumentos utilizados pela colonialidade para manutenção e reprodução das estruturas coloniais de subalternização, violência e desigualdades ao longo da história, nos interessa focar neste artigo sobre as práticas linguísticas, com destaque para a literatura. Os alicerces que sustentaram essas estruturas excludentes por séculos, estavam e ainda estão fundados em contemplar vozes que não representam todo um conjunto de identidades que formam uma sociedade, sobretudo as vozes das classes populares, especialmente de mulheres e homens negros. Nesse contexto, a literatura imprimiu memórias sociais, e relações hierárquicas de poder e opressão, que marcaram e estereotiparam esses corpos negros, mas não foram suficientes para imobilizá-los por muito tempo.

Isto pode ser constatado em um contemporâneo aflorar de produções de autoras e autores negros, que põem em discussão as visões distorcidas, estereotipadas e caricatas trazidas sobre negras e negros através da literatura, ao longo de séculos. Conforme Dalcastagnè (2012) pontua, há “uma quebra no silêncio dos marginalizados através da produção literária de seus próprios integrantes”. Ou seja, esses autores contestam cada vez mais uma estrutura que controla o direito à fala, bem como seleciona as que merecem ser ouvidas. Esse controle não é explícito e a máquina colonial opera de forma a excluir os agentes de comunicação de posições onde se possa falar com autoridade, ou seja, onde possam ter um discurso valorizado socialmente.

Outra estratégia de exclusão desses grupos é a negação do acesso aos ambientes considerados de prestígio cultural, ou seja, aqueles espaços validados por uma elite que decide o que merece ou não ter o *status* de cultura (o mesmo vale para decidir o que é literário ou não) e ainda, em uma hipótese em que pudessem acessar tais meios, não seriam acolhidos como produtores de cultura, mas apenas como adeptos de um modelo cultural dominante. Conforme nos diz Canclini “a cultura é algo que se adquire fazendo parte das elites ou aderindo a seus pensamentos e gostos” (Canclini, 2005, p. 15) Em outras palavras, ter sua voz ouvida é preciso aceitar a condição de incorporar os mesmos discursos dessas elites.

Sendo assim, se lhes negam o centro, esses grupos historicamente excluídos do cenário literário têm se movimentado a partir das margens, em direção a espaços que sempre lhes foram negados. Organizados sobretudo em saraus nas periferias, eles se opõem às tendências literárias tradicionais, construindo outras formas de expressão literárias, com visões autênticas e que expressam as suas próprias vivências e identidades.

Desde o ano de 2011, o Sarau da Onça tem realizado diversos eventos, protagonizados sobretudo pela juventude negra periférica, e tem ocupado diversos espaços na cena cultural de Salvador. Possui três coletâneas poéticas publicadas e é um verdadeiro caldeirão de talentos, histórias e produções artísticas, que envolvem poesia, música, teatro e dança. O nome do Sarau remete ao caráter altivo, corajoso e aguerrido da imagem da Onça e é também uma homenagem ao bairro, que se chama Sussuarana, por ter surgido em uma área de Mata Atlântica que era habitada, no passado, por essa espécie de felinos. Cabe ainda ressaltar um fato curioso: coincidência ou não, de acordo com dados da Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER, este bairro já fez parte do Quilombo do Cabula, símbolo de resistência e um dos mais expressivos quilombos da Bahia.

A abertura das atividades do Sarau da Onça é ritualizada a partir da declamação do poema “A poesia cria Asas”, pelos poetas Evanilson Alves e Sandro Sussuarana, dois dos quatro idealizadores do Sarau, que ainda mantêm vivas as atividades no espaço. Em uma espécie de jogral, eles alternam as vozes na declamação dos versos, já bem conhecidos da plateia, que acompanha a declamação em coro, com uma entoação contundente, dos últimos versos, “Eu posso garantir/ Que ninguém vai sair daqui /Do mesmo Jeito que entrou”:

A poesia cria asas
Grupo Ágape tá na casa
A poesia cria asas
Grupo Ágape tá na casa
A nossa poesia não foi feita para burguês gostar
Porque é um grito de insatisfação
A intenção é incomodar
Tirar do lugar comum
Chamar pro debate
E que não tentem transformar em circo a nossa arte
Somos cria de Sussuarana
Onde criança vira onça cedo
E aprendemos que papel e a caneta
São armas contra a opressão e o medo
Se falta posto médico
Coitada da saúde
Se a educação está em falta
Esquecida abandonada
E se o governo não nos vê
Jogados à própria sorte
É a voz do grupo Ágape
ecoando cada vez mais forte
A união faz o verso

O verso fortalece a luta
A luta nos mantém vivos
E vivos seguimos na busca
Falando o que precisa ser dito
Mostrando a realidade como ela é
Falamos por mais de 100 mil guerreiros
Que merecem aplausos de pé
Evoluímos para não sucumbir
Honramos o verso que nos resgatou
Que seja protestando
Ou falando de amor
Eu posso garantir
Que ninguém vai sair daqui
Do mesmo Jeito que entrou (Recital Ágape, 2015).

O texto é assinado pelo Recital Ágape, recital de poesia que foi criado à mesma época do Sarau da Onça, por Sandro Sussuarana, Evanilson Alves e mais dez amigos que frequentavam a igreja católica da paróquia Daniel Comboni, em Sussuarana. Estes jovens buscavam levar a poesia para espaços públicos onde normalmente ela não chegava, e um dos locais preferidos eram os ônibus urbanos da capital baiana. Com o mote de “resgatar pelos versos” este grupo, que integra o sarau, cresceu em atuação política, ao longo de seus anos de existência, e atualmente, tem sido representado principalmente por Evanilson Alves e Sandro Sussuarana. As principais ações desenvolvidas são os encontros no Sarau da Onça, rodas de conversa, palestras, oficina de escrita criativa, consultoria para organização de saraus ou *slam*, apresentações artísticas e recital poético.

Normalmente não há uma agenda prévia das apresentações, mediados por Sandro e Evanilson, os poetas vão chegando e se integrando na dinâmica das mesmas. O espaço onde o Sarau acontece é no “Anfiteatro Abdias do Nascimento” do CENPAH – Centro de Pastoral

Afro Padre Heitor Frisotti – que faz parte da paróquia São Daniel Comboni, no bairro de Sussuarana. Importante destacar que as pastorais Afro, no Brasil, conduziram uma missão importante na preservação da cultura e fortalecimento da memória dos negros e negras em diáspora, no combate ao racismo religioso, bem como no estímulo a ações afirmativas e decoloniais, como as atividades artísticas e de resistência que acontecem no Sarau da Onça.

Os encontros normalmente acontecem quinzenalmente, sempre aos sábados, no mesmo horário, às 19h. As regras de convivência são claras: silêncio, não pode vaiar e sempre bater palmas para quem estiver se apresentando. Se for a primeira vez da pessoa no sarau, ou se ela ficar nervosa, esquecer, cair ou chorar, as palmas devem ser em dobro, para transmitir apoio e força.

Os últimos versos da poesia mencionada anteriormente, dão o tom do lugar: “Nossos versos não foram feitos pra burguês gostar”, “Não torne circo a nossa arte” e “Você não vai sair daqui do jeito que entrou”. Esses versos transmitem a visão política deste coletivo que se mostra atento às manobras colonialistas de desvalorizar ou dominar o fazer dos poetas periféricos e a consciência de que o que eles fazem ali tem impacto no outro. Para Hooks (2017), se referindo a um contexto de sala de aula, que não é o caso do sarau, mas podemos trazer para nosso contexto, a “[...] nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse um pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença um dos outros” (Hooks, 2017, p. 17). Nesse sentido, observamos que os compromissos de respeito, pertencimento, apoio e coletividade, firmados entre os participantes do sarau, ficam explícitos a partir do entusiasmo da plateia a cada apresentação, onde eles acolhem as vozes uns dos outros, abraçam as narrativas uns dos outros e ecoam as vozes uns dos outros.

Saindo do contexto geral do Sarau e voltando nossos olhos para a poesia das mulheres negras produzidas neste espaço, transcreve-

mos abaixo uma poesia de autoria de Hellena Ayala, ou Hellena Black, como é mais conhecida. Ela é uma mulher trans, de 22 anos, que reside em Sussuarana. Recentemente compartilhou nas redes uma grande conquista: a adequação do seu nome. Na edição do dia 07 de julho de 2023, Hellena declamou a poesia “Desejo”, com uma presença de palco marcada por uma contundente impositação da voz e movimentos corporais intensos, que acompanhavam a sua narrativa. Na ocasião ela voltou-se para a plateia, ficou nervosa, mas, ao som de palmas e gritos de empolgação, ela é encorajada a continuar sua performance. A narrativa de Hellena tornou-se neste momento a narrativa de todos os ouvintes, porque nós da plateia passamos a declamar junto com ela. Cabe aqui destacar um aspecto da abordagem a/r/tográfica que concebe a corporeidade como um estar em movimento e onde a ação de pesquisar “resulta de um processo de intercâmbio que não está separado do corpo, mas emerge do entrelaçado de corpo e de mente, eu e o outro e através das nossas interações com o mundo” (Irwin; Springgay, 2023). Então, para captar a poesia e a performance de Hellena não bastava aguçar os olhos e os ouvidos, mas todos os sentidos e mergulhar de corpo inteiro no acontecimento.

Desejo

Palavra que sempre fez parte de nossa instrução

Seja um mero desejo por comida, por dinheiro, ou apenas a paixão

mas comigo é diferente.

Eu sempre tive que estar a margem
e aceitar tudo que você impôs.

Até porque na roda dos seus amiguinhos
desejo por mim é vergonha.

A mesma vergonha que você dobra
e põe no bolso toda vez que me vê.

E ainda promete

que seu mero desejo não se limita a seu navegador de internet.

Isso me dá nojo,

Pois, seu desejo por travesti

e sua masculinidade frágil, não sobrevivem no mesmo ambiente.

Ela tem que tá escondida numa esquina escura no seu inconsciente.

E eu que vivi a vida inteira em um corpo que nunca foi meu de verdade,

Um corpo que sempre foi meio que de todo mundo que desejasse... sabe?

Isso por ter as amarguras da libido reprimidas desde muito cedo

Talvez a ideia de repreensão e a ideia de me impor me dava medo

Mas você insiste em falar que está tudo bem

Te aplaudo nos bastidores,

porém, fui eu que sempre fui merecedora de orgasmos e nunca de amores.

E o tabu transformou meu desejo por pessoas como eu em ofensa e agressão

Até porque ninguém nunca me acolheu como mulher, e sempre levantam a suspeita: é ele ou ela?

Eu fico indignada com a hipocrisia

porque o corpo trans é lindo, né?

Quando você está vendo pornografia.

Mas, peraí! os gays se unem, as lésbicas se unem, os cis se unem,

e quando alguém me assume

vocês discutem.

Invalidam a masculinidade do meu parceiro

como se fosse algo tão anormal

mas ficam
impressionados com toda essa informação
mesmo nos tirando a saúde, a dignidade
[inaudível]
É preciso reafirmar a nossa luta
porque vocês querem nos ver nas estradas vestindo
roupa curta.
São os papais da tradicional família brasileira.
Que encham nossos bolsos de dinheiro
nos perguntando se nós somos solteiras.
Como se fossemos meros produtos no mercado.
No final somos chamadas de bicha, mona, veado”¹

A partir da poesia de Hellena podemos destacar pontos importantes para continuarmos nossas discussões. O primeiro deles diz respeito aos elementos que a caracterizam como uma poesia marginal, ressaltando-se que essa nomenclatura se refere àquelas produções que não estão no rol das produções literárias nos aspectos formais e oficiais, ou seja, são produzidas nas margens e por sujeitos que normalmente estão apagados na cena literária. Conforme Julieta (2023) podemos dizer que o caráter revolucionário dessas produções se dá, não necessariamente, por conta da linguagem e do afastamento do cânone, mas pelo deslocamento do lugar de enunciação do sujeito, ou seja, as mulheres negras passam a ocupar lugares de enunciação.

No que diz respeito à literatura, a poesia marginal não é apenas uma alternativa ou um confronto ao cânone e às formas tradicionais, mas também um novo modo do fazer literário, seja pela linguagem, pela temática, pela forma ou pelo deslocamento do lugar de enunciação, não sendo possível interpretá-la à luz de operadores teóricos tradicionais (Julieta, 2023, p. 91).

1 Poesia declamada no sarau da onça em 07 de julho de 2023, de autoria de Hellena Ayala. Instagram da poeta: @hellena_bl4ck.

A poesia marginal periférica, ou poesia de quebrada, como é denominada no Sarau da Onça, se estrutura a partir de práticas de letramentos e práticas discursivas que possibilitam às mulheres, que elas se posicionem em lugares de crítica, resistência e insubmissão, ao mesmo tempo em que reúnem elementos que lhe permitem participar da sociedade com discursos potentes e que mobilizam e tensionam mudanças sociais.

Essa poesia é fortemente marcada pela cultura *hip-hop*, que chega ao Brasil por volta dos anos 1980, sobretudo por um de seus elementos mais expressivos: o *rap*. O *hip-hop*, em linhas gerais, é um movimento cultural de contestação às desigualdades e à ausência das políticas públicas nas periferias, organizado por jovens marginalizados, em sua maioria negros, dos subúrbios estadunidenses. O caráter contestatório do *rap* e suas temáticas, muito ligadas ao cotidiano das periferias, bem como as violências sofridas pela população periférica, são elementos comuns com a poesia marginal. De acordo com Ana Lúcia Souza

[...] para muitos ativistas, o *hip-hop* mostra-se como espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades. Ao participarem dessas práticas de uso da linguagem, seja na modalidade oral, escrita ou imagética, eles se envolvem em práticas de letramentos [...] (Souza, 2011, p. 14).

O que falta para que as instituições de ensino formais acolham e legitimem essas práticas de uso da linguagem? O que presenciamos no Sarau da Onça, mostra que as mulheres negras que produzem naquele espaço não pretendem parar. É uma reação sem possibilidade de recuo a um silenciamento histórico, pois é do conhecimento de todos que, em relação à leitura e à escrita, e muitos outros cenários, a mulher foi ignorada e desencorajada a esses fazeres ao longo de séculos; e quando se trata da mulher negra, acontece o que ressalta Florentina

Souza (2019), é como se essa mulher estivesse duplamente fora de lugar: uma por ser mulher e outra por ser negra.

Tendo em vista essas ideias, podemos denominar a poética das mulheres negras, tomando de empréstimo o conceito formulado por Ana Lúcia Souza (2011), como poéticas de *reexistência* por dois motivos: um, porque as poetisas negras ressignificam a sua existência através deste fazer, e dois, porque elas não querem apenas impor uma contranarrativa dentro de um cenário hegemônico (brancocêntrico e falocêntrico), elas almejam que suas vozes sejam socialmente valorizadas. Ou seja, elas querem existir socialmente e ocupar lugares de poder e decisão.

Outro ponto que gostaríamos de reforçar ainda no contexto da poesia “Desejo” é que, conforme a citação trazida acima (Julieta, 2023), não é possível interpretá-la a partir de operadores teóricos tradicionais, pois eles não dão conta das complexidades trazidas por estes textos. Se, por exemplo, buscarmos elementos dentro do campo de estudo feminista universal, que evidenciam basicamente as desigualdades de gênero geradas pelo patriarcalismo, deixaremos de fora questões importantes enfrentadas pela mulher negra, e, no caso de Hellena, uma mulher negra trans, são muito mais complexas. Faz-se necessário então buscar referências no campo do feminismo negro.

De acordo com Gonzáles (2020) observava-se uma espécie de esquecimento da questão racial nas práticas feministas formais o que mantinha a situação de desigualdade das mulheres negras a partir de outros marcadores sociais. Nesse sentido, Ribeiro (2017) defende que o feminismo deveria considerar as diversas formas de ser mulher no mundo, abdicando de uma estrutura universal e considerando intersecções como raça, orientação sexual e identidade de gênero.

Essa relação de intersecção entre raça, gênero e classe, dá origem ao termo interseccionalidade, cunhado por Collins (2019) e muito evocado pelas intelectuais feministas negras. De acordo com Akotirene

(2020), a interseccionalidade considera a sobreposição de gênero, raça e classe na análise das relações de desigualdade produzidas pelo racismo, pelo capitalismo e pelo *cisheteropatriarcado*. Sobre este mesmo tema, Hooks (2019) afirma que o foco nesse entrelaçamento de sistemas de opressão (sexo, raça e classe) permite que mulheres negras, e também outros grupos de mulheres, possam reconhecer a diversidade e a complexidade da experiência de ser mulher dentro de uma estrutura social onde poder e dominação estão fortemente presentes.

As diversas violências de gênero, por exemplo, não podem ser analisadas apenas sob o viés de gênero. Se deixarmos de fora classe e raça, não compreenderíamos por que as mulheres pobres e negras são as mais atingidas por essas violências. Ou ainda, como relacionar essas violências com o cisheteropatriarcalismo se não tivermos um olhar interseccional?

De modo geral, os estudos feministas e os movimentos sociais negros, bem como os estudos intelectuais de autoras e autores negros contribuíram bastante para o campo das ciências humanas e sociais e para a educação, fazendo emergir o conceito anteriormente abordado de interseccionalidade e também o conceito de decolonialidade. Dentro de uma perspectiva decolonial, faz-se necessário renunciar à crença de que a ciência tradicional e hegemônica é a única capaz de traduzir tudo o que existe em conhecimento objetivo. Porém, posicionar-se decolonialmente não é tarefa fácil, pois a colonialidade está no corpo e incrustada em toda nossa estrutura social. Ser decolonial é ir contra uma pedagogia que Segato, citada por Daflon (2021), denomina de “pedagogia da crueldade” que corresponde “a todos os atos e práticas que ensinam, habitam e programam os sujeitos a transmutar o vivo e sua vitalidade” (Segato, 2018, p. 13 *apud* Daflon, 2022, p. 22). Ressaltamos que essa eliminação não é a morte propriamente dita, mas uma espécie de “coisificação”, da criação de corpos maquínicos, que estão sempre numa linha abissal, marginalizados, animalizados. Estando nessa condição, aliado a práticas de dessensibilização, esses

corpos estão aptos para serem treinados para obedecer docilmente a comandos externos.

Determinar o que é ou o que não é científico, o que é ou não literário, o que é humano ou não humano, são estratégias coloniais. A partir do conceito de decolonialidade compreendemos que já que não é possível apagar as marcas da violência colonial, mas é possível caminhar para uma cura, recusando-se a contribuir com essa repetição infinita de narrativas coloniais. Do lugar de professora, professor, coordenadora ou coordenador pedagógico é preciso posicionar-se como sujeitos da história, como pessoas que, conforme Paulo Freire, se percebem no mundo e com o mundo e não apenas adaptados a ele.

Considerações finais

Ao final das discussões trazidas brevemente nesse artigo, chegamos à conclusão de que uma inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, de forma desarticulada com as práticas de linguagens e os múltiplos letramentos sociais, sobretudo aqueles das juventudes das periferias, não dá conta de construir uma prática pedagógica alinhada com princípios antirracistas e de enfrentamento às opressões coloniais. Primeiro porque se continuarmos incluindo em nossos currículos perspectivas ocidentalizadas da história dos povos negros e indígenas não avançaremos, e, segundo porque caso as opressões sociais, que são alimentadas estruturalmente principalmente pelo racismo, forem analisadas a partir de categorias, como gênero, raça ou classe separadamente, não conseguiremos enxergar o resultado da colisão entre elas. É preciso, portanto, ir além e nos comprometermos com o que consideramos uma perspectiva de análise interseccional e decolonial.

As produções poéticas de mulheres negras do Sarau da Onça são um exemplo de como, através da poesia, é possível movimentar-se contra a pedagogia da crueldade, apontada por Segato. O que fal-

ta então para que essas mulheres sejam ouvidas? Para que suas falas sejam ditas com autoridade? A história nos mostra que não há conquistas sem lutas. Parafraçando Daflon (2021) somos responsáveis por escrever, pelo que escrevemos, pelo que não escrevemos. Em outras palavras, precisamos nos posicionar. Escolher as vias que levem a uma sociedade mais justa e democrática. Depende do nosso fazer, acolher, encorajar, evidenciar, divulgar e apoiar e as narrativas construídas por grupos até então invisibilizados e construir junto com eles narrativas mais justas e autênticas.

Algumas ideias de como começar são: pesquisar sobre existência de saraus e outros movimentos similares no território, bem como suas publicações e trazê-las para o contexto da sala de aula; pesquisar os acervos escolares e questionar caso detectada a inexistência de obras de autoria negra e indígena; realizar um *poetry slam* na escola (é uma espécie de batalha de poesia) – sugerimos pesquisar sobre o trabalho de Roberta Estrela D’alva e Slam das Minas, para conhecer essa expressão artística e elaborar as regras para uma batalha poética em sua escola –; encorajar os estudantes a produzirem seus próprios textos e se possível publicá-los; fomentar formações continuadas sobre múltiplos letramentos, com destaque ao letramento racial e decolonialidade.

Outra iniciativa é atentar-se às políticas públicas elaboradas pelos órgãos públicos municipais, estaduais e nacionais e acompanhar o desenvolvimento de atividades propostas pelos mesmos. Se possível, participar de conselhos e exercer o nosso direito ao controle social dessas políticas. Não adianta apenas reclamar, denunciar e cobrar por políticas é preciso participar. Como exemplo recente, citamos o trabalho da Secretaria de Política para as mulheres – SPM (do estado da Bahia), que possui campanhas que preveem a articulação com as escolas para debater e combater as violências de gênero. Uma das iniciativas é a Lei Estadual nº 14.452, de 1 de fevereiro de 2022, que ins-

titui a Campanha de Empoderamento das Mulheres e Enfrentamento ao Machismo na rede pública de ensino do estado da Bahia.

Por fim, a melhor estratégia, sem dúvidas, sempre será a de não corroborar com narrativas que mantenham seres humanos em lugares de estigmatização, subalternidade e invisibilidade. Para tanto é preciso dar ouvidos e escrever/reescrever com elas as narrativas e dar-lhes espaço para a expressão de suas identidades e práticas culturais, que normalmente não são legitimadas por espaços que deveriam promovê-las. A escola é, sem dúvida, o maior desses espaços, mas que infelizmente ainda caminha numa perspectiva de homogeneização.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 152 p. (Feminismos plurais)

BAHIA. Lei nº 14.452, de 1 de fevereiro de 2022. Institui a Campanha de Empoderamento das Mulheres e Enfrentamento ao Machismo na rede pública de Ensino do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial**, Salvador, BA, 2 fev. 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14452-2022-bahia-institui-a-campanha-de-empoderamento-das-mulheres-e-enfrentamento-ao-machismo-na-rede-publica-de-ensino-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 out. 2023.

BAHIA. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 6 ago. 2023.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Quem fala e em qual lugar*. In: CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Trad. Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

COLLINS, Hill Patrícia. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAFLON, Claudete. Não sou um corpo sem órgão. In: DAFLON, Claudete. **Meu país é um corpo que dói**. Belo Horizonte: Relicário, 2021. p. 19-48.

DALCASTAGNÈ, Regina. O lugar de fala. In: DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Horizonte, 2012. p. 17-48.

ESTADO investirá 22 milhões em escola e complexo poliesportivo educacional no bairro de Sussuarana em Salvador. **Consed**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/estado-investira-22-milhoes-em-escola-e-complexo-poliesportivo-educacional-no-bairro-de-sussuarana-em-salvador>. Acesso em: 27 ago. 2023.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). Trad. Tatiana Fernández. **Pesquisa educacional baseada em arte** [recurso eletrônico]: a/r/tografia. 2. ed. Santa Maria: Ed. UFSM, 2023.

JULIETA, Amanda. **Tem poeta na casa?** Mulheres negras, poetry slam e insurgências. Salvador: Boto Cor de Rosa Livros, Arte e Café, 2023.

MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território & Educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Edufba, 2020.

RECITAL Ágape. In: SUSSUARANA, Sandro *et al.* **A poesia cria asas**. Vitória da Conquista: Galinha Pulando, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 170p

SOUZA, Florentina. Mulheres negras escritoras. *In*: SILVA, Jorge Augusto. **Contemporaneidades Periféricas**. Salvador: Segundo Selo, 2019. p. 93-106.

Sobre as autoras

Vanessa Costa Reis é licenciada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, realizou especialização em Estudos linguísticos literários, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, e em Design instrucional através do Centro Universitário SENAC. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) – UFBA. Integra a equipe pedagógica da Coordenação do Ensino Médio, Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED, na Secretaria Estadual da Educação da Bahia. Tem experiência na área de Políticas Públicas para a Educação; formação de equipes técnicas de secretarias de educação; Tecnologias Digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. No campo da pesquisa, realiza estudos sobre produções literárias marginais; Escrita negro-feminina e feminismo negro.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2549003884896972>.

Rosinês de Jesus Duarte possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2003), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2006) e doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia/Universidad Complutense de Madrid (2011). Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Bahia, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult). É professora Orientadora do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica (2022-2024). Vice-coordenadora do PPGLitCult – UFBA (2022-2024). Tem experiência na área de Filologia e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: Crítica Textual; História da Literatura; Filologia e Ensino; Escrita negro-feminina; correspondência.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8027203087918296>.

(Re)leituras das adaptações do conto de fadas “Branca de Neve” em turmas do fundamental I e da EJA

Berenice da Silva Justino
(UESC)

Luzia Gonçalves Oliveira Silva
(UESC)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de (re) leitura em sala de aula com obras adaptadas de textos literários (contos e literatura infantil) e audiovisuais (filmes) para turmas do fundamental I (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa proposta foi resultado das discussões e da conclusão da disciplina Linguagens e Mediações¹, do programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL), da UESC. A partir das discussões teóricas e metodológicas, tivemos o interesse de apresentar sugestões didáticas mediadas pelas leituras e análises das diferentes adaptações

1 Disciplina Linguagens e mediações, ministrada pela prof.^a Dr.^a Marlúcia M. da Rocha em parceria com o professor Dr. Ricardo O. de Freitas no período entre julho e dezembro de 2022 pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), *campus* Ilhéus-BA.

do conto clássico “*Branca de Neve*”, originário da tradição oral alemã, compilado pelos irmãos Grimm, publicado em 1812.

Tivemos como *corpus* selecionado algumas adaptações voltadas para o público infantil e adulto. Para as turmas das séries iniciais as obras selecionadas foram: o filme de animação infantil da Disney “*Branca de Neve e os sete anões*” (1937), o conto “*Branca de Neve*” presente na obra *Contos de fadas*, de Perrault, Grimm, Andersen e outros autores, adaptado por Ana Maria Machado e traduzido por Maria Luiza X. de A. Borges (2010), ambos trazem o enredo mais voltado para a versão original dos Grimm e outras adaptações/(re)leituras da obra, tais como: “*Branca de Neve e as sete versões*”, de José Roberto Torero e Marcus Aurélio Pimenta (2016) e “*Pretinha de Neve e os sete gigantes*”, de Rubem Filho (2010).

Para o público adulto da modalidade EJA propomos a abordagem da obra em cordel “*Branca de Neve*”, dos irmãos Grimm, adaptada por Varnecki Nascimento (2010), para retomar o enredo original, como também, abordarmos as adaptações em audiovisual dos filmes: “*Deu a louca na Branca de Neve*” (2008); “*Espelho, espelho meu*” (2012) e “*Branca de Neve e o caçador*” (2012), para discutirmos outras sugestões/questões e problemáticas da vida atual presentes nesses filmes, e, por fim, levaremos um conto da literatura trans: “*A ressurreição de Júlia (Branca de Neve)*”, da drag queen e youtuber Lorelay Fox, presente na obra *Over the rainbow: um livro de contos de fadas*, publicada em 2016 para leitura e discussão sobre a questão de gênero e sexualidade.

As (re)leituras que trazem uma discussão mais contemporânea do conto são as versões em filmes, as obras infantis “*Branca de Neve e as sete versões*”, “*Pretinha de Neve e os sete gigantes*” e o conto “*A ressurreição de Júlia (Branca de Neve)*”. Esses textos apresentam pontos que abordam questões da versão original do conto, mas com um olhar para a interatividade, com foco nas alteridades. Assim, apresentam pontos convergentes e divergentes em seus enredos e trazem a opor-

tunidade de (re)pensarmos outras (re)leituras, novos enredos, enfim, outras formas criativas de contar e recontar as histórias que contribuem para o imaginário infantil e adulto, além de comporem outras representatividades das personagens dos contos infantis que não sejam apenas princesas brancas e príncipes encantados, mas princesas negras e uma Branca de Neve trans.

Quanto ao interesse em sugerir a releitura de Branca de Neve ao público da EJA, se justifica pelo interesse em oferecer a esses alunos o contato com os contos clássicos, porém, sob outros olhares e relacionado com o conhecimento de mundo envolvendo a realidade ao seu redor, com temáticas sociais, e, assim, levaremos outras versões adaptadas que possam estar alinhadas à linguagem desse público, mas que tenha como ponto de partida a versão original.

A escolha dos filmes para o público da EJA se deu porque eles trazem em seu enredo uma Branca de Neve mais contemporânea, preocupada com questões atuais, como por exemplo a luta pelo povo, a empatia pelos marginalizados, a mulher sendo protagonista na luta pela igualdade, juntamente com seus amigos anões, como guerrilheira, buscando reconquistar o seu espaço roubado pela vilã, a madrasita. Em todas essas adaptações o enredo muda o foco de uma Branca de Neve que na versão original, era frágil e indefesa. Os perfis dessa personagem rompem com as expectativas e luta por sua liberdade, além de não, necessariamente, ser salva por um príncipe, e sim, por um homem comum, um caçador.

Com essas versões em livros e filmes, pretendemos levar para sala de aula da EJA outras discussões sobre as alteridades: a mulher em busca de seu lugar, os anões socialmente discriminados, entre outras temáticas relacionadas as alteridades, como por exemplo, a questão trans, que sempre estão em constante anulação/silenciamento nas salas de aulas por questões de preconceito sobre o estudo de gênero. Assim, pretendemos com esse trabalho de leitura de obras adaptadas,

refletir sobre os pontos comuns e divergentes do conto original com as novas versões nos diferentes seguimentos do ensino – fundamental I (1º ao 5º ano) até os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) – como forma de ampliação dos horizontes de leitura desses alunos e na formação de leitores literários.

Todas essas obras são sugestões para serem trabalhadas nas turmas citadas de acordo com a faixa etária, por meio de leituras em grupo, exibição de filmes e debates em sala de aula. Esperamos, como resultado dessa experiência, após a aplicação didática em sala de aula, que ocorra a promoção de leitores mais críticos e empáticos com as questões que envolvem a subalternidade, as quais essas (re)leituras dos contos nos propõem, como também, promover a formação de leitores literários que podem ampliar seus horizontes de leitura. Para discussão sobre as questões de adaptação apoiamos, principalmente, nos estudos de Hutcheon (2011), entre outros autores.

Contexto histórico sobre os contos de fadas

Segundo Perez (s/d)², a primeira coletânea de contos de fadas surgiu na França no século XVII, organizada/compilada por Charles Perrault e, posteriormente, no século XVIII, foi difundida pelos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm). Essas histórias tinham origem na tradição oral e não eram documentadas. Para a autora

Os contos de fadas pertencem à Literatura Infantil, [...]. Considerados clássicos da literatura mundial, os contos de fadas têm origem em tempos remotos e nem sempre se apresentaram como os conhecemos hoje. O aspecto fantasioso e lúdico que hoje os envolve surgiu da necessidade de minimizar enredos controversos e polêmicos, próprios de uma época em que a civili-

2 PEREZ, Luana Castro Alves. História dos contos de fadas. [s. d.]. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>. Acesso em: 13 out. 2022.

zação ainda não havia inventado o conceito que hoje conhecemos tão bem: a infância. Chamamos de contos de fadas porque são histórias que têm sua origem na cultura céltico-bretã, na qual a fada, um ser fantástico, tem importância fundamental (Perez, s/d, p. 01).

Perez (s/d) ao longo do seu texto nos faz um convite a revisitar os clássicos infantis e descobrir “traços sombrios e sinistros que comprovarão uma origem nada romântica”, para ela, essas alterações nos contos diminuem os impactos negativos presente nos contos originais que não tinham a preocupação com o universo infantil e com os aspectos lúdicos que contribuem para aguçar o imaginário na formação das crianças.

Essas narrativas, ao serem documentadas pelos Irmãos Grimm, que eram “influenciados pelo ideário cristão, que já dominava o pensamento da época, fizeram diversas alterações no enredo de alguns contos, já que esses muitas vezes apresentavam aspectos polêmicos com episódios de violência ou maldade, envolvendo, inclusive, crianças” (Perez, s/d, p. 01).

Sobre essas questões, Coelho (2003 *apud* Corrêa; Batista, 2018, p. 02) corrobora e apresenta também a participação de Andersen nas adaptações desses contos preocupados em modificar/adaptar essas narrativas:

as versões escritas pelos irmãos Grimm (século XVIII) e Andersen (século XIX) foram criadas a partir de relatos coletados da tradição oral. A fim de tornar os textos mais palatáveis para a camada social que iria consumir esses contos, os autores fizeram uma série de adaptações que amenizaram os atos de cruza e violência dessas histórias populares (Coelho, 2003 *apud* Corrêa; Batista, 2018, p. 02).

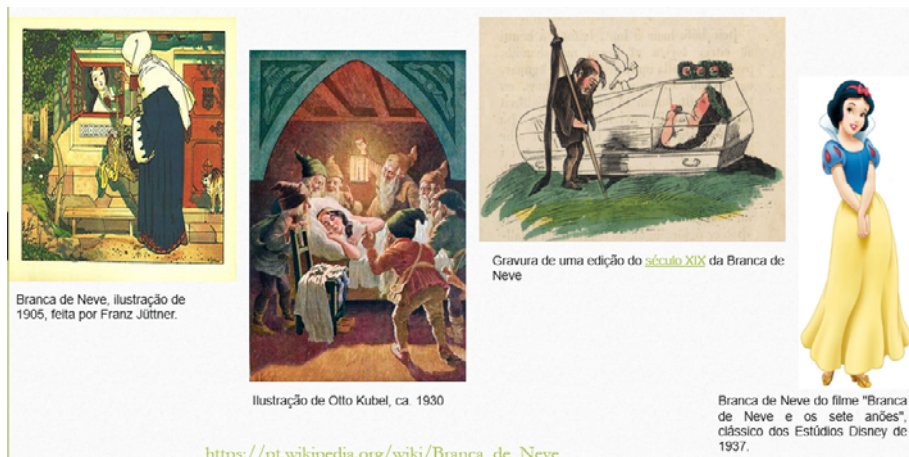
Percebemos que os contos de fadas dos Grimm e de Andersen sofreram mudanças em suas narrativas, pois apresentavam uma perspectiva mais preocupada com uma adaptação que atenda ao público infantil, de forma mais leve/sutil, diferente dos contos de Perrault, que é alvo dessas questões polêmicas em torno desses contos.

Sobre os questionamentos de que Branca de Neve foi um conto baseado em fatos reais³, Eckhard Sander (1994), escreveu sua tese: “Branca de Neve: É um conto de fadas?” Seu trabalho tinha como principal objetivo apresentar que Branca de Neve tinha relação com fatos reais/históricos. Ele apresenta que sua narrativa foi inspirada na vida da condessa alemã Margaritha von Waldeck – nascida em 1533 e filha de Felipe IV. Conspira-se que essa condessa tinha sido expulsada de casa por sua madrasta e foi envenenada por ordem do rei Carlos V, pai do seu amante, o príncipe espanhol Felipe II, durante o século XVI, pois não considerava vantajoso o matrimônio dos dois.

Outro fato ligado à Branca de Neve é o caso da maçã que também tem relação com histórias contadas sobre um comerciante que envenenava suas frutas para impedir que crianças o roubasse. Outro ponto interessante é que a jovem cresceu na região de Bad Wildungen, em Hesse, Alemanha, onde crianças que trabalhavam em condições precárias em uma mina de extração de cobre eram referidas como “anões”, pois eram as únicas que conseguiam entrar nas minas. Podemos refletir que já existia trabalho escravo há muito tempo atrás. Alguns desses fatos podem ter influenciado as narrativas da época do conto e isso é abordado na tese de Sander (1994).

3 Relatos que fazem referência aos contos de fadas baseado em fatos reais. Disponível em: <https://tudorbrasil.com/2015/12/07/margarete-von-waldeck-a-verdadeira-da-branca-de-neve/>; <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>; <https://segredosdomundo.r7.com/conto-de-fadas/>. Acesso em: 13 out. 2022.

Figura 1 – As várias versões da imagem de Branca de Neve



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Branca_de_Neve.

Sobre adaptação/paródia no conto de fada “Branca de Neve”

São várias as menções de Branca de Neve ao longo do tempo, as imagens anteriores representam as referências ao conto em diferentes mídias, gêneros e traduções ao longo dos tempos, seja em livros ou filmes. É importante lembrar que, segundo Hutcheon (2011), essas adaptações sofrem transposições de mídias, gêneros ou traduções e, assim, elas não se apresentam de forma literal do texto original, pois no processo sofrem modificações. Porém, “a adaptação tampouco é uma cópia ordinária; é um processo de apropriação do material adaptado” (Hutcheon, 2011, p. 45).

Para Hutcheon (2011, p. 163) “as adaptações de livros, entretanto, são muitas vezes consideradas educacionalmente importantes para as crianças, pois um filme (ou uma peça) divertido (a) pode incentivá-la a ler o livro que lhe serviu de base [...] e essa motivação ‘faça-com-que-eles-leiam’ é o que alimenta toda uma recente indústria pedagógica”. As obras adaptadas, seja qual for a forma apresentada, abrem

uma possibilidade de recepção da leitura para as crianças e/ou jovens e esse fator é o que importa: levar a obra para os leitores.

Figura 2 – Imagens das capas dos filmes adaptados do conto “BRANCA DE NEVE”



Fonte: Google.

Esses são os filmes que podem incentivar a busca pela leitura do texto-base, eles trazem algumas adaptações sobre o conto com conflitos diferentes, mas que partem sempre dos principais elementos do enredo do conto original, a partir da protagonista Branca de Neve que sofre perseguições por causa da inveja de sua madrasta má. Porém, a primeira adaptação da Disney é a que se diferencia mais das outras versões dos filmes, como também dos livros, pois apresenta uma personagem mais envolvida no mundo fantástico dos animais e com ajuda deles ela arruma toda a casa dos anões. Nas outras adaptações dos filmes aparece uma Branca de Neve mais ousada, há uma ruptura de uma menina fragilizada para uma mulher que busca reconquistar seu espaço e enfrenta sua maior rival, sua madrasta. Essas versões são ressignificadas por meio de outras mídias e nova maneira de compor uma nova história.

Segundo Luiz (2019, p. 45).

Adaptar consiste, para nossa contemporaneidade, no emprego de material em um meio ou gênero para

uso em outro como, por exemplo, quando um texto dramático é transformado em balé. Além disso, um texto considerado como adaptação tem autonomia para com a matriz, assim como também não quer dizer que ela é uma equivalência total da obra, pois o seu propósito está em veicular determinadas particularidades da forma primeira (Luiz, 2019, p. 45).

O autor discute que essas adaptações sempre têm algo de novo a apresentar, considerando o texto-base, isto é, a matriz do texto principal, ressignificado, para seu público leitor. Hutcheon (2011, p. 45) conceitua adaptação como o “ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo”. Assim, mesmo que uma adaptação possa gerar a criação do novo, ela parte de uma história matriz que é modificada, seja para outras mídias ou outros gêneros

A maioria das teorias da adaptação presume, entretanto, que a história é o denominador comum, o núcleo do que é transposto para outras mídias e gêneros, cada qual a trabalhando em diferentes vias formais e, eu acrescentaria, através de diferentes modos de engajamento – contar, mostrar ou interagir. A adaptação buscaria, em linhas gerais, ‘equivalências’ em diferentes sistemas de signos para vários elementos da história: temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, e assim por diante (Hutcheon, 2011, p. 32).

Os contos de fadas trazem para o centro de suas narrativas príncipes/princesas; amor verdadeiro/ finais felizes; ingenuidade/pureza/beleza/inveja; reis/rainhas/madrastas; crianças órfãs/abandono/maus-tratos; sofrimento da heroína ou do herói, temáticas essas que fazem parte das obras escolhidas para análise e proposta didática em sala de aula presente nesse trabalho, tanto as obras infantis como nas ver-

sões para o público da EJA. Esses elementos muitas vezes encantam seus leitores, mas trazem questionamentos e angústias. Assim

Os contos de fadas escondem questionamentos e angústias comuns a todas e todos e muitas narrativas mágicas oferecem algum tipo de consolo, de respostas a esses dilemas considerados como universais. Haveria uma identificação imediata do leitor com as peripécias de princesas, príncipes, crianças órfãs, reis e rainhas. A trajetória carregada de sofrimento da heroína ou do herói e, conseqüentemente, suas redenções trariam, segundo um sentimento de catarse, de alívio e de esperança às leitoras e leitores (Hueck, 2016 *apud* Corrêa; Batista 2020).

Nossa proposta é apresentar as obras em forma de diálogo entre as diferentes versões para confrontar/questionar sobre o imaginário, os dilemas comuns e diferentes presente nas narrativas. Discutir sobre a recepção dos alunos diante das diferenças e semelhanças das obras, assim, levando-os a pensar/refletir e comparar as versões e debaterem em sala de aula essas constatações.

Figura 3 – Imagens das capas das obras literárias – adaptações para o público do fundamental I (1º ao 5º ano)



Fonte: capas de livros digitalizadas pelas autoras.

Escolhemos as obras acima adaptadas para o público infantil para atender à faixa etária de alunos entre 06 e 10 anos, das séries iniciais do 1º ao 5º ano. As obras acima fazem parte do gênero literatura infantil e trazem diferentes abordagens a partir da narrativa de Branca de Neve. Pretendemos iniciar o trabalho em sala de aula visando proporcionar a formação de leitores de textos literários e, inicialmente, começaremos com a leitura da obra *Contos de Fadas*, adaptada por Ana Maria Machado (2010). Essa obra traz inúmeros contos de Perrault, Irmãos Grimm e Andersen, e nosso foco será a leitura do conto Branca de Neve.

O enredo da história é semelhante ao texto original dos Irmãos Grimm, com a descrição do desejo da rainha, a mãe de Branca de Neve, no momento em que estava a costurar perto da janela com moldura de ébano, espeta o dedo na agulha e três gotas de sangue caem sobre a neve, então ela pensa: “Ah, se eu tivesse um filhinho branco como a neve, vermelho como o sangue e negro como a moldura da janela” (Machado, 2010, p. 129). Após um tempo seu desejo se realizou, ela deu à luz a uma menina com a pele branca como a neve, os lábios vermelhos como o sangue e os cabelos negros como o ébano e pouco tempo depois a rainha faleceu.

Todo o desenrolar da narrativa é semelhante, pois fala sobre o casamento do rei com uma madrasta invejosa e vaidosa que queria ser a “mais bela” e a questão do espelho mágico. Após a morte do pai, a rainha busca se livrar da menina por causa da sua beleza e trama sua morte ao fazer um pedido a um caçador para levá-la para a floresta e matá-la, mas que trouxesse o seu fígado e o pulmão, porém, o caçador teve misericórdia e a deixou fugir. Também apresenta a casa dos sete anões e a organização da casa quando Branca de Neve a encontrou e o apoio e a relação de amizade verdadeira que foi construída com eles. Revela a função social da mulher daquela época, pois em acordo com os sete anões ela poderia ficar na casa, mas teria que ajudar nos afazeres domésticos, enquanto eles trabalhavam nas minas. Percebemos essa

relação de subserviência da mulher diante das funções socialmente construídas de mulheres e de homens.

Também traz toda a trajetória que Branca de Neve sofreu com a madrasta que tentava matá-la ao saber pelo espelho que ela ainda estava viva. Assim, disfarçada de vendedora, camponesa e uma velhinha indefesa, a madrasta tentou matar Branca de Neve, primeiro tentando vender uns cordões/fitas para seu corpete, que ao usar ela aperta tanto que sufoca Branca de Neve, mas é salva pelos sete amigos, também há a tentativa de envenenamento com o presente do pente mágico, até chegar ao episódio da maçã envenenada que a leva a um sono mortal até um príncipe a encontrar no topo da montanha em um caixão de vidro porque seus amigos não quiseram a enterrar quando perceberam que ela parecia que dormia um sono profundo.

Esse príncipe se apaixonou perdidamente e pediu aos anões para a levar em seu caixão de vidro para seu reino e, ao saírem, tropeçaram com o caixão e a maçã que estava presa na garganta de Branca de Neve saiu, assim ela despertou de seu sono profundo. Ao acordar, Branca de Neve é pedida em casamento pelo príncipe e eles enviam um convite para a madrasta, que não sabia quem era a nova rainha que o próprio espelho já havia revelado como a mais bela do reino. O episódio final do desfecho do conto revela quando a rainha soube que não era a mais bela, este fato é semelhante à maioria das adaptações

A malvada mulher lançou uma praga e ficou tão paralisada de medo que não soube o que fazer. Primeiro resolveu não ir à festa de casamento. Como isso não a acalmou nem um pouco, viu-se obrigada a ver a jovem rainha. Quando entrou no castelo, Branca de Neve a reconheceu no mesmo instante. A rainha ficou tão aterrorizada que estacou ali, sem conseguir se mexer um centímetro. Sapatos de ferro já havia sido aquecidos para ela sobre um fogo de carvões. [...]. Ela teve de calçar os sapatos de ferro incandescentes e dançar com eles até cair morta no chão (Machado, 2010, p. 144).

O conto *Branca de Neve e as sete versões*, de Torero e Pimenta (2016), faz referência e diálogo com o conto original, mas sua adaptação traz elementos novos para o enredo, na sua forma de narrar, pois apresenta uma forma interativa de leitura para as crianças, já que não há uma narrativa linear que segue uma ordem dos acontecimentos, deixando o leitor escolher os caminhos de leitura, apresentando mais de uma possibilidade de escolha para a continuidade do enredo.

O conto traz um reconto de maneira criativa, original, com várias possibilidades de finais: “O espelho mágico dirá a verdade sobre a beleza de Branca de Neve ou mentirá para a madrasta? A jovem princesa arrumará a casinha dos sete anões ou fará uma enorme bagunça? Ela deve comer a maçã ou guardá-la para depois? Ela será apaixonada pelos animais ou uma caçadora habilidosa?” Essas perguntas levam a escolhas do leitor para diferentes versões e isso pode encantar os leitores mirins. Eles podem escolher apenas um caminho de leitura ou ler as diferentes opções. Vemos que o enredo não se distancia da história original, mas apresenta novas possibilidades de desfecho.

Figura 4 – Páginas digitalizadas pelas autoras da obra *Branca de Neve e as sete versões*



Fonte: Torero e Pimenta (2016, p. 06-07).

Já a obra *Pretinha de Neve e os sete gigantes*, de Rubem Filho (2010), traz a tona a imagem de princesas negras, com a representação de uma protagonista negra de origem africana. Há um diálogo com a obra original, mas ela nos leva a outras reflexões que podemos inserir em sala de aula sobre a questão da identidade em que muitas crianças não se identificam quando leem esses contos de fadas com apenas a representação eurocentrada.

Obras literárias - adaptações para o público da educação de jovens e adultos (EJA)

Figura 5 – Prints de capas de livros



Fonte: <https://www.amazon.com.br/>

Para o público da EJA, pretendemos levar obras que também trazem uma releitura de Branca de Neve, fazendo referência ao conto original, porém um texto que não tenha uma linguagem infantil. Assim, encontramos uma adaptação em cordel: *Branca de Neve* (2010), versão dos irmãos Grimm, adaptada por Varneci Nascimento, que traz uma adaptação mais próxima da versão original, porém, com uma linguagem popular, acessível ao público da EJA. Seu enredo inicial é bem

semelhante ao do conto dos irmãos Grimm, entretanto, o final é bem diferente da maioria das versões, pois nessa, a rainha adoeceu e morreu de raiva e nas demais dos livros é oferecido à rainha um sapato de ferro quente e ela dança até a morte.

Também trazemos para abordagem literária dos alunos de EJA a leitura e o estudo do conto: “A ressurreição de Júlia (Branca de Neve)”, da escritora drag queen Lorelay Fox (2016), presente na obra *Over the rainbow: um livro de contos de fadxs*⁴, publicado em 2016. O texto é um reconto de “Branca de Neve”, sendo uma resignificação desse conto “apresentando sujeitos-personagens que são transexuais e/ou travestis (Silva; Borges, 2018, p. 01). Esse conto também nos traz reflexões sobre diferentes alteridades: moradores de rua, prostitutas, travestis, transexuais, entre outras questões que vivenciamos na constituição de uma sociedade preconceituosa. Essas questões podem gerar inúmeras discussões em sala de aula e, possivelmente, podemos ampliar os conhecimentos desses alunos que podem até se libertar de alguns preconceitos socialmente construídos.

O conto de Fox faz parte da literatura trans e apresenta diálogos com a personagem Branca de Neve e seus conflitos vivenciados, porém, essa literatura traz a reflexão sob outro paradigma, outros olhares, uma adaptação voltada para a paródia. Assim, o conto contemporâneo que traz um diálogo com o conto de fadas/fadxs Branca de Neve, “A ressurreição de Júlia (Branca de Neve)”, de Lorelay Fox nos transfere para o ponto de discussão de que

Os contos de fadxs contemporâneos propõem narrativas que se apropriam de elementos dos roteiros dos contos tradicionais, em um processo de **reescritu-**

4 O livro apresenta cinco contos de autoria da jornalista esportiva Milly Lacombe, o ator Maicon Santini e youtubers como Renato Plotegher Jr., Eduardo Bressanim e Lorelay Fox. Os enredos desses contos foram adaptados aos tempos atuais, trazendo em suas narrativas personagens lésbicas, homossexuais e transexuais. Acesso as plataformas digitais da youtuber e drag queen Lorelay Fox: insta: lorelay_fox; contato@oilupi.com/ <https://www.youtube.com/c/lorelayfox>.

ra paródica formando um imaginário alternativo protagonizado por dissidências sexuais nomeadas como (re)existências coloridas, formando uma (auto)representação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queers*, intersexuais e outras (Hutcheon, 1989 *apud* Peruzzo, 2021, p. 09-10, grifos nossos).

Para Peruzzo (2021, p. 03), “Os contos de fadas seguem estruturas diretas, bastante simples, assim como os problemas enfrentados inicialmente pelas crianças – seu público imediato –, como o medo do abandono familiar e a descoberta de seu corpo e de um corpo distinto do seu [...]”.

Dentre as possíveis estratégias inerentes ao processo de adaptação, a paródia que, inicialmente, denotava o caráter ridicularizador e cômico de uma narrativa séria, contudo, hoje podemos considerá-la como a ponte entre o autor e o leitor/espectador, responsável pela reatualização do texto-passado, ora homenageando-o, ora criticando-o, ou subvertendo-o (Luiz, 2019, p. 42-43).

Para o autor, a paródia, enquanto estratégia de adaptação “altera o vínculo que temos com a história conhecida e propõe um diálogo frutífero, não comprometendo a ‘essência’ da narrativa [...], mas proporcionando uma outra perspectiva da história” (Luiz, 2019, p. 73-74). Para o autor,

a paródia consiste em uma adaptação, pois ela subverte a matriz textual, assim como também a sua transformação para outra mídia ou não. E devido a esse caráter de recuperação e apropriação, a paródia é efetiva na transposição de obras, ou seja, é uma ‘forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado,

rompe com ele, sutil ou abertamente’ (Paulino; Walty; Cury, 2005 *apud* Luiz, 2019, p. 46-47).

Na análise do conto temos como protagonista uma adolescente de 17 anos transexual que tem o sonho de realizar a transição. Percebemos desde o início da narrativa que a personagem Júlia é sempre identificada no gênero feminino e, no decorrer da história, é revelado que se trata de uma mulher trans. Júlia apresenta várias características em comum à personagem Branca de Neve: “Sempre fora linda, [...]. A pele branca e viçosa alimentada com rubor as maçãs do rosto e a boca rosada [...]” (Fox, 2016, p. 178).

Júlia se tornou órfã e oprimida por sua madrasta, como o conto “Branca de Neve”. Iludida pela madrasta que prometera como presente de aniversário de 18 anos levá-la para um médico para consulta sobre sua transição, mas que a abandonou envenenada pela estrada, acordou em um hospital público onde ficou durante uns dias desacordada: sem dinheiro, sem documentos, sem contato algum, ela estava sendo tratada como indigente. Quando percebeu sua situação e sem ter para onde seguir, Júlia foi ser moradora de rua e lá vivenciou todo tipo de privação: amor, interação, comida, teto (lar), chegou até a ser apelidada pelos moradores de rua por “boneca branca feito nuvem” e “feito neve” (Fox, 2016, p. 182).

Esses moradores de rua eram/são, para a sociedade, a escória, marginalizados, invisíveis e Júlia sentiu na pele esse desprezo, até mesmo pelos próprios moradores de rua que a excluíam por suas características físicas. Júlia sentia o peso do abandono, mas seguiu, mesmo diante da crueldade que acontecera com ela. Assim, “pelos frestas da orfandade ela enxergava desacreditada o mundo lá fora, e cada vez mais se asustava em confrontar a voracidade ensurdecidora com que o mundo parecia condená-la” (Fox, 2016, p. 169).

Como uma luz no fim do túnel, um colega morador de rua indicou uma casa de “mulheres como ela” e que a rua era muito perigosa e não sabia como ela estava sobrevivendo a tudo aquilo. A partir desse momento a esperança renovou a forças de Júlia e ela seguiu em busca do lugar descrito pelo morador. Ao encontrar a casa ela percebeu a bagunça e que não havia ninguém, pelos objetos espalhados, ela intuiu que habitavam muitas pessoas/mulheres. Como estava há muitos dias sem comer, ela foi até a cozinha e atacou com voracidade a comida da geladeira e dos armários, depois, como forma de agradecimento, ela passou toda a madrugada arrumando a casa – semelhante ao conto Branca de Neve, que em algumas versões, arrumou a casa dos sete anões. Pela manhã, as moradoras (prostitutas/travestis) apareceram e ficaram surpresas com uma jovem dormindo no tapete da sala, no início tiveram medo, mas depois compreenderam a situação e acolheram Júlia que, exausta, acabou pegando no sono ali mesmo no chão.

Depois de conhecerem a história de Júlia, elas concordaram que ela poderia ficar na casa, porém, apenas responsável pela limpeza e organização de tudo, já que elas trabalhavam a noite toda. Percebemos que essa função de Júlia também se assemelha ao conto, pois Branca de Neve era responsável pelos cuidados com a casa dos sete anões. A semelhança com o conto Branca de Neve também se dava por que na casa moravam sete meninas, analogia aos sete anões. Ao longo dos dias, Júlia começou a chamá-las de acordo com suas personalidades/ações e assim, estabeleceu um paradigma com os personagens dos sete anões: apelidava de mestra, Melissa, por ser a líder do grupo; Akemi, sempre sorridente ela chamava de Feliz; Zuzu era a Zangada, por sempre resmungar; Daiane era a dengosa, por ser chorosa e carente; Ana Sofia sempre tinha crises de rinite, era Atchim e Suzana, dorminhoca, era a Soneca. Ali na convivência diária foi se formando um laço fraterno, pois “naquela casa de travestis segregadas do mundo tradicional existia família e amor” (Fox, 2016, p. 199).

Considerações finais

Percebemos que esse trabalho é uma oportunidade ímpar para discutir questões para além da comparação de obras adaptadas sobre o conto Branca de Neve. Proporcionaremos com essa proposta em sala de aula que crianças, jovens e adultos tenham acesso a leituras e releituras diversificadas que ampliam seus horizontes tanto de leitura como sobre a vida e rompam as barreiras de seus preconceitos e abram espaço para repensar sobre as alteridades.

Com os vários contos adaptados podemos refletir inúmeras representatividades, principalmente, com o conto de Fox, “A ressurreição de Júlia”, pois podemos realizar uma forte reflexão sobre as pessoas marginalizadas e levar os alunos a perceberem os laços fraternos de amizade, de afeto e de formação de família: “O que resta aos moradores de rua, prostitutas, travestis e homossexuais é se juntar, criando algum vínculo de companheirismo e, principalmente, aceitação. Formar entre amigos uma nova família” (Fox, 2016, p. 199).

Percebemos que a família está ligada aos laços afetivos que construímos e que nos acolhem ao longo da vida. Foi nesse encontro que Júlia se sentiu acolhida, protegida, e, através da convivência com “essas almas femininas e de corpos autocriados”, Júlia começou a se desprender de seus medos e “dos muros que construíra ao longo dos anos para se isolar e se defender” (Fox, 2016, p. 201). Assim como Júlia, precisamos discutir com nossos alunos sobre nossas atitudes diante do ser humano, dos nossos pares, sem distinção de raça, cor, gênero ou posição social. Júlia também sonhava com um príncipe encantado que a salvaria da solidão, abandono e invisibilidade, como também muitas meninas negras sonham em ser padrão de beleza diante de uma sociedade branca e cis. Ela sonhava com um final feliz e ela teve. Temos que (re) pensar que não importa o que a sociedade dita como padrões, o que importa são os nossos sonhos.

Aqui, o significado de família vai além de um laço sanguíneo, é um laço de acolhimento e isso precisa ser discutido nas escolas por meio dos textos literários, pois como defende Candido (1989, p. 117) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Como podemos analisar, a partir dessa reflexão, a literatura se manifesta universalmente através do ser humano que vivencia diferentes realidades e situações e com sua quota de humanidade pode ser menos indiferente, com mais empatia e respeito às diferenças.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CORRÊA, Lays Matias Mazoti; BATISTA, Donizete Aparecido. Gênero e sexualidade em contos de fadas: entre a reiteração e a desobediência às normas sociais. *In: Anais do II Simpósio Internacional em Narrativas Gênero e Política: Mulheres e resistência em tempos de violação de direitos*. Belo Horizonte, UniBH, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ngp2018/105358-genero-e-sexualidade-em-contos-de-fadas—entre-a-reiteracao-e-a-desobediencia-as-normas-sociais/>. Acesso em: 11 out. 2022.

FOX, Lorelay. A ressurreição de Júlia (Branca de Neve). *In: BRESSANIM, Eduardo; FOX, Lorelay; LACOMBE, Milly; PLOTEGHER JUNIOR, Renato; SANTINI, Maicon (org.). Over the rainbow: um livro de contos de fadas*. São Paulo: Planeta, 2016.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos de fadas dos Irmãos Grimm*. Trad. Thalita Uba. Jandira: Principis, 2019.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Branca de neve. *In: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Contos de fadas*. Apresentação Ana Maria Machado. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

LUIZ, Tiago Marques. A paródia enquanto estratégia de adaptação. *In: MARCELINO, João Gabriel Carvalho (org.). Tradução e literatura:*

reflexões sobre tradução intersemiótica e teoria da adaptação. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2019. p. 41-60. Disponível em: https://www.academia.edu/41653190/A_par%C3%B3dia_como_estrat%C3%A9gia_de_adapta%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 out. 2022.

PEREZ, Luana Castro Alves. História dos contos de fadas. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>. Acesso em: 13 out. 2022.

PERUZZO, Renato Gonçalves. E será que viveram felizes para sempre? (Re) existências coloridas em contos de fadas brasileiros contemporâneos. In: **V seminário internacional desfazendo gêneros**. 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79338>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Warlei Fernando da; BORGES, Guilherme Figueira. Construções de identidade de gênero e de sexualidade no conto “A ressurreição de Júlia”, de Lorelay Fox. In: **V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG**, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/12878-Texto%20do%20artigo-37891-1-10-20190325.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

Sites sobre contos de fadas baseados em fatos reais. Disponível em:

<https://tudorbrasil.wordpress.com/2015/12/07/margarete-von-waldeck-a-verdadeira-da-branca-de-neve/#:~:text=Margarete%20era%20uma%20bela%20jovem,uma%20delas%2C%20a%20ma%C3%A7%C3%A3%20envenenada>. Acesso em: 13 out. 2022.

https://segredosdomundo.r7.com/conto-de-fadas/#google_vignette .Acesso em: 13 out. 2022.

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm> .Acesso em: 13 out. 2022.

Sobre as autoras

Berenice da Silva Justino é graduada em Pedagogia e Letras, ambas pela Universidade Estadual da Paraíba (2009), Especialista em Língua Portuguesa (2011), também pela UEPB e Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2012). Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Ilhéus-BA. Atua como

professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e na EJA – E.M.E.F. Antônio Pedro dos Santos em São Sebastião de Lagoa de Roça-PB e como Pedagoga Supervisora Educacional na Prefeitura Municipal de Puxinanã-PB.

Currículo Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=EE814F83A687E4A5111E1C406D106ECO.

Luzia Gonçalves Oliveira Silva é graduada em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC em 2007; Especialista em Neuropsicologia pela Facinter, 2008 em Itabuna-Bahia; Psicopedagoga Transdisciplinar pelo Instituto Superior de Educação Ocidente – ISEO no Núcleo de Pós-Graduação de Itabuna-NPGI em 2015; Formação pedagógica para Educação Inclusiva – FORPEI pela UESC em 2016 em Ilhéus-Bahia; Saúde Escolar pela UESC em 2019 em Ilhéus-Bahia. Mestre em Ciência da Educação – área da Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira (UMa) em 2015 em Funchal/Portugal. Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Ilhéus-BA. Professora na rede pública da cidade de Itabuna-Bahia e Uma-Bahia.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2169183355619243>.

PRÁTICAS DE ESCRITA AGENCIADAS PARA ALÉM DA PERIFERIA DA SALA DE AULA

Nazarete Andrade Mariano
(UNEB)

Andanças introdutórias

Faz-se necessário neste estudo uma reflexão pelo crivo do linguístico-literário atravessado pelas discussões da Crítica Cultural, uma vez que o mesmo está ancorado nas discussões de um doutorado que dialoga com essas questões, na linha de Letramento, Identidade e Formação de Professores. Por vez, um objeto de estudo, práticas de escrita na formação docente no contexto do Programa de Extensão *Lugar de Criação* que tem o seu bojo no processo de escrita literária desenvolvido por estudantes de graduação em Letras, que desenvolvem encontros formativos, como também escrevem durante o processo de acompanhamento dos participantes do referido programa.

São práticas de escrita que emergem das rasuras do criativo, logo, este estudo tem por finalidade socializar discussões parciais de uma pesquisa de tese, ancorada no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, na linha dois, Letramento, Identidade e Formação de Educadores da UNEB, *Campus II*, sob a orientação do Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos, que investiga práticas de escrita de professores

em formação na licenciatura em Letras da Universidade de Pernambuco – UPE – *Campus* Petrolina. Quem acessa textos, a exemplo de textos publicados na coletânea *O Valsar das Palavras* (2022), também se inscreve nesse movimento do ir e vir agenciado pela dimensão do coletivo. Além de uma imersão ao contexto do Programa de Extensão *Lugar de Criação* como promotor dessas práticas de escrita.

Logo, este artigo se organiza em três tópicos, situando o leitor sobre o contexto de investigação *Lugar de Criação* em que as práticas de escrita são constituída; em seguida uma breve discussão sobre a periferia da sala de aula como possibilidade de pensar a falta de interesse para com as práticas de escrita nos espaços de sala de aula, por fim, o desenvolvimento de práticas de escritas durante a formação docente como cerne de transformação. Além das considerações iniciais e finais dedicadas neste estudo.

O contexto de investigação das práticas de escrita

O Programa de extensão intitulado *Lugar de Criação* é o contexto de investigação das escritas de docentes em formação da pesquisa de tese em andamento (Práticas de escritas docentes em formação: outras cenas na formação em Letras). Um programa que tem por finalidade proporcionar à população do Sertão Médio nordestino – especificamente, as cidades de Petrolina-PE, Juazeiro-BA; Cabrobó-PE entre outras cidades e vilarejos – uma imersão às práticas sociais de escrita, leitura, oralidade, dando ênfase às invenções de artes criativas desenvolvidas por participantes oriundos de Escolas Públicas, seja esses estudantes ou docentes.

O projeto piloto surgiu a partir de um grupo de estudos, remotamente, por volta de abril de 2020, no auge do isolamento físico, efeito da pandemia da covid-19. Esse grupo foi composto, inicialmente, por um graduando e três ex-estudantes da Educação Básica, que já tinham escritas publicadas, escritas essas que foram desenvolvidas

em sala de aula durante o Ensino Médio em Escola Pública no estado da Bahia, com publicação em 2019. Nessa singela publicação, entre outros, existem textos das três participantes do grupo de estudo, cujo título é: *Conversa Afiada: um lugar de criação estudantil*. Os textos literários são citados nas cartas trocadas pela professora Mariano e a aluna Batista. Logo as cartas servem de suporte para o diálogo com os diversos textos estudantis. Exemplo do trecho abaixo

Juntas somos mais fortes!
Podemos dominar uma nação
Sei que essa luta está longe do ultimato
Mas, já ouço uma canção
Uma canção ainda no seu anonimato
Mas, há que deflagrar uma revolução
(Batista-Silva¹, 2019, p. 52).

Do grupo de estudo surge uma proposta para um sarau *online* que, em junho de 2020, resultou na construção de um projeto de extensão. Devido à proporção das ações do projeto piloto, novas atividades são propostas, a exemplo de eventos semestrais de lançamento de livro e/ou *e-book*; o sarau *Lugar de Fruição*, além de projetos de ensino e projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso de graduandos do curso de Letras.

Tudo isso levou o *Lugar de Criação* a uma ampliação para a modalidade de Programa de Extensão, com projetos de extensão e de ensino. As atividades do Programa são distribuídas, inicialmente, entre dez a doze graduandos extensionistas, que trazem para si as práticas desenvolvidas nos encontros formativos, além da contribuição de professores universitários tanto da UPE – Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina – quanto de outras universidades e de artistas locais.

1 Estudante Camila Batista, participante do livro *Conversa Afiada*, como também dos livros publicados do Lugar de Criação.

Para compor a equipe, a proposta também envolve a participação efetiva tanto do público como dos graduandos extensionistas e docentes da Educação Básica. Os mesmos se debruçam em suas experiências performáticas a partir de narrativas que emergem durante o processo. O sujeito se constitui, fazendo reflexões sobre o próprio ato de narrar. Sujeitos que passam a ter a poesia impregnada em sua prática. Sujeitos que transformam uma boa *conversa afiada* em prosas literárias.

Talvez a maior proximidade de um ato de criação para muitos desses profissionais seja o de corrigir textos solicitados para o efeito de uma prova, para o efeito cognitivo; para o efeito da reconhecimento de uma grafia. Uma imagem fixada que leva a falta de estímulo de uma escrita para além da obrigatoriedade, um conceito para além dessa imagem fixada. Já o graduando, futuro docente, traz, em suas lembranças da Educação Básica, a imagem de texto para o efeito de uma avaliação, de uma nota. Quando se pensa em um construto literário, um lugar de práticas de escritas, muitas vezes, este lugar é naturalizado, apenas, para o outro, repassado para outros sonhadores: poetas, cantadores e artistas da teatralidade literária.

O que aparenta, nesse contexto, é que os docentes, ou melhor, futuros docentes sonhadores não se sentem pertencentes a essa tela criadora, mesmo que a docência surja desse nascedouro de um nômade sonhador. Uma tela presa em compartimentos de alforje da docência, que nos leva a indagar: que representação é essa, que enquadra à docência numa condição subalternizada? Será que a professora, o professor não pode sonhar, não pode poetizar; não pode criar e, assim, transitar, como um *nômade andarilhando* pelo ato de criação literária e de si?

Provavelmente, o cenário desenhado pelo *Programa Lugar de Criação* proponha um transitar do texto escrito com possibilidade de movimentar o ato de ensinar para o ato de criar, simultaneamente, que deixa emergir suas subjetividades nas suas criações e permitin-

do que seus pupilos também possam narrar suas múltiplas histórias, em forma de prosa, ou em forma de verso. Narrativas que nos levam a uma audiência sensível das vivências que emergem dos escritos com traços autobiográficos numa perspectiva da otobiografia (Derrida, 1976 [2021]) das vivências nas práticas de textos escritos.

O que se visibiliza, nesse cenário, é muito mais do que os protocolos de planejamento apresentam e mais que um pragmatismo de relatórios. Vale lembrar que a agência do pragmático é algo importante para o processo, mas estamos na tentativa de capturar o invisível do acontecimento, que é do movimento de um agir criativo, do qual emergem os traços de experiências vividas, o agir que é performático. Aquilo vivenciado e transformado, constantemente.

Inicialmente, o que podemos perceber está em torno do desafio desta tese em investigar sobre esse contexto do Lugar de Criação como promotor de práticas de escritas com traços autobiográficos, para que se observem as vivências presentes nos textos escritos numa dimensão performática, uma dupla captura, pois é nisso que “acontece o fenômeno do devir” (Deleuze, 1988 [1995]) Essa caminhada tem um ponto de partida na criação de práticas de leituras cortada para o processo de professoralização, que, por vez, transcende e extrapola, mas retoma às práticas de ensino; retoma o contexto de criação, pois são aspectos de transformação da prática de ensino; das práticas de formação engendradas na formação docente e suas práticas com a escrita. Diante de todos esses atravessamentos, pode-se indicar que o ponto de transformação é o cerne da formação docente.

Um olhar para as possibilidades do que há para construir, o que se constrói e desconstrói durante um processo de formar, de se formar e de transformar. Um processo de dupla captura de uma docência – devir que nos leva e eleva à professora escrevente; ao professor autor. Um devir por não ter uma intenção de pensar a criação docente como

uma identidade fixada, mas um ato de criação, que transita à multiplicidade da individuação subjetiva do sujeito na e para a docência.

Periferia da sala de aula

Se o sentido de periferia, a grosso modo, é de afastamento do centro; de desvantagem das margens, limitando os mais diversos acessos em relação àquilo que é central, pensar a periferia da sala de aula é também uma possibilidade de pensar que o processo de desigualdade e exclusão pode ocorrer nos espaços educacionais, a exemplo de produção textual dos estudantes em sala de aula, que ao longo deste tópico iremos fazer algumas reflexões.

O atravessamento da Crítica Cultural no domínio das Letras traz um movimento de pensar narrativas que, provavelmente, nunca foram contadas nas folhas de papel. Vivências construídas e inspiradas pela e na docência, que também inspiram a pensar em outras cenas. Uma escrita com outra estética, que, talvez, cause estranhezas aos vigilantes da forma estética e padrão. Uma escrita esburacada? Talvez, sim.

Acima de tudo, uma escrita nossa, do nosso jeito, para os nossos e para outros que estejam dispostos a conhecê-la. Mas, também, uma escrita de estudante-*escrevente*, uma escrita de graduando-escritor, uma escrita docente se professoralizando. Uma escrita no crivo do formar, e do (des)formar para transformar, que podemos vislumbrar em um processo de dupla captura, um devenir. Uma docência que afeta e é afetada pelo “reflexo de uma leitura que agencia outros sentidos. Esse agenciar de tentar garantir o direito de tantas outras leituras, bem como o de um lugar de produção escrita” (Mariano, 2020, p. 59).

Uma escrita, por vez, tencionando o lugar da docência para inventar outras produções literárias, que desloca o pensamento de autoria para romper com a imagem de professoras e professores; graduandas e graduandos de Letras que não escrevem, ou que não tem perspectiva

de sua potencialidade com o ato de escrever suas literaturas, apenas cobrar de seus pupilos produção escrita para um efeito.

A professora sorriu. Ela entendia perfeitamente aquele sentimento. Porque é isso que os livros fazem. Eles nos levam a outro mundo e nos transformam em poucas páginas, nos ensinam aquilo que não temos noção que é preciso aprender. Salvam os casos perdidos. Fazem com que voltemos das cinzas numa versão muito melhor de nós mesmos (Batista, 2020, p. 121).

A passagem do texto da estudante Batista-Silva faz refletir que há muitos caminhos a seguir, inclusive, o de arriscar o que nos toca: marcas de subjetividades emergindo a cada publicação. Narrativas que nos encorajam a seguir em uma escrita docente. Escritas que levam ao objeto de tese de um doutoramento, práticas de escritas de professores em formação. Textos que já se anunciam nas imagens retratadas no alvorecer de uma semiótica presente nas capas de livros. Pessoas que ‘escaparam’ do trabalho da enxada; que disseram não ao ‘jirau de quaragem’ de roupas alheias para se enveredar no universo das letras e com as letras.

Práticas de escrita de docentes em formação

Diante de todos esses atravessamentos, pode-se indicar que o cerne da formação docente é exatamente o ponto de transformação. A criação de escrita docente traz essa tônica do texto para além do efeito (Street, 2010), para além da arte da palavra pela própria arte da palavra. Textos de sujeitos descentrados e de uma literatura pós-autônoma², que não cabe apenas em um conceito ou em um contexto específico em um determinado espaço de tempo. São textos que trilham pela dimensão do movimento criativo, do acontecimento e possibilitam pensar o movimento dessa criação que ocorre no presente, ao mesmo

2 Termo cunhado por Marcelino Freire.

tempo, se lançando para o futuro, porque pode ser lido, pensado, acessado, entendido em um outro lugar, em outro espaço de tempo. Lugar e tempo diferentes do aqui e do agora, mas que também podem ser recuperados novamente numa dimensão performática.

São textos, que, talvez, não sejam reconhecidos pelas estratégias da literatura canônica, permeados pela magia e simbologia de outra língua literária: a língua com *cheiros* plurais de uma gente que usa a língua para criar outras formas de dizer. É esse trapacear a língua com a própria língua, como nos lembra Barthes (1977 [2004]) que os textos construídos no contexto do *Programa Lugar de Criação* podem ganhar outras linhas, outras ramificações. Nesse sentido, o rastro dessas linhas de fugas dos textos escritos e publicados em coletâneas podem levar a outros dispositivos, que contribuam para a constituição dessa nova cena na formação.

É preciso agenciar formas de funcionamento, pensar suas multiplicidades. Procurar saber se há outras que se conectam para constituir novas sensações e, assim, se transformarem. Um exemplo que nos remete é o conceito-metáfora da casa alugada figurada por Certeau, ou até mesmo, a casa vazia de Deleuze, que, ao adentrar, vai ganhando forma, cores; os espaços vão ganhando vida, assim como o alforje de um viajante se performatiza de uma escrita silenciada nas periferias das salas de aula para o ecoar nas diversas vozes pelas praças, pelos saraus, pelas reuniões de famílias, nas aulas que estudantes, futuros professores, já ensaiam nas suas primeiras práticas docentes.

Esse agenciar brota da potência arbitrária do significante *escrita*, constituindo-se em outras séries, em outras dobras, por assim dizer, em outros significados. Uma teatralidade da língua que escaramuça o poder dominante de um signo impositivo. Esses indícios comportam uma diversidade de saberes literários, pois é na literatura “que comporta todos os saberes”. Uma disciplina que não se prende a nenhum deles, como corrobora Barthes, é no monumento literário que encon-

tramos “o próprio fulgor do real” (1977 [2004], p. 18). Práticas de escritas que não se configuram apenas em representação da realidade, mas que proporcionam o emergir de outras realidades em diálogo com realidades já existentes.

No escaramuço da literatura podemos encontrar uma língua que não aprisiona a prática de escrita literária, bem como de uma formação autoral³. Não obstante, um discurso com poder não limitante, nem perverso. Um poder presente na teatralidade das práticas de escritas de graduandos, futuros professores escritores, ou quem sabe *escrevidocentes*⁴ na construção artesanal de experiência com a escrita.

Talvez, aqui, tenhamos o indício de um “trapacear com a língua” como instiga Barthes (1977 [2004]), indício de uma revolução necessária, que rompa os limites fechados de uma formação acadêmica centrada numa língua na subserviência para uma “língua que não se esgota em si mesma, mas uma produção da coletividade e para a coletividade”. Até porque um escritor é “um sujeito de uma prática” (Barthes, 1977 [2004], p. 26). Com isso, surge uma imagem, que potencializa outra cena na formação docente para a formação de docentes-autores.

Textos se materializando nas marcas subjetivas e culturais, escritas vivas e em movimento, marcas se constituindo em um processo de subjetivação; mesmo nas semelhanças dos contextos, há vincos que se desdobram a cada situação narrada. Como diz Moreira (2020), é um “texto-vida”, melhor dizer, são textos, que refletem o movimento da vida. Um texto que é levado “pela força de toda vida viva” (Barthes, 1977 [2004], p. 47).

Um exemplo peculiar dessa desenhada nesse movimento de práticas de letramentos reflete no sujeito que marca suas *criações* de bo-des ou gados com as iniciais do seu nome, para que se reconheçam de quem são os referidos animais, também estão fazendo uso de prá-

3 No final de 2023 sete *e-books* autorais foram publicados.

4 Termos que estamos propondo para pensar possíveis dobras deste estudo.

tica social de letramento. Vivenciando a luta vã com as palavras, como coloca Moreira (2020, p. 169), “toda a nossa luta é na linguagem, com a linguagem e contra a linguagem”. Isso nos leva a refletir os encontros com as palavras nos diversos sentidos por elas atribuídos.

A teatralidade se desloca do discursivo da autobiografia clássica para uma contra-autobiografia narrada por sujeitos ordinários, comuns, a exemplo, no *barulho* do trecho do texto de Batista-Silva:

Escrevo porque, dentro de mim, existe uma urgência ardente, e as palavras me remetem a quem sou. [...] é na poesia que junto cada pedaço perdido por aí. É na prosa que derramo as lágrimas que foram, por muito tempo, seguradas.

[...]

No papel, permito que o mundo desvende a incógnita que sou, sem amarras ou mistérios. Tenho um voto de honestidade com as palavras. Afinal, toda vez que o mundo me negou abrigo, elas me acolheram sem discriminação (2022, p. 273).

Um sujeito impactado pela necessidade de manejar o efeito da palavra que provoca alguma interferência nas possibilidades de sentidos que uma palavra escrita pode resultar na voz de um narrador-personagem. A palavra que caracteriza uma singularidade do encontro de si, diante da folha de papel. O “*quem sou eu*” que Batista-Silva cria na fala do narrador-personagem, não se configura em *quem sou* da essencialidade, mas um estilo do jeito de ser, ou de vir a ser. Um ‘*quem sou eu*’ a partir de uma tela parada de um texto escrito, que, no encontro com leitor, passa a se movimentar, pois o *quem sou eu* vai ganhando forma de como cada leitor pode potencializar o efeito sobre o *quem sou eu* está se movimentando na narrativa de Batista-Silva.

Cada sujeito que interagir com um texto como o citado acima irá manejar os efeitos preservados que estão no texto. Efeitos a exem-

plo de “[...] ela lhe mostra a gentileza das coisas mais banais, como a beleza de uma rima qualquer numa poesia que antes lhe parecia simples demais”. Um efeito adquirido ao longo do tempo, sublinhado na narrativa de Batista-Silva, que tentou perpetuar essa caracterização, traços autobiográficos, que se estabelece, inicialmente, com *quem sou eu*.

O mundo não passa de um poema não terminado. [...] feito de reescrita e correção. [...] Quem diria que um morto poderia contar a sua história? E quem diria que todo um país seria envolvido na história de um narrador não confiável? Mas, tudo é possível. [...] Talvez não seja necessário mais nada, além do conforto das palavras, pois existem segredos que são destinados apenas a páginas em branco [...] (Batista-Silva, 2022, p. 273-274).

O texto “Urgência” da estudante-autora evidencia vozes invisibilizadas em um movimento de criação para manifestação de uma *nasença* da criação escrita de sujeitos, que trazem marcas de subjetivação. Por outro lado, traz a força da literatura, a prática de escrita como um trampolim de acesso às suas subjetividades. Como já dito, não que a escrita seja redentora de todas as situações da vida em sociedade, mas é uma possibilidade de o sujeito intervir em contextos de suas vivências e de experimentar outras possibilidades.

“Urgência”, de fato, é uma emergência para potencializar a amplitude dessa literatura que transforma. Uma literatura com outra estética, como problematiza Derrida (1992 [2014]), liberação de uma estética das formas recalcadas. Uma literatura de outro modo de pensar, porque é uma literatura de outro jeito de escrita. Ainda, trazendo essa estranha literatura destituída de poder hegemônico, Derrida corrobora que é “um poder literário que configura mais um despoder, o poder de dizer o não dito, em reserva, de trazer à discussão temas poucos tratados ou maltratados pela mídia, pela filosofia, pela história e por

outras ciências humanas” (p. 25). Batista-Silva transita desde seus conflitos internos até conflitos de contextos sociais diversos. Transita de um defunto-narrador do clássico da literatura aos acontecimentos de narrativas da recente História brasileira; apresenta-nos uma contranarrativa distinta de uma literatura burguesa, que tem o poder de dizer o não dito.

Ao observarmos o texto “Urgência”, percebemos que a precariedade do momento, as conquistas e frustrações são provisórias, pois a subjetividade, segundo Guattari (1989 [2012]) é um conjunto de condições e possibilidades, que tornam possíveis certas figuras existenciais: bravo ou alegre que esteja a ponto de emergir; a ponto de aparecer esse marco bravo, em adjacência de outras figuras existenciais, que são de outras pessoas, de alguém que está incomodando. A subjetividade é factível de ser provisória porque a qualquer momento, as pessoas estão propensas a mudar, a se constituírem de outra maneira, inclusive, a partir das interferências que recebem, seja dos ambientes, seja das relações sociais. Considerando, claro, que há subjetividade relativamente estável, pois, os sujeitos precisam de alguma estabilidade para se constituírem em suas humanidades. Isso se pode chamar de identidade relativamente estável.

Considerações

Considerando que este estudo faz parte de uma pesquisa de tese cujo objeto são as práticas de escrita de docentes em formação desenvolvidas no contexto de programa de extensão, *Lugar de Criação*, proposto pelo curso de Letras UPE, *Campus Petrolina*. Dois pontos são importantes para pensar uma caracterização de outra cena na formação docente na licenciatura em Letras: as próprias práticas de escrita e o *Lugar de Criação*, pois o *Lugar de Criação* opera como um fenômeno de práticas de escrita, ou seja, um promotor dos acontecimentos das práticas de escritas na formação docente.

Acreditamos que, quando falamos de escrita com uma narrativa singular, estamos falando desse lugar de posicionamento, relativamente nômade, um lugar de fazer com; um lugar de diálogo; um lugar de interação; logo, um lugar de potencializar outras possibilidades de formação, um lugar designado como contexto para a investigação: um *Lugar de Criação* como fenômeno de práticas de escritas.

Assim podemos evidenciar que nas quatro publicações durante o período de 2020 a 2023 emergiram, entre outras coisas, sete *e-books* com obras de graduandos e participantes que estão no programa desde a sua gênese. Vale considerar também que cinco deles são dos graduandos (quatro graduandos e uma graduanda) que fazem parte da pesquisa em questão. São eles: “Natureza Feminina” (2023) de Camila Batista da Silva; “Alma em versos” (2023) de Guilherme Resende; “Crontos” (2023) de Vitor Castro Brito; “Presságio de um escritor” (2023) de Lucas Coelho e “Segundo Multipolar” (2023) de Miguel Segundo; dos *e-books* “As líricas de Andréia” (2023) de Andréia Coelho e “Independência não é silêncio” (2023) de Rute Fonseca.

Logo, as práticas de escrita desses escritores e escritoras vão ganhando outros espaços e performance para chegarem nos mais diversos leitores. São narrativas que saem do silencioso anonimato para se constituírem em outros sentidos e performance.

Referências

BARTHES, Roland (1968 [1988]). **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense.

BARTHES, Roland (1977 [2004]). **Aula**: pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Editora Perspectiva.

BATISTA, Camila. Natureza feminina. In: MARIANO, Nazarete A.; BATISTA, Camila. *Conversa afiada*. Petrolina: Gráfica Franciscana, 2019. p. 50-52.

BATISTA, Camila. O menino que não lia, *in*: **Lugar de Criação em versos e prosa**, (org.) Nazarete A. Mariano; Lucas Rodrigues Coelho, Francisco Panta;

Aline Alves; Miguel Segundo. Petrolina/PE: Oxente editora, 2020. ISBN: 978-65-86239-44-7, p. 120-121.

BATISTA-SILVA, Camila. **Natureza feminina**. Petrolina: Oxente, 2023.

BRITO, Vitor Castro. **Crontos**. Petrolina: Oxente, 2023.

CERTEAU, Michel (1980 [2012]). **A Invenção do Cotidiano I**: artes de fazer. 18. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes,

COELHO, Lucas Rodrigues. **Presságio de um escritor**. Petrolina: Oxente, 2023.

COELHO, Andreia. **As líricas de Andreia**. Petrolina: Oxente, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Ano zero – Rostidade. Trad. Aurélio G. Neto *et al*, in: **Mil Platôs**, Gilles Deleuze; Félix Guattari, vol. 3. São Paulo: Editora 34, reimpressão, 2019. p. 35-68.

DELEUZE, Gilles (1987 [1999]). O ato de criação. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo, v. 27, n. 06.

DELEUZE, Gilles. Documentário abecedário de Gilles Deleuze. 1988 [1995]. Trad. e legendas Raccord [com modificações]. Disponível em: http://clinicand.com/wp-content/uploads/2021/02/Gilles_Deleuze_Claire_Parnet_Abeced_riz-lib.org_.pdf, acesso em 19 jan. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição** (1968 [2021]). Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra

DERRIDA, Jacques (1992 [2014]). **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DERRIDA, Jacques (1976 [2021]). **Otobiografias**: o ensinamento de Nietzsche e a política do nome próprio. Trad. Guilherme Cadaval; Arthur Leão Roder Rafael; Haddock-Lobo. Rio de Janeiro: Zazie Edições

FONSECA-ANDRADE, Rute. **Independência não é silêncio**. Petrolina: Oxente, 2023.

GUATARRI, Félix (1989 [2012]). **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt; revisão da tradução Suely Rolnik: Campinas: Papirus,

MARIANO, Nazarete. **Professoras inventoras**: das práticas de invenção à pesquisa-formação-ação. Paris: Edilivre, 2018.

MARIANO, Nazarete. A cada palavra um agenciar de sentido, *in*: **Encontros: poesia, prosa, palavras...** (Org). Nazarete A. Mariano *et al.* Petrolina: Oxente, 2020. p. 58-59.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Microtecnologia subjetiva de escritoras negras em sala de aula, *in*: **Literaturas afro-brasileiras e africanas**, (Org.) Ana Rita Santiago; Maria Anória Oliveira. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 203-222.

RESENDE, Guilherme. **Versos da alma**. Petrolina: Oxente, 2023.

SEGUNDO, Miguel Wilk. **Segundo multipolar**. Petrolina: Oxente, 2023.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas, *in*: **Cultura escrita e letramento**, (Org) Marilda Marinho; Gildinei Carvalho. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010, p. 33-53.

Sobre a autora

Nazarete Andrade Mariano, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural – UNEB – *Campus II*. Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE – *Campus Petrolina*, mesmo *campus* na função de professora assistente, bem como docente da Educação Básica do Estado da Bahia (Estatutária). Além de duas especializações, uma em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FACINTTER) e a outra em Mídias na Educação (UESB/NTE). Coordenadora proponente do Programa de Extensão Lugar de Criação (Pela UPE) de 2020 a 2023. Autora do livro/*e-book* *Professoras Inventoras*, ano 2018, e *Paisagens de si*, ano 2020, como também de textos diversos pelas coletâneas publicadas pelo Lugar de Criação. Diversos artigos publicados em revistas e *e-books* de produção científica. Participação na organização de um dossiê da revista *Grau zero* (2022.2) e em sete *e-books* pelo laboratório Fábrica de Letras do Pós-Crítica.

Email: nazarete.mariano@upe.br

Lattes: lattes.cnpq.br/5963870439202680

Insta: @naza.mariano



Escrevivências anticoloniais na literatura de Cidinha da Silva

Joelma Andrade Castro

(SEC-BA/UESC)

Inara de Oliveira Rodrigues

(UESC)

Introdução

A partir do conceito de escrevivência, desenvolvido por Conceição Evaristo, buscamos reconhecê-lo na literatura de Cidinha da Silva, cujos textos integram a literatura negro-afro-brasileira. As obras dessa escritora apresentam uma abordagem temática variada, que alinha situações cotidianas e vivências pessoais ao entrelaçamento entre o tempo presente e o passado, aproximando-se do que Evaristo (2020) define como escrevivência – transformar em matéria literária as experiências do viver sendo uma mulher negra, não em âmbito apenas (auto)biográfico, mas, sobretudo, na dimensão coletiva desse existir na sociedade brasileira. Frente a esse cenário, este estudo tematiza o que procuramos denominar como escrevivências anticoloniais apresentadas por Cidinha da Silva nas crônicas “125 anos de Abolição e eles gritam mais uma vez que o poder é branco!”, “Os velhos se vão, o velho grita” e “A roda gigante e o motor da casa-grande”, publicados em *Sobre-viventes!* (2016). Essas escrevivências constituem-se,

em nosso entender, como um enfrentamento à colonialidade e às formas de reinvenção da colonialidade e da colonização na sociedade brasileira.

Objetivamos, assim, discutir as escrevivências anticoloniais nas referidas crônicas dessa autora, bem como os desdobramentos sociais que se apresentam nesses escritos. Para tanto, o estudo está dividido em duas seções. Na primeira, “Escrevivências: sentidos e resistências na literatura negro-brasileira”, realizamos um breve panorama sobre a produção de Cidinha da Silva no contexto da literatura negro-afro-brasileira. Já em “Escrevivências anticoloniais em *Sobre-Viventes!*”, buscamos apresentar o que entendemos por escrevivências anticoloniais e como elas se apresentam nas crônicas já elencadas: “125 anos de Abolição e eles gritam mais uma vez que o poder é branco!”, “Os velhos se vão, o velho grita” e “A roda gigante e o motor da casa-grande”. Por essa via de análise, afirmamos que os sentidos representados nas narrativas estudadas demonstram a postura anticolonialista e antirracista de Cidinha da Silva em sua cronística, unindo passado e futuro no presente da luta cotidiana pela emancipação das mulheres negras brasileiras.

Escrevivências: sentidos e resistência na literatura negro-brasileira

A literatura produzida por sujeitos negros, a qual coloca a comunidade negra em situação de protagonismo e a distancia de representações pejorativas, tem sido estudada na história recente do Brasil e denominada de diferentes formas. Podemos citar, dentre esses termos, o literatura negra, utilizado, por exemplo, por Florentina Silva da Souza (2017); literatura afro-brasileira, por Eduardo Assis Duarte (2008); literatura negro-brasileira, cunhado por Cuti (2010).

Nayara Batista da Cruz (2022, p. 35), sobre essa relação de termos, analisa: “A escolha de uma terminologia ou outra pode depender

do propósito e, arrisca-se dizer, do lugar e papel ocupado do pesquisador que se empenha em seu estudo”.

Consideradas as devidas especificidades que cada termo traz, em conjunto podemos dizer que se referem a uma literatura que traz o sujeito negro como enunciador de seu protagonismo, em perspectiva crítica sobre a condição das pessoas negras no Brasil, considerando-se, ainda, as relações dessa produção literária com a cultura afrodiáspórica. Para este estudo, em conformidade com Cuti (2010), optamos pelo uso de literatura negro-brasileira, aproximando os pressupostos enunciados por Duarte (2008) e Conceição Evaristo (2009).

No bojo dessa produção literária negro-brasileira, destacamos a obra de Cidinha da Silva, escritora mineira, radicada entre Salvador e São Paulo, e com produções no campo do teatro, da literatura e da educação. Autora de coletâneas de contos, crônicas e novelas, como *Baú de miudezas, sol e chuva* (2014) e *Um Exú em Nova York* (2018), essa escritora destaca-se como um dos principais e mais atuantes nomes da literatura negro-brasileira contemporânea, sendo chamada, por Constância Lima Duarte (2014), de escritora ativista, dado o alinhamento entre o seu posicionamento de ativista política antirracista e a sua produção artística. Nas palavras de Duarte (2014, p. 458), foi importante Cidinha “transitar do ‘ativismo’ para o ‘ativismo’ e trazer a consciência do pertencimento étnico-racial e a visão crítica a ela inerente, em termos propriamente literários”. Entendemos, e defendemos, por esse viés, que uma das estruturas que articulam essa transição apontada por Duarte (2014) se dá a partir da escrevivência – termo cunhado por Evaristo (2005) – nos textos de Cidinha da Silva.

Conceição Evaristo, escritora mineira e uma das principais representantes da literatura negro-brasileira, traz para o campo literário aquilo que ela denomina como escrevivência. A autora afirma: “quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um *corpo-mulher-negra em vivência* e que, por ser esse

o meu corpo, e não *outro*, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta” (Evaristo, 2009, p. 132 – grifos da autora). Desse modo, Evaristo desloca sentidos de uma autoria imparcial, indicando que a sua literatura é, também, composta por suas subjetividades de mulher negra, num país que foi colonizado e, ainda hoje, vive sob o signo da colonialidade, como indica Aníbal Quijano (2007).

Para Maria Nazareth Soares Fonseca (2020, p. 59), o termo *escrevivência* “morfologicamente, decorre da associação entre ‘escrever’ e ‘viver’ e dos sentidos permitidos pela expressão ‘escrever vivências’ ou mesmo de escrever fatos vividos pelo eu que os recupera pela escrita”. Entendemos, dessa maneira, que esse eu representacional presente na literatura de Evaristo pode ser encontrado na obra de Cidinha da Silva e de outras escritoras/artistas negras brasileiras, aprofundando, a partir daí, o diálogo entre a literatura e o contexto sociopolítico sobre o qual falamos, bem como em relação às identidades com as quais dialogamos. Ao aprofundar vivências, elas inscrevem seus corpos e subjetividades em espaços que, à margem do cânone literário e artístico, a partir da e pela linguagem, constituem sentidos sobre si (com base em um eu que é, ao mesmo tempo, particular e coletivo) e sobre os outros.

Assim, ao pensarmos na noção de *escrevivência* dessa forma, entendemos que é possível e adequado tornar plural o conceito, ao expandi-lo para as *mundividências* de escritoras como Cidinha da Silva, tornando-se um importante instrumento para viabilizar signos, discursos, sentidos e representações outras em relação às pessoas negras e à cultura delas. É com base na linguagem e nos sentidos atribuídos que se instituem os significantes, conforme defendido por Stuart Hall (2015), e, conseqüentemente, os discursos que sustentam e buscam legitimar, dentre outras coisas práticas racistas – estas, por sua vez, encontram a resistência das *escrevivências*. Para esse autor,

os significantes se referem a sistemas e conceitos da classificação de uma cultura, a suas práticas de produção de sentido. E essas coisas ganham sentido não por causa do que contêm em suas essências, mas por causa das relações mutáveis de diferença que estabelecem com outros conceitos e ideias num campo de significação (Hall, 2015).

Sendo elaboradas a partir das práticas de produção de sentido, as escrituras assumem uma importante função no sistema cultural e linguístico, inscrevendo-se, a partir da linguagem, ao longo da história e guiando as interpretações, ao relacionar os sentidos e significados representados, constituindo discursos e sujeitos discursivos que sejam, sobretudo, antirracistas. Nessa perspectiva, podem compreender “[...] o sujeito discursivo enquanto sujeito histórico. Ou seja, sujeito e sentido são constituídos pela ordem significativa na história. E o mecanismo de sua constituição é ideológico” (Orlandi, 2007, p. 145).

As escrituras, por serem signo e discurso literário, possibilitam abordarmos o campo das representações. Michel Foucault (1988), em *Isto não é um cachimbo*, analisa: “[...] os signos invocam, do exterior, pela margem que desenham, pelo recorte de sua massa no espaço vazio da página, a própria coisa de que falam” (p. 23). Foucault (1998) possibilita também, pela relação signo/exterior/margem/representação evocada, pensarmos nos sentidos e representações mobilizados pelas escrituras. Para Evaristo,

Escritura, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem

cem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020, p. 30).

Evaristo aborda a necessária apropriação dos signos, dos sentidos, da possibilidade de poder contar suas histórias, de narrar-se ao invés de ser narrada. Essa oposição, demarcada pela autora, ocorre porque, como indicado por Hall, com base em Foucault, “[...] É o discurso, não os sujeitos que o falam, que produz o conhecimento. Sujeitos podem produzir textos particulares, mas eles estão operando dentro dos limites da *episteme*, da *formação discursiva*, do *regime da verdade*, de uma cultura e período particulares” (Hall, 2013, p. 99).

Destacamos, por essa perspectiva, que as representações remetem também às relações entre referência e sentido. Como discutido por Frege (2011),

a conexão regular entre o símbolo, seu sentido e a sua referência é tal que ao símbolo corresponde um sentido determinado, que por sua vez corresponde a uma referência determinada, enquanto à referência (a um objeto) não é só um símbolo que lhe corresponde. O mesmo sentido tem diferentes expressões em linguagens diferentes, até na mesma linguagem (Frege, 2011, p. 23).

A partir da abordagem de Frege (2011), como analisado pelo autor, podemos observar que há uma distinção entre a representação associada a um símbolo, sua referência e seu sentido. Enquanto a referência do símbolo pode ser percebida, a representação que dela temos é uma imagem interna que surge a partir das memórias das impressões sensoriais do sujeito. De outro modo, há o conflito existente na compreensão dos sentidos de ser e representar, assim como a necessidade

de dissociar cuidadosamente o que é uma representação e o que ela representa.

Em sua análise sobre cultura e representação, na qual dialoga também com os escritos foucaultianos, Hall destaca

[...] o próprio discurso produz ‘sujeitos’ – figuras que personificam formas particulares de conhecimento que o discurso produz. Esses sujeitos têm os atributos que poderíamos esperar, como definidos pelo discurso: o homem louco, a mulher histérica, o homossexual, o criminoso individualizado, e assim por diante. Essas figuras são específicas para regimes discursivos e períodos históricos determinados (Hall, 2016, p. 100).

Entendemos, nesse viés, que as escrituras de Evaristo e de outras autoras/artistas negras brasileiras vão se constituir, justamente, como uma resistência à produção de discursos que inserem as pessoas negras no espaço do pejorativo, o que se fez (e se faz) a partir de epistemologias dominantes, como indica Grada Kilomba (2019). Evaristo (2005) argumenta que a autoapresentação de mulheres negras rompe com a lógica racista e sexista de objetificação e desumanização dessas mulheres, apresentando a vida delas, suas memórias e percepções, a partir de uma escrita enegrecida. Nas palavras da autora,

Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhoreando-se ‘da pena’, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do ‘outro’ como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir

de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento, ou melhor, se inscreve no movimento a que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida (Evaristo, 2005, p. 54).

É essa ideia de uma escrita-sujeito-corpo-de-mulher-negra que Evaristo (2005) vincula à sua noção de escrevivência

Pode-se concluir que na escre(vivência) das mulheres negras, encontramos o desenho de novos perfis na literatura brasileira, tanto do ponto de vista do conteúdo, como no da autoria. Uma inovação literária se dá profundamente marcada pelo lugar sociocultural em que essas escritoras se colocam para produzir suas escritas (Evaristo, 2005, p. 54).

A autora cita escre(vivência) apenas uma vez no texto, buscando desenvolver, em análises posteriores, essa noção de uma forma mais específica. Entretanto, já evidencia que é uma escrita vinculada à experiência de mulheres negras, indiciando os entrecruzamentos de gênero e raça. Essa perspectiva é confirmada por Maria Aparecida Andrade Salgueiro (2020), a partir de um comparativo entre a escrita literária de Evaristo e de escritoras afro-estadunidenses. Contudo, Salgueiro define e delinea eixos temáticos e características próprios à escrevivência de Evaristo, considerando o componente afrodiaspórico. Para Salgueiro (2020), a escrevivência traz os seguintes aspectos fundamentais

1. Três aspectos que caminham juntos: ‘ter sempre se sabido negra’, tal como presente em tantas entrevistas e escritos, afirmação que, além de ser

em sua essência um marcador ato político, se soma em sua natureza a dado de **atemporalidade**, que remete à **ancestralidade**, aos duros/inomináveis tempos dos porões dos navios; 2. Os sempre presentes marcadores de **classe e gênero**; 3. A **oralidade**, como ponto de partida para a representação da voz do cotidiano, e com especial valorização da escuta das vozes femininas ainda sub-representadas e tantas vezes contestadas; 4. O duo **memória-família**: o trauma e a memória, escritas do corpo negro pela arte da palavra, inscritas no **poder de narrar do sujeito negro**; 5. **O combate ao racismo**; 6. **A resistência e a resiliência**; 7. **A síntese poética final** (Salgueiro, 2020, p. 108).

Desse modo, Salgueiro (2020) amplia, ao tempo em que especifica e delimita o conceito e as características concernentes à escrevivência, que envolvem discursos de resistências, ao tempo em que (re)afirmam identidades. Associamos, assim, a noção de devir em Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 61) às escrevivências pluralizadas: “[...] um devir é um movimento que desterritorializa ambos os termos da relação que ele cria, extraíndo-os das relações que os definiam para associá-los através de uma nova ‘conexão parcial’ [...]”. Compreendemos que, tal como proposto pelo perspectivismo ameríndio, as escrevivências desterritorializam espaços de rejeição e preconceitos sociais, enfrentam a colonialidade e reterritorializam identidades e sentidos, produzidos, ambos, geolocalizadamente e racializadamente, agenciando saberes outros e constituindo a si e aos outros pela/na linguagem, tal como ocorre na escrevivência anticolonial de Cidinha da Silva.

2. Escrevivências anticoloniais em *Sobre-Viventes!*

O racismo, como indicam Sueli Carneiro (2005), Silvio Almeida (2019) e Nilma Lino Gomes (2017), é uma realidade estrutural do Brasil, herança colonialista da época da escravidão e da colonização que o país sofreu. Para Grada Kilomba (2019, p. 71),

O racismo é uma realidade violenta. Por séculos, ele tem sido fundamental para o fazer político da Europa, começando com os projetos europeus de escravização, colonização e para a atual 'Fortaleza Europa'. No entanto, o racismo é, muitas vezes, visto como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política e 'de alguma forma localizado na superfície de outras coisas' (Gilroy, 1992, p. 52), como uma 'camada de tinta' que pode ser 'removida' facilmente. Essa imagem da 'camada de tinta' ilustra a fantasia predominante de que o racismo é 'algo' nas estruturas das relações sociais, mas não um determinante dessas relações. De modo tendencioso, o racismo é visto apenas como uma 'coisa' externa, uma 'coisa' do passado, algo localizado nas margens e não no centro da política europeia.

Ao discutir e denunciar o racismo enquanto um instrumento que é determinante das relações sociais, Kilomba (2019) enfatiza como esse preconceito é uma das principais estratégias políticas de dominação (e colonização) europeia. Nesse sentido, em perspectiva colonialista, o racismo continua a ser um elemento de poder e dominação utilizado pelas elites locais (incluindo a brasileira), como forma de manter os seus privilégios, o que nos permite falar também em colonialidades.

Em *Colonialidad del poder y clasificación social* (2007), Quijano estabelece uma diferenciação entre colonialidade e colonialismo, pois, para ele, o colonialismo

[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é detido por outra de uma identidade diferente, e cujas sedes centrais estão, aliás, em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder ra-

cistas. O colonialismo é obviamente mais antigo, enquanto a colonialidade provou, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura do que o colonialismo. Todavia, sem dúvida, foi gerada dentro dele e, mais ainda, sem ele não poderia ter se imposto à intersubjetividade do mundo, de forma tão arraigada e prolongada (Quijano, 2007, p. 93, tradução nossa)¹.

De forma mais específica, indicando a intrínseca relação entre colonialidade e racialidade, Quijano declara a colonialidade como

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social. Origina-se e globaliza-se na América (2007, p. 93, tradução nossa)².

Nesse viés, compreendemos a colonialidade como mecanismo de poder fundamentado nas classificações raciais/étnicas, o que a correlaciona diretamente ao racismo, à branquitude e às perspectivas colonialistas de determinados grupos locais que se utilizam desse instrumento para se manter no poder. Almeida (2019), por sua vez,

1 Texto original: “[...] se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado” (Quijano, 2007, p. 93).

2 Texto original: “[...] uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América” (Quijano, 2007, p. 93).

destaca que a manutenção desses privilégios se dá a partir do racismo institucional e do estrutural. Ao diferenciá-los, ele analisa que, na conjuntura institucional, o racismo “[...] não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2019, p. 26). Conforme discute, as instituições têm sido hegemônicas por grupos racializados, os quais “[...] utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2019, p. 27), tal como analisa Quijano (2007).

Esse contexto delineado, historicamente, suscita resistências por parte da população que fora escravizada e que, ainda na atualidade, sofre as consequências do racismo. A literatura de Cidinha da Silva, já pelo título da obra aqui em análise, *Sobre-Viventes!* (2016), enuncia a resistência daqueles que, cotidianamente, precisam sobreviver e, ao mesmo tempo, indica que a sua literatura é sobre viventes, incluindo nesse escopo as suas vivências. É a partir desse espaço que surge o que buscamos denominar como escrevivências anticoloniais, que conjugam um viés anticolonialista ao antirracismo.

Na crônica “Os velhos se vão, o velho grita”, a narrativa apresenta memórias da escravização de pessoas negras no Brasil, já como um grito de denúncia e repúdio ao horror do processo escravocrata e da colonização. Há, já no título, um trocadilho entre velhos no sentido de pessoas idosas e velho em relação ao passado, indicando que essas memórias violentas de outrora ainda gritam. O texto centra-se num grupo que idealiza um documentário sobre memórias da escravidão e passa a buscar por homens e mulheres que tenham cerca de 80 anos ou mais, pois teriam mais relações com esse período. A partir daí, houve o “levante da memória de netos e bisnetos da escravidão no século XXI. Era tudo tão vívido que não havia a diluição do tempo. A transformação do tempo. O perdão do tempo” (Silva, 2016, p. 48).

Percebemos, pelo trecho citado, que o velho passado grita, condensado no tempo, sem que essas memórias tenham se diluído e sejam ainda extremamente violentas. Na narrativa, são relatados casos sobre o processo da escravização, expondo as atrocidades cometidas pela branquitude, como no testemunho de uma neta que relata que a sua avó fora sucessivas vezes estuprada e, por “inveja e vilania, a esposa do estuprador mandou quebrar os dentes da avó para que ficasse feia, mas deixou o resto do corpo intacto para realizar a colheita” (Silva, 2016, p. 48). Ou, ainda, o relato de que “crianças nascidas sob a égide do ventre-livre [...] eram presas por cordas no pátio para não brincar, para não atrapalhar a produção da mãe-trabalhadora, para executar alguma tarefa que a crueldade do escravizador designasse” (Silva, 2016, p. 48).

Elizabete Silva (2020, p. 119) analisa que “o corpo é o primeiro lugar de ataque do racismo/neocolonialismo, uma vez que as formas de atualização da colonização incidem nas dimensões do saber e do ser, isto é, nas subjetividades e nas fisicalidades dos povos colonizados”. Desse modo, em “Os velhos se vão, o velho grita” (2016), Cidinha da Silva explicita como o corpo das pessoas negras fora sempre alvo dos ataques colonialistas e racistas realizados pelos escravocratas colonizadores. Contudo, para Silva (2020, p. 119), “é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições: é por meio dos saberes textualizados e da multiplicidade de performances que se confrontam e se rasuram esses regimes”.

É justamente esse processo que vemos ocorrer no final da crônica em análise, quando esse corpo castigado é também aquele que se rebela contra a colonização e a escravização. Essa reinvenção-resistência a partir das memórias do povo negro pode ser vista quando uma depoente relata que, numa fazenda mais afastada, no interior de São Paulo, os escravizados só tiveram conhecimento do fim da escravidão em 1910: “A revolta foi tão grande que todos se juntaram, dominaram os escravizadores, amarraram-nos dentro de casa. Fecharam

todas as portas e janelas, incendiaram a propriedade e caminharam livres pela estrada” (Silva, 2016, p. 49). Trata-se, nesse sentido, de resistir para construir outros caminhos, metaforicamente, queimando o racismo e a escravidão como gesto de escrita rumo a uma vida de liberdade, através da assunção desses sujeitos sobre seus corpos e vidas. Em outras palavras, trata-se de apresentar escrevivências anticoloniais, que são, intrinsecamente, antirracistas.

Já em “A roda gigante e o motor da casa-grande” (2016), Cidinha parte não mais das memórias violentas da escravização, mas da reinvenção da colonialidade, que continua a definir, socialmente, em quais espaços as pessoas negras podem estar. Dessa forma, o mote propulsor da narrativa é um fato ocorrido em 2014, quando os atores Lázaro Ramos e Camila Pitanga, ambos negros, foram indicados pelo governo à FIFA, para apresentarem os sorteios relativos aos grupos da Copa do Mundo, de 2014. Entretanto, a entidade recusou o nome desses atores e elegeu Tadeu Schmidt e Fernanda Lima para a função – ambos brancos. O fato foi assim retratado na narrativa

A FIFA, ao recusar Lázaro Ramos para sortear os grupos da Copa de 2014, disse ao Brasil e ao mundo que prentinhos como ele devem tratar de ser bons de bola e ter destaque dentro das quatro linhas. Esse é o lugar reservado aos homens negros.

Ao recusar Camila Pitanga para a mesma função, vociferou aos quatro cantos do universo empresarial da bola que lugar de mulher negra é azarando jogador, prestando-lhes serviços sexuais ou no máximo vendendo a imagem de Globeleza (Silva, 2016, p. 83).

Na condição de uma escrevivência anticolonial, o texto denuncia o fato ocorrido e, mais do que isso, aponta, pelo viés colonial racista, onde devem estar os corpos negros: servindo ao prazer da branquitude, que reinventa novas formas de colonizar e objetificar as pesso-

as negras, sobretudo as mulheres negras. Essa objetificação feminina também é reiterada na crônica, quando a narradora relata:

em uma das salas da casa-grande, outra atriz negra nos surpreende ao apresentar-se como pregoeira de um conjunto de bundas e pernas negras naturais (hiper malhadas) ou siliconadas. Glúteos, vasto lateral, bíceps da coxa, trato iliotibial. Acém. Cupim. Músculo. Coxão-duro. Paleta. E não se sabe que parte da imagem é mais triste e deprimente, a carne de segunda e seu corte de costas ou o Filé-mignon disfarçado, maquiado, bemvestido, de sorriso angelical e dengoso a serviço do leilão de mulheres no mercado dos corpos (Silva, 2016, p. 83).

Entendemos, nessa perspectiva, que um dos motes das escrituras anticoloniais é denunciar a objetificação histórica das mulheres negras, condição que as desumaniza, transformando-as em um corpo animalizado, definido em cortes específicos a serem servidos aos colonizadores que, sob outros moldes, continuam a atuar na sociedade. Denúncias como essa, realizadas a partir da escrita de uma mulher negra, ensejam reações e resistências que são também coletivas.

Souza (2017), ao analisar a produção literária de escritoras negras contemporâneas, afirma que essa literatura:

pode ser lida como resultado da reação histórica de mulheres negras ao epistemicídio, ao silenciamento. [...] O sujeito poético, diante da violência da pedagogia colonial, é capaz de refazer sua fala, reconstituir sua cultura, superar os limites impostos e, através do silêncio, dos meios sons, os sentidos que garantem a sobrevivência de histórias e dos conhecimentos, consegue reagir ao epistemicídio secular (Souza, 2017, p. 24).

Essa reação sobre a qual fala Souza (2017) aparece, em “A roda gigante e o motor da casa-grande” (2016), não apenas pelas denúncias realizadas, como também pelos enfrentamentos e conquistas narrados. No texto, é relatado que “Camila e Lázaro batem um bolão, driblam a FIFA e ganham o prêmio Emmy com a novela Lado a lado” (Silva, 2016, p. 83). Se, por um lado, os atores foram recusados para o evento da FIFA, por outro, ganharam o maior prêmio televisivo, o Emmy, protagonizando uma novela “cujo texto, de maneira inaugural na telerdramaturgia brasileira, escancarou os privilégios dos brancos alicerçados na exploração reiterada dos negros ao longo de séculos e foram premiados, a novela foi considerada ‘a melhor do mundo’” (Silva, 2016, p. 83).

Frente a esse acontecimento feliz e o merecido reconhecimento, a narrativa apresenta a seguinte conclusão, aludindo ao título do: “Ê... volta do mundo, camará! Alegria e tristeza alternam lugares na Roda Gigante, mesmo que o motor da casa-grande funcione a pleno vapor” (Silva, 2016, p. 83). Desse modo, podemos dizer que o texto tanto evidencia denúncias quanto apresenta conquistas realizadas por pessoas negras, indicando que, mesmo em meio aos mandos e desmandos de práticas racistas e da colonialidade, as pessoas negras têm conseguido importantes conquistas, a partir do seu trabalho e talento.

Já em “125 anos de Abolição e eles gritam mais uma vez que o poder é branco!”, última crônica que analisamos, a narrativa centra-se numa decisão judicial que busca impedir o andamento de editais direcionados a produtores negros: “Um juiz do Maranhão conseguiu suspender na Justiça Federal editais da FUNARTE/MinC destinados a artistas e produtores culturais negros. O fato é tão surreal que as pessoas duvidam da seriedade da notícia” (Silva, 2016, p. 44). Se na primeira crônica vimos, através das memórias, as atrocidades da escravização e da colonização, no segundo texto nos deparamos com as estratégias, nem sempre sutis, da colonialidade, em tentar manter sob o seu jugo as pessoas negras, seja objetificando-as, seja cerceando os espaços so-

ciais que frequentam, nessa terceira crônica, a denúncia se dá sobre como a branquitude se apropria de meios judiciais e legais para buscar interditar possíveis oportunidades que contemplem pessoas negras e, conseqüentemente, possibilitem que elas se mobilizem nas estruturas sociais.

Frente à surpresa da suspensão judicial ocorrida, a narradora analisa:

O Brasil real, branco e racista, quando se manifesta é tão virulento que produz certa apoplexia. Ele se organiza à revelia da legislação, da constitucionalidade das ações afirmativas, das decisões do STF e rasteja circularmente pelo assoalho da casa-grande. Ele desconsidera tudo e todos em nome dos próprios interesses egoístas, autoritários, desumanos, dos privilégios quase de casta (Silva, 2016, p. 44).

A tônica assumida no texto transita entre a surpresa e a revolta, denunciando igualmente os privilégios que envolvem as pessoas brancas no Brasil e, conseqüentemente, amedrontam os negros: “Às vezes tenho medo do país em que vivo. Temo por meus mais novos. A incúria da branquitude não dá trégua, não larga o osso, não admite perder milímetros, gotas, milésimos de seus privilégios arraigados” (Silva, 2016, p. 44). O temor relatado advém justamente das violências racistas que estruturam a sociedade brasileira, visto o conhecimento de que a branquitude se utiliza de todos os meios possíveis para manter seus privilégios: “Quando esse Brasil percebe que os negros estão se organizando, conquistando umas coisinhas poucas, trata logo de contra-atacar com os instrumentos bélicos adequados a cada momento” (Silva, 2016, p. 44). Dentre os exemplos dados no texto, esses ataques envolvem desde a cena de novela em que, mesmo uma mulher negra, sendo agredida fisicamente, ela é culpabilizada de forma tal que pede perdão de joelhos à agressora branca (papel encenado por Taís

Araújo, numa novela das 21h); a até mesmo as judicializações que se sobrepõem às medidas afirmativas para tentar impedir que determinadas políticas contemplem às pessoas negras.

Assim, frente aos estratagemas colonialistas e racistas apresentados, a tônica assumida na narrativa é, sobretudo, de resistência, visto que, conforme narrado: “Esse Brasil se levanta e vocifera que o poder é branco e continuará a sê-lo! E nós o encaramos nos olhos e prosseguimos. Embora por vezes pareça meta inatingível, é só questão de tempo para que o Brasil negro encare o Brasil branco e racista e diga: ‘perdeu playboy, perdeu!’” (Silva, 2016, p. 45). Com as escrituras anticolonialistas e antirracistas de Cidinha da Silva, a literatura negro-afro-brasileira também diz a esse Brasil de colonialidade racista: perdeu, playboy, nós prosseguimos e prosseguiremos na luta por nossos direitos.

Considerações finais

Entendemos, como conclusões, que a literatura de Cidinha da Silva é um elemento propulsor de estratégias de reinvenção da memória cultural afrodiaspórica, deslindando uma abordagem anticolonialista e antirracista, ao tempo em que denuncia as inúmeras formas por meio das quais o racismo ainda se apresenta na sociedade, violentando e vulnerabilizando a população negra. Reiteramos que as crônicas analisadas se constituem em escrituras anticoloniais a partir de uma abordagem crítica antirracista, discutindo a colonialidade e seus efeitos, sobretudo no que concerne ao racismo e às reinvenções da branquitude colonizadora no Brasil.

Para tanto, destacam-se o jogo entre os sentidos de velhice e o velho como permanência (verificados na primeira crônica), a metáfora da roda-gigante como a circularidade da vida a mudar de posição pessoas negras e brancas (conforme a segunda crônica) e o uso do ponto de exclamação para reforçar a necessidade de denúncia às práticas ra-

cistas (presente na terceira crônica aqui analisada e no título do livro). Além disso, o grito está grafado e se faz ouvir no título da primeira e da terceira crônica, fazendo ecoar a força da resistência negra diante de injustiças absurdas (gritantes) que permanecem na ordem do dia no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CRUZ, Nayara Batista da. **(In)existência(s) discursiva(s): o crime do cais do Valongo e o currículo**. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. Rio de Janeiro, 2022.

CUTI. [Luiz Silva]. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Constância Lima. Cidinha da Silva. *In*: DUARTE, Eduardo Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Vol. 3 – Contemporaneidade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção*. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23, 2008.

EVARISTO, Conceição. *A escrevivência e seus subtextos*. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Ilustrações de Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. *Da representação à autoapresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira*. **Revista Palmares**, [S. l.], p. 52-57, 2005. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. *In*: EVARISTO, Conceição; SILVA, Denise Almeida (org.). **Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana**. Frederico Westphalen: URI, 2009. p. 40-58.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivência: sentidos em construção. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações de Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-72.

FOUCAULT, Michael. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREGE, Friedrich Ludwig Gottlob. Sobre o sentido e a referência. **Fundamento**, Ouro Preto, v. 1, n. 3, p. 21-44, maio/ago. 2011 [1892].

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Org. e rev. técnica por Arthur Ithuassu Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Z Cultural**: Revista do Programa Avançado em cultura contemporânea, ano VIII, n. 2, 2015. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>. Acesso em: 10 set. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidade Central, Instituto de Estudos Sociais Contemporâneos e Pontifícia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. Escrivência: conceito literário de identidade afro-brasileira. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. Ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 96-113.

SILVA, Cidinha da. **Sobre-viventes!** Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

SILVA, Elisabete Costa. Geografias negro-lésbicas em Cidinha da Silva. **Revista de Literatura Brasileira**, [S. l.], v. 33, n. 61, p. 113-123, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/brasilbrazil/article/view/103526>. Acesso em: 2 set. 2023.

SOUZA, Florentina da Silva. Mulheres negras escritoras. *Revista Crioula*, [S. l.], n. 20, p. 19-39, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2017.141317>. Acesso em: 20 mai. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Sobre as autoras

Joelma Andrade Castro é mestrandanda do PPGL Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2023). Integrante do Grupo de Pesquisa Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas (CNPq/UESC). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2006), possui Especializações em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2008) e Metodologia de Ensino da Educação Profissional pela Universidade Estadual da Bahia (2015). Atualmente é professora na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3032200101333391>

Inara Oliveira Rodrigues é doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996), Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), Bacharela em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988). Realizou estágio pós-doutoral em Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015/2016). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, atuando no Curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Letras: Linguagens e Representações, no Mestrado acadêmico em História: Atlântico e Diáspora Africana. Coordena o Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões (CEPHS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9352017944659693>.

A Expansão da Literatura Infantil produzida por mulheres na Bahia durante a pandemia: novas perspectivas

Luciana Maria Ávila Carvalho
(UEFS/CAPES)
Luciene Souza Santos
(UEFS)

Introdução

Em um sentido amplo, as discussões relacionadas à Literatura Infantil foram gradualmente conquistando espaço na academia, em políticas públicas do livro e da leitura e no mercado editorial, a partir da repercussão dos conceitos de infância e da cultura da infância, debatidos em várias instâncias como a família, a escola, a igreja, o comércio, os espaços de lazer, atendimento e aprendizagem, entre outros. Assim, a expansão do gênero está relacionada à criação e circulação desses conceitos. Os atores do cenário literário para as infâncias, designados como “pais da literatura infantil” e amplamente estudados, são homens, onde estão as “mães da Literatura Infantil no mundo, no Brasil e na Bahia”? Quem são as mulheres que produziram e produzem Literatura Infantil? Poucos estudos têm trazido à tona a produção feminina, ao longo da história.

Entre os séculos XIX e XX, os primeiros Livros Infantis baianos foram produzidos com base em modelos pedagógicos europeus, adaptados à realidade local. Com a chegada do século XX, a Literatura Infantil foi nacionalizada, incentivando as instituições educacionais a adotarem livros de autores e autoras brasileiros/as e baianos/as. Os textos produzidos naquele período, apoiaram a formação das crianças da época. Atualmente, a sociedade mudou, os modelos sociais e de educação foram ressignificados, o feminismo trouxe novas perspectivas e direitos para as mulheres, a tecnologia evoluiu, as infâncias estão sendo amplamente estudadas e a produção literária para crianças sofreu alterações, crescendo significativamente.

Este artigo aborda a Literatura Infantil Baiana, especificamente a produção literária feita por mulheres durante a pandemia da covid-19, entre os anos de 2020 e 2022, sendo parte inicial da pesquisa de mestrado em Estudos Literários, começada em março de 2023, com previsão de qualificação para março de 2024. O problema da pesquisa se expressa na seguinte pergunta: Como as escritoras baianas contribuíram para a expansão da Literatura Infantil na Bahia, durante o período da pandemia da covid-19?

O percurso vivido para chegar ao Mestrado em Estudos Literários parte da ressignificação pessoal e profissional na perspectiva de “sujeito-professora-leitora-contadora-escritora”. Desde então, constrói-se uma trajetória como participante ativa do movimento Literário Infantil em Salvador e na Bahia, onde percebe-se que as escritoras dominam o gênero. A partir de um levantamento inicial, verifica-se que a Literatura Infantil Brasileira está sendo investigada em todo o país, porém, quando se fala da Literatura Infantil Baiana, analisada pelo viés da autoria feminina durante a pandemia, não existem pesquisas e discussões. Portanto, o recorte determinado: produção de obras de Literatura Infantil feita por mulheres na Bahia durante a pandemia da covid-19 confere uma certa inovação a esta pesquisa. Nenhum outro estudo analisou o movimento literário observando esses recortes.

O presente artigo aborda a Literatura Infantil, a Literatura Infantil na Bahia e a Autoria Feminina para fundamentar a discussão, se preocupando em refletir e dialogar, principalmente com referências femininas, mas sem deixar de lado contribuições de teóricos e pesquisadores. Como fundamentação principal utiliza-se Andruetto, Cademartori, Coelho, Hunt, Ramos e Zilberman, para falar a respeito da história da Literatura Infantil no Brasil, sua natureza, função, características e elementos constitutivos; Candido para defender o direito a literatura e seu papel humanizador e Barbosa, Barreiros, Cruz, Santos e Moura para refletir sobre a Literatura Infantil na Bahia e a autoria feminina.

A pesquisa que referencia este artigo aplica o método qualitativo, através de uma perspectiva subjetiva e autobiográfica, promovendo diálogo entre a pesquisadora, as escritoras pesquisadas e o estudo realizado. O contexto é fonte de dados, a pesquisadora é sujeito ativo e contribui com observações, registros, conhecimento e vivências no campo pesquisado. O desenvolvimento está sendo realizado em três etapas: 1) critérios de revisão da literatura, 2) pesquisa documental, 3) coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 6 autoras de Literatura Infantil Baiana. Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa foram: circulação das escritoras e de suas obras, publicação de livros durante a pandemia e a diversidade de representação social.

Literatura Infantil: natureza e direito

Discutir sobre Literatura Infantil requer um trabalho minucioso e desafiador de análise acurada sobre diversas perspectivas. Isso porque, dada a natureza e a função preestabelecidas para o gênero, torna-se complexo conceituá-lo e defini-lo. Podemos situar a Literatura Infantil entre duas áreas: pedagogia e literatura, o que a coloca em uma posição complexa e desafiadora para atender a suas respectivas demandas: educar e proporcionar o contato com a arte. A que princípio

maior serve a Literatura Infantil? Formar leitores fluentes, preparar sujeitos para uma apreciação ética e estética, promover uma leitura de mundo crítica e reflexiva? A todos estes juntos? Paradoxalmente, o gênero cria uma ligação inevitável entre as duas áreas, uma “interseção”, por assim dizer, sem a qual ela não existiria.

O Livro Infantil e os atores do Mercado Literário se encontram em uma complexa rede de interesses e situações envolvendo suas necessidades, vidas, histórias, realidades, imaginações e perspectivas, portanto, poderíamos lançar mais perguntas como: a quem caberá definir a Literatura Infantil? A quem caberá produzir livros para as infâncias? Sob que base é constituída a arte literária endereçada à criança?

Ao observar essa problematização em torno da Literatura Infantil observa-se que este é um gênero em constante construção e constituição, pertinente à transitoriedade de suas leitoras e leitores. Identifica-se sua natureza cultural e artística, mas também formativa, educacional, moral e informativa. Dessa maneira, é inevitável tomá-la como direito. O direito à Literatura e seu papel humanizador, discutido por Antonio Candido e o direito à formação dos leitores, o direito à constituição enquanto sujeitos éticos, estéticos e críticos, o direito à expressão, manifestação e leitura de realidades ou possíveis modos de existência, enfim, o direito essencial à vida humana.

O que é, o que é, essa tal Literatura Infantil?

Para efeitos de início de discussão vamos refletir sobre algumas concepções acerca da Literatura e da Literatura Infantil, trazendo à tona a discussão sobre direito à Literatura. Candido define a Literatura como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos: “todas as criações de toque poético ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2004, p. 174). Ele afirma que a criação ficcional e poética está presente em cada um de nós de diversas maneiras e assim como

sonhamos naturalmente, a fabulação também acontece de forma natural e ninguém consegue passar 24h sem sonhar ou fabular. Ou seja, a Literatura, em sua amplitude, corresponde a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação é um direito.

Já Andruetto (2012) pergunta para que serve a ficção e se ela apresenta alguma funcionalidade na formação da criança, afirmando que a ficção é um produto da cultura porque vem nos dizer sobre nós mesmos de um modo que a ciência ou a estatística não conseguem fazer. Ela complementa dizendo que “Uma narrativa é uma viagem que nos remete a um território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência [...]” (Andruetto, 2012, p. 54). A autora corrobora sua ideia de que a narrativa ficcional reflete a necessidade humana de não viver uma única vida, mas sim tendo acesso a outras vidas e mundos possíveis, reiterando que, nesse caso, a ficção lida é a construção de mundos possíveis, que instalam “outro tempo” e “outro espaço” “nesse tempo e espaço” que vivemos. Sendo assim, ela conclui que a ficção é um artifício que, em essência, está liberado de sua condição utilitária.

O teórico Hunt (2010) levanta uma discussão sobre não existir uma definição única para Literatura Infantil, e sim diversas delas, baseadas nas visões e necessidades de quem a define. Sobre este aspecto, percebe-se que qualquer definição será determinada pela realidade, experiência, objetivo e área do crítico em questão

[...] Dessa maneira, não pode haver uma definição única de ‘literatura infantil’. O que se considera um ‘bom livro’ pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; ‘bom’ em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou ‘bom’ em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido tera-

pêutico. ‘Bom’, como uma aplicação abstrata, e ‘bom para’, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil (Hunt, 2010, p. 75).

O autor ainda afirma que pode parecer demarcação de território definir a Literatura Infantil, porém é apenas no sentido de podermos lidar com ela. E complementa que, mesmo tendo a instabilidade da infância como perspectiva, ao realizarmos uma leitura atenta é possível identificar a quem se destina: “quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto” (Hunt, 2010, p. 100).

Candido (2004, p. 174) afirma que Literatura é o sonho acordado das civilizações, reiterando que da mesma forma que não é possível equilíbrio psíquico sem o sonho, não há equilíbrio social sem a literatura. Isso quer dizer que a Literatura é fator indispensável de humanização e confirma no homem sua humanidade, atuando em sua maioria no inconsciente e no subconsciente. Ele ainda acrescenta que a sociedade produz suas manifestações artísticas e culturais, incluindo as literárias, conforme seus impulsos, crenças, sentimentos e normas, e que isso se torna instrumento de instrução e educação, ou seja, a Literatura sancionada. Porém, o que nasce de movimentos de negação do estado de coisas predominante, quer dizer, a Literatura proscrita, tem sido negada. Sendo, na verdade, extremamente importante, pois, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a Literatura sancionada, quanto a proscrita” (Candido, 2004, p. 174). O autor ressalta que a Literatura não é inofensiva e sim uma aventura que pode sim causar problemas, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Ou seja, a Literatura tem o papel de formador da personalidade, mas não segundo as convenções e sim de acordo com a própria realidade. Diante dessas perspectivas, surgem os conflitos em torno do livro e do leitor,

principalmente levando em consideração a Literatura Infantil em ambientes convencionais da educação, devido à sua ambivalência.

Lançando um olhar sobre a perspectiva autora-livro-leitor, podemos refletir sobre a afirmação de Candido (2004) quando diz:

[...] há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica, segundo os padrões oficiais, e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação à vida, com complexidade, nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, mas traz livremente o que chamamos de bem e mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver [...] (Candido, 2004, p. 176).

Dar atenção ao apontamento de Candido quando diz que a Literatura apresenta os dilemas da vida para os sujeitos, incluindo nestes as crianças, evidencia a extrema importância da discussão sobre a natureza e a função da Literatura Infantil, refletindo sobre o papel contraditório, porém humanizador da mesma. Nessa perspectiva, o teórico nos apresenta três faces da literatura: uma das faces é a construção de objetos autônomos como estrutura e significado; a outra face é a forma de expressão, pois manifesta emoções e visão de mundo dos indivíduos e grupos e a terceira face é a forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa, mas eficiente (Candido, 2004, p. 174). Todas essas faces da Literatura atuam juntas e a organização dada ao conteúdo nos objetos literários, ou seja, sua forma, vai incorporar a tônica da sua recepção. Isto quer dizer que a forma organizada do objeto literário nos ajuda a organizar nossa própria mente, nossos pensamentos e sentimentos, sendo capazes de apoiar a organização da nossa visão de mundo, esse processo ilustra o papel humanizador da literatura. Além do conhecimento latente proveniente da organização das emoções e visão de mundo, ainda existe o conhecimento intencional planejado pela autora e assimilado pelo leitor. Esse tipo

de conhecimento é o que precisa ser cuidado para não trazer uma verdade absoluta e também para não ser considerado o único papel da literatura. Candido (2004, p. 174) afirma que a eficácia humana é função da eficácia estética e, portanto, o que age na Literatura como força humanizadora é a própria Literatura, a capacidade de criar formas pertinentes.

A Literatura é um direito universal e inalienável do ser humano e que o constitui e humaniza, sendo assim, como podemos expandir nossas reflexões, discussões, conceituações, e especificamente, como se produz Literatura Infantil que esteja a serviço destas demandas? O gênero literário para as infâncias traz a perspectiva e a possibilidade de ser definido por meio de diversas áreas do conhecimento que coexistem e interagem entre si: educação, arte, design, Literatura entre outras, conforme explicitado por Hunt nas discussões anteriores. Seria viável convergir essas concepções direcionando-as para uma perspectiva inclusiva, dialógica e complexa? Englobando novos modos de ver, de ser e de existir para a Literatura Infantil, estudando e subvertendo conceitos definidos por Zilberman (1985) a partir da revisão da literatura como a traição ao leitor, a produção adultocêntrica e a transitoriedade? Pode-se criar uma produção literária mais próxima das infâncias da atualidade, trazendo novas perspectivas? Que produção foi criada na Bahia pelas mulheres durante a pandemia e como ela dialoga com essa discussão?

As infâncias, a educação, a pedagogia e a Literatura Infantil estão em constante evolução e transformação. As mulheres sabem disso e se apropriam de sua conexão com essas áreas a partir da maternidade, da sua prática profissional, de um currículo vivo, da escuta de crianças e da sua capacidade de observação para uma produção mais conectada com seu público e mais atenta com as tendências educacionais da modernidade, trazendo uma proposta de expressão e protagonismo da criança referente à sua própria formação enquanto sujeito. É possível dar voz e vez às crianças para construir sua trajetória e for-

mação leitora? O que as autoras baianas pensam sobre isso e como criam, planejam a sua produção literária? Será que o ativismo feminino na Literatura Infantil Baiana durante a pandemia contribuiu para uma transformação no contexto do mercado? Muitos questionamentos estão sendo levados em consideração para a construção dos instrumentos da pesquisa que baliza a pesquisa da qual se origina este artigo.

A Bahia tem um jeito: Literatura Infantil no estado

A expansão da Literatura Infantil no mundo foi iniciada a partir do desenvolvimento do conceito de infância e da cultura da infância, além da transformação da educação

No século XVII o francês Charles Perrault (Cinderela e Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os contos de fadas, por tanto tempo paradigma da literatura infantil. No século XIX, outra coleta de dados é realizada na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel) alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carrol (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz) e o escocês Jamies Barrie (Peter Pan) constituíram padrões de literatura infantil. Questões relativas à obra de Charles Perrault, frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil, vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza do gênero como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular (Cademartori, 2010, p. 39, 40).

Para Cademartori (2010, p. 43), naquele período a Literatura Infantil cumpria a sua missão didática e pedagógica, através da adaptação dos contos populares que se fundamentavam na identificação

entre a ingenuidade da mentalidade popular e a infantil, invocando o sentido de ensino, transmissão de valores morais e pedagógicos.

Conforme discutido anteriormente, no intervalo dos séculos XIX e XX, as primeiras manifestações Literárias Infantis na Bahia, se fundamentaram nos modelos europeus adaptados à nossa realidade e a preocupação com questões sociais e políticas permeou a escrita da época. As escritoras e os escritores do período produziram textos que se fizeram presentes na formação moral das crianças e reforçaram a disseminação dos modelos e identidades que deveriam ser assumidos por elas. No século XX, a Literatura Infantil passou por um processo de nacionalização e as escolas baianas adotaram livros de autoras/es brasileiras/os e baianas/os. Para Barreiros e Silva (2013, p. 11-12) porém, tomando a perspectiva da leitura como prática cultural definida pela análise do contexto de escrita do livro, pelo processo de edição, pelos meios de circulação, e pela definição das identidades sociais dos leitores, é perceptível que, no início de sua história na Bahia, a Literatura Infantil estava rodeada pelas relações de poder que consolidaram os lugares sociais, pois exerciam o controle e a delimitação dos papéis que deveriam ser exercidos.

Visto que a literatura endereçada às crianças teve um início marcado pela produção controlada pelos homens e atrelada à educação e transmissão de valores morais, vale considerar que a realidade atual é cercada por transformações.

O estado evoluiu e a produção feminina expandiu, colocando as mulheres na liderança referente à publicação e lançamentos de livros, participação em eventos e circulação de suas obras, inclusive durante o período particular da pandemia da covid-19. O poder transformador da Literatura e da leitura inspira o universo Literário Infantil a se comprometer com o seu próprio desenvolvimento aqui na Bahia. As mulheres se tornaram protagonistas e percebe-se uma grande mobilização para eventos, criação de coletivos, realização de ações, entre

outros, lideradas por elas, trazendo novas perspectivas. O cenário mudou e, a partir da pesquisa que está sendo desenvolvida, pretende-se revelar e dar visibilidade à contribuição das mulheres para esse novo modo de escrever Literatura Infantil na Bahia. Então, como se construiu essa expansão e qual é a contribuição das escritoras baianas para o fenômeno?

Considerações Finais: o futuro e a Literatura Infantil são femininos

As escritoras foram galgando seu espaço na Literatura Infantil desde muito tempo atrás, a exemplo da autora baiana Amélia Rodrigues, que era uma ativista feminista “disfarçada”, pois usava de algumas estratégias e táticas para que seus ideais passassem “despercebidos” e pudessem circular defendendo os direitos das mulheres, crianças e pobres.

No século XIX houve inúmeros desafios para a escrita feminina como falta de reconhecimento, liberdade para escrever, poder assinar seus próprios textos, mas, mesmo assim, o número de mulheres que escreviam para as infâncias aumentou. A Literatura Infantil foi se configurando como uma porta que se abria para a autoria feminina. Como era uma produção destinada às crianças, tinha maior aceitação do patriarcado. Nomes como os de Francisca Júlia, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Zalina Rolim e Presciliana D. de Almeida foram compondo a grande produção escrita por brasileiras. Essa época foi bastante significativa para a escrita feminina e para a Literatura Infantil, havendo avanço e transformação nos dois segmentos.

Atualmente, a prática social da escrita vem mudando e a mulher tem aberto novos espaços para o exercício do seu direito de expressão e de manifestação artística e cultural. Ainda existe uma censura “velada”, dentro de uma capa de crítica literária, poder de mercado e hegemonia geográfica inserida na natureza e função atribuída à Literatura Infantil, o que dificulta a produção baiana feminina de alcançar o Brasil

e o mundo. Nos últimos anos, no entanto, o gênero se expandiu vertiginosamente. Na Bahia a quantidade de escritoras infantis é muito maior do que a de escritores. É importante reconhecer que a voz feminina tem crescido de maneira persistente.

Porém, ainda há uma demanda de evolução que continue apoiando a quebra de padrões e estereótipos. As mulheres, temáticas, formas, linguagens contribuem para desconstruir a Literatura opressora ao se falar principalmente de questões de gênero, inclusão, diversidade. Então, a partir da pesquisa que está sendo desenvolvida, o fenômeno da Literatura Infantil produzida por escritoras baianas será analisado, à luz das discussões iniciadas por este artigo da revisão da literatura, com a contribuição das mulheres pesquisadas, produtoras de Literatura para as Infâncias no estado e com aprofundamentos que nos possibilitem compreender a expansão Literária Infantil, a partir da contribuição feminina para a transformação do mercado editorial Literário Infantil e a criação de novos modos de ver, criar, produzir e disseminar Livros Infantis Baianos.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma Literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato Editora, 2012.

BARREIROS, Márcia Maria da Silva; SILVA, Caroline Santos. **Histórias, memórias e literatura na Bahia Republicana: A (re)invenção da literatura infantil na produção de escritoras baianas (1890-1930)**. In: ANPUH; XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, 2013.

BUZAN, Thales Nascimento; QUEIROZ, Fernanda Roberta Rodrigues. Os caminhos da literatura infantil escrita por mulheres. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 159-169, jul./dez. 2019

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos; 163).

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

CRUZ, Normeide da Silva Rios da. **Os caminhos da literatura infanto-juvenil baiana: em sintonia com o leitor**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, Departamento de Letras e Artes, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

SANTOS, Fabrícia dos. **A literatura infantojuvenil na Bahia: rumos e perspectivas contemporâneas**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Instituto de Letras, 2014.

SILVA, Caroline S. **Representação e subjetividades infantis nos livros para crianças em Salvador no início do século XX**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

Sobre as autoras

Luciana Maria Ávila Carvalho (UEFS/CAPES) é bacharela em Ciência da Computação com ênfase em Análise de Sistemas pela Universidade Salvador (1997), especialista em Computação Gráfica pela mesma instituição (1999), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Bento da Bahia (2007), em Ludicidade e Desenvolvimento Criativo de Pessoas pelo Instituto de Educação Superior UNYAHNA de Salvador – IESUS em parceria com a Transluddus – Ludicidade e Desenvolvimento Criativo (2015), segunda graduação em Pedagogia EAD pela Faculdade Jardins 2022 e pós-graduada em Literatura Infantil pela Universidade de Caxias do Sul 2022. Atualmente é mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/UEFS, escritora e contadora de histórias. Direciona seus esforços de estudo para narração oral e Literatura Infantil.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4438421387603283>.

Luciene Souza Santos (UEFS) é Graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999), Mestrado (2005) e Doutorado (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana e Contadora de Histórias. Está credenciada no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/UEFS. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Oraís/UEFS onde coordena a pesquisa Cacimba de Histórias: vidas e saberes de contadores de histórias de cidades do interior da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Literatura Oral, atuando principalmente nos seguintes temas: Contação de Histórias, Leitura, Oralidades e EaD.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7510636024505514>.

MÓDULO DIDÁTICO: FÁBULAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS AGÊNCIAS DE LETRAMENTOS DO ESTUDANTE SURDO

Renê Souza Andrade

(UEFS)

Ayane Nazarella Santos de Almeida

(UFRB)

Introdução

A pluralidade que compõe as salas de aulas produz experiências e resultados múltiplos, da mesma forma, requer a adoção de práticas diversificadas para alcançar os múltiplos saberes e personalidades que se encontram no percurso educacional. Nesta jornada, a presença de estudantes surdos exige ainda mais planejamento devido à necessidade de associar a Libras (Primeira Língua) e o Português (Segunda Língua). Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 13) “a inovação é sempre inspirada por outras realidades, mas, é construída no interior de um trabalho feito por nós, entre nós, com os nossos recursos”.

É salutar ponderarmos que os surdos compreendem o mundo através das experiências visuais e, partindo desse pressuposto, o professor empenhado em contribuir com a educação destas pessoas, precisa assumir este desafio como um compromisso da sua docência e, a partir daí, se reconstruir enquanto profissional.

O professor de Língua Portuguesa como segunda língua, para atender a proposta de ensino bilíngue, deve fazer uso de ambas as línguas e estimular o gosto e o interesse dos estudantes para ler, e escrever e, principalmente, compreender este processo que precisará ter a Libras sempre como a porta de entrada para outros universos, como a aprendizagem da modalidade escrita da LP para os surdos brasileiros.

Este módulo didático atende as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e também da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo sido resultante da extensão desenvolvida pelo grupo de pesquisa *PortS* (Português para Surdos) e tem como objetivo ser aplicado em escolas básicas de Ensino Fundamental e Médio. Desejamos que com as atividades apresentadas alcance resultados proveitosos e que estas sejam utilizadas como instrumento facilitador e inspirador no trabalho com a leitura, interpretação e escrita dos estudantes surdos.

As bases teóricas que nos embasam partem de premissas que privilegiam o ensino de língua que considera as transformações linguísticas, históricas e socioculturais que ocorrem no seio de uma comunidade. Nesta proposta especificamente nos referimos a língua oral e de sinais, a comunidade ouvinte e surda, pois se trata do espaço compartilhado de convivência e embates em busca de harmonização.

Em um ensino de língua que preza pela utilização de gêneros textuais que representam as culturas desses povos, contribuindo para a autonomia no atendimento das práticas sociais e na interação, podendo permear entre os diferentes códigos, sinalizado ou escrito, com segurança e criticidade.

Desenvolvimento

Para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nos embasamos em Fernandes (2003 e 2006) que investiga a proposta bilíngue e dialoga com as várias áreas do conhecimento,

propondo metodologias de ensino de LPL2, oferecendo caminhos alternativos no traquejo com o texto, propondo diretrizes às práticas de letramento baseada na linguagem enquanto constituinte de práticas de significação e na relação dialógica presente nas múltiplas vozes envolvidas nas relações entre surdos e ouvintes e conseqüentemente entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Quadros e Schmiedt (2006) também se empenha em abordar a educação de surdos, os estágios de aquisição da linguagem, bem como as interferências da interlíngua na aprendizagem da LP escrita, além de fornecer pertinentes ponderações sobre a educação de surdos de forma mais ampla. Albres (2012) que contribui com abordagens em torno das práticas avaliativas nas atividades aplicadas com estudantes surdos, partindo de sua experiência, enquanto intérprete e professora de português para surdos. Faria (2003) que aborda o sentido polissêmico e metafórico dos textos lidos por surdos, contrastando semelhanças e diferenças entre as unidades metafóricas encontradas em Libras e na LP.

Nos estudos sobre gênero textual nos apoiamos em Marcuschi (2010) que aborda a gradação de gêneros que se mesclam dentro de um *continuum* tipológico; Paiva (1998) trata exclusivamente das metáforas do cotidiano e apesar de se tratar de outro gênero dialoga com a semântica que paira sobre as fábulas utilizadas nesta proposta; Rojo (2012) discute sobre multiletramento, multimodalidade e multiculturalidade, presentes no ensino que envolve línguas, comunidades e culturas distintas.

Além disso, trazemos para a roda de conversa os documentos oficiais como forma de direcionar para as abordagens atuais de ensino. Assim, selecionamos das dez competências gerais apresentadas pela BNCC (Brasil, 2017), a de número 01 – “*Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultura*”, que visa colaborar para uma sociedade justa,

democrática e inclusiva; e a de número 04– “*Comunicação*: Utilizar conhecimentos de linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital”, a fim de expressar e compartilhar informações, ideias e sentimentos, e com eles produzirem sentidos de compreensão recíproca.

O destaque se deu pois os métodos de ensino para estudantes surdos devem ser explorados por recursos visuais, por ser este o caminho de recepção mais apropriado, valorizando sua cultura. Para conhecer o texto na modalidade escrita, os surdos precisam conhecer o contexto com o qual se relaciona, pois, um amontoado de palavras desconhecidas por eles ocasiona um bloqueio na construção do sentido da frase, período, parágrafo ou o texto na forma mais ampla. As imagens são geralmente amigas neste processo de compreensão.

No ensino de LP para surdos priorizamos as práticas de leitura, interpretação e produção textual, podendo ser utilizados para isso: textos impressos, multimodais e multissemióticos. A BNCC estabelece 04 eixos para o ensino de LP, deste, extraímos 03 que se aplicam diretamente como o objetivo do ensino de surdos: Leitura; produção de textos e análise linguística/semiótica.

Leitura – Visando aprimorar a compreensão leitora é sugerido que seja proporcionada aos alunos diversificadas experiências de ler e comentar textos escritos. “[...] a formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão alunos apropriar-se dos diversos gêneros” (Brasil, 2017, p. 49).

De acordo com o que propõe a BNCC (Brasil, 2017) sobre produção de textos – recomenda aos estudantes empenho em situações reais de produção de textos verbais, não verbal, multimodal e multissemiótico. A produção de textos será sempre atividade sociointeracional, produzindo sempre um diálogo com o outro, seja sujeito ou texto.

Linguística/Semiótica – Dos recursos linguísticos, a leitura e a produção textual ressignificam na vida real, concedendo aprendizagem ética e crítica diante aos problemas autênticos do contexto socio-cultural dos estudantes. Portanto, cabe realizar reflexões sobre o uso de classes gramaticais e a partir da largada com o texto em evidência observar como essas classes marcam pontos de vista, valores e apreciações do texto.

Diante disso, as propostas de ensino devem levar em conta as diferenças entre surdo e ouvinte, os estímulos linguísticos, o contato desde a infância com a língua, contudo, sabendo que, o surdo sem comprometimento cognitivo pode e deve acessar todo tipo e gênero textual. Dessa maneira, Friães e Pereira (2000, p. 121-122) destacam que

O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos (Friães; Pereira, 2000, p. 121-122).

Esta citação nos propõe um instante de reflexão sobre como têm sido as práticas de ensino com os alunos surdos. As propostas não podem excluí-los do universo da leitura, ou selecionar textos simplificando-os. Estas são práticas que fazem recair sobre os educadores a responsabilidade do empobrecimento no ensino destes alunos que se esquivam da Língua Portuguesa por medo do insucesso ou falta de contato direto com a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Estes debates teóricos e as tantas pesquisas inovadoras, inspiraram a construção de todas as etapas deste módulo, inclusive as produções das atividades, construção das matrizes e da tabela de avaliação de desempenho para que a condução do ensino de pessoas surdas seja eficaz, tornando estas pessoas ativas na construção de seus saberes.

Estrutura do Módulo Didático

Este módulo didático foi construído a partir do Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador e aplicado na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira¹, na cidade de Amargosa, Bahia. Logo, a presente proposta é indicada tanto para estudantes que frequentam o AEE, quanto estudantes da sala regular.

Propostas que estimulem o interesse, que promovam os níveis de letramentos, a leitura, a interpretação e a escrita de gêneros textuais são contribuições que validam a atuação comprometida, do professor com suas turmas. E nós educadores somos convidados todos os dias a embarcar em novas aventuras e descobertas proporcionadas pelos diferentes gêneros textuais em nossos magníficos encontros com os estudantes, basta percebermos que tudo que fazemos socialmente, se realiza através de textos (Marcuschi, 2010), seja escrito, sinalizado, falado.

Os alunos surdos precisam melhorar seus aproveitamentos escolares, os anos de atraso na aquisição da Libras, na aprendizagem de português e no acesso ao conhecimento compromete suas habilidades e competências. Com base em reflexões como esta, elaboramos este módulo didático como subsídio para as aulas de LPL2 a partir das fábulas, contudo, a proposta aqui apresentada, pode ser desenvolvida com outros gêneros textuais, metafóricos ou não.

Propomos esta sequência didática com base em Bernardino (1999), Fernandes (2003), Faria (2003), Quadros e Schmiedt (2006) entre outros que pesquisam e sustentam inovações propagadoras do sistema bilíngue nas escolas regulares. O objetivo é que o professor possa investigar sobre o ensino e a aprendizagem dos surdos na pers-

1 Agradecemos o acolhimento e a gentileza de todos os integrantes da escola, desde a pessoa da diretora, professores do AEE, equipe de secretaria, portaria e demais setores que tão cordialmente nos receberam. Da mesma forma, agradecemos a todos os alunos que sempre motivados e envolvidos participaram ativamente de todas as oficinas aplicadas e que hoje constituem este módulo didático.

pectiva dos textos que possuem metáforas, observar os critérios envolvidos nas competências de ler, compreender e escrever em Língua Portuguesa. Critérios estes que, se ativados, podem favorecer as suas habilidades sociais, acadêmicas e profissionais através do acesso e compreensão de textos diversos.

Atividade de diagnóstico

Antes de aplicar as atividades com estudantes é importante sondar os níveis de letramento que pertencem, o índice de familiaridade com leitura e interpretação, para isso, aplica-se uma atividade diagnóstica que permita obter tais informações e outras que porventura possibilitem um diagnóstico. Neste momento, o ideal é que o/a professor/mediador/a não oriente os estudantes, apenas entregue a atividade impressa e peça que eles respondam o que conseguirem sem nenhum auxílio.

Avaliação

O ensino estruturalista requer uma avaliação quantitativa precisa, baseada em erro e acerto. Todavia, o ensino baseado na perspectiva do letramento, das relações interacionais pode se basear em uma avaliação mais qualitativa, contextualizada, por mais que tenha que atribuir um valor. A BNCC propõe que os alunos sejam avaliados a partir das capacidades de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2017 p. 18).

Para acompanhar o desempenho, propomos avaliar os resultados das produções dos alunos nas oficinas aqui propostas, a partir de matrizes de acompanhamento, com critérios para serem observados em cada etapa de aplicação. Cada matriz foi construída de acordo com a proposta de Fernandes (2003), nas ideias de que as atividades

de escrita devem ser precedidas por práticas de leituras sinalizadas e significativas, tendo como avaliação o processo. Sugerimos iniciar cada aplicação com leituras individuais e coletivas observando a progressão dos alunos a partir do que produzirem em sala, e através das Matrizes Leitura Interativa e Sinalizada dos Textos de Estímulo em LP² e de Identificação, Compreensão e Produção de Texto³ com critérios de avaliação continuada.

Os critérios de cada matriz representam a importância de cada etapa da aplicação das atividades e estão organizados em três níveis distintos de desempenho, referentes ao mesmo critério, pois é importante identificar as características específicas de cada participante em cada critério, apesar deles poderem oscilar entre os níveis, conforme o critério analisado, ou de uma oficina para outra.

Também propomos uma Planilha de Avaliação de Competência Leitora e Escrita⁴ para mensurar os avanços ou retrocessos dos estudantes, atribuindo valores de 1 a 5, em uma gradação que não os caracteriza como em um *ranking*, mas sim, os critérios, a fim de observar se o estudante avança ou se permanece estagnado.

Sugerimos a você educador/a que em sala de aula aplique sempre atividades de reescrita, conforme propõem Fernandes (2003), Schneuwly e Dolz (2016), para que os aprendizes se tornem conscientes dos tópicos que precisam rever, além do que, retomem sempre as produções textuais dos estudantes, sem precisar identificar o/a autor/a, mas, apenas para juntos reconstruírem os sentidos e a escrita de forma mais apropriada e explicando os usos.

2 A matriz trata-se do desmembramento do texto em grupo, quando todos se ajudam em um único objetivo que é a compreensão do todo e das partes de texto. E sinalizada porque é uma leitura que transita, partindo da Língua Portuguesa escrita e tomando vida, com a utilização da Libras, todas as perguntas orientadoras eram realizadas em Libras e as respostas apresentadas por cada participante.

3 A matriz contempla questões objetivas e subjetivas que pela abrangência se assemelham a produção textual e as de produção textual propriamente ditas.

4 Esta planilha admite os pesos obtidos por cada participante em cada oficina, com o objetivo de observar os avanços individuais, se o estudante tem se superado, o professor pode mensurar e perceber o efeito da metodologia aplicada.

Estrutura da atividade

Ao escolher o gênero textual fábula, focamos nas famosas fábulas de Esopo, colhemos os textos na internet, do mesmo modo que extraímos as imagens e os vídeos que compõem esta proposta.

Os textos em sua formatação se deram de modo alinhado à esquerda, a fonte com o tamanho 12, o título sempre destacado em maiúsculo e negrito, nome do autor alinhado à direita, acima do título; no corpo de todas as narrativas foram anexadas imagens relacionadas ao enredo, pensando justamente em localizá-la no parágrafo com a informação correspondente, em que o episódio estava acontecendo. O intuito é de no primeiro contato com o leitor, provocar uma prévia, do que esteja ocorrendo na história e, ao mesmo tempo, despertar o interesse em conhecer toda a narrativa, não apenas através da imagem, mas também da escrita relacionando-as.

Para cada atividade ficou definido em média oito a nove questões, optamos em fazer esta sequência variada para que oferecesse recursos suficientes para os estudantes na produção textual que constituiu a última questão. A presença das imagens auxilia a interpretação, além do glossário visual, que é outro recurso que auxilia a compreensão da atividade textual com surdos, a partir de palavras-chave do texto, anexamos uma imagem correspondente e uma definição que se aplique ao contexto.

Quanto aos enunciados, variamos muito as questões, selecionando tipos diferenciados para que exercitem a leitura de diferentes comandos ou solicitações, adquirindo familiaridade com leitura de enunciados distinguindo-os. Solicitamos o levantamento de algumas palavras-chave do texto, em outras propomos relacionar de modo enumerado a palavra ao seu significado. Em algumas atividades trouxemos duas colunas, uma com as palavras e a outra com imagens referentes, para serem relacionadas. Para as questões de relacionar palavras com as imagens, em sua maioria, utilizamos algumas das imagens

contidas no glossário visual, contando que intensificaria a leitura imagética com relação ao texto escrito.

A última questão da sequência trata-se de uma produção textual, não perdendo de vista a proposta de expressar a compreensão da metáfora geral do texto. Deste modo, para cada dia de oficina, uma produção textual é solicitada, e as questões foram divididas nos seguintes gêneros: *e-mail*, publicação em Facebook, carta, história em quadinhos (HQ) e bilhete, podendo também estender explicações sobre cada um deles.

Com essas produções esperamos ampliar e diversificar os níveis de interpretação, deixando-os bem à vontade com a proposta para desenvolverem as produções de acordo com as características do gênero solicitado, não perdendo de vista a metáfora geral da narrativa, a moral da história e fazendo um reconto.

Percurso Metodológico

A metodologia que embasa esse planejamento fundamenta-se em Fernandes (2003) que propõe que as atividades de leitura e escrita sejam precedidas por um planejamento que envolva os aspectos referentes a:

- 1) Contextualização visual do texto;
- 2) Leitura do texto em Libras;
- 3) Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto;
- 4) Leitura individual/verificação de hipótese de leitura;
- 5) (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais (Fernandes, 2003, p. 150-151).

A autora destaca que é a través da experiência visual que os surdos desenvolvem o conhecimento, esse é o acesso para que o processamento cognitivo seja despertado atribuindo sentido ao que lhes é apre-

sentado, a partir da representação simbólica e visual. Então, quanto mais recursos visuais forem explorados nas atividades que envolvem leitura na segunda língua, mais contextualizados estarão os conceitos e favorecerão as relações internas ao texto apresentado. Com base nos elementos visuais, a leitura vai se construindo, criando forma e os eventos vão se tornando compreensíveis. “A leitura da imagem conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra” (Fernandes, 2006, p. 28). Sugere que a linguagem verbal e não-verbal se auxilia como elementos que de forma associada conduzem ao alcance dos sentidos emanados do texto.

Passo a Passo para Aplicação

No primeiro momento, sugerimos que distribua o texto impresso aos estudantes para que eles tenham o contato prévio e possam fazer uma leitura individual, mesmo que algum dos estudantes não consiga realizar a leitura de parágrafo a parágrafo, mas, identificará algumas palavras, imagens e estarão ativando as capacidades cognitivas.

❖ Tempo estimado: 10 minutos.

Para o segundo momento, o/a professor/a apresenta a mesma narrativa, porém em vídeo. Essa etapa é importante para que os alunos recordem de alguns acontecimentos da leitura do texto impresso e nas etapas seguintes tenham essa modalidade de leitura como referência para construção dos sentidos do texto. Professor, não se limite a exibir o vídeo apenas uma vez, é viável duas vezes, mas não desligue o vídeo, pois, durante sua explicação, será necessário retomar alguns episódios do vídeo.

❖ Tempo estimado: 15 minutos.

No terceiro momento, você professor realizará algumas questões norteadoras, para observar, diante das duas primeiras etapas, o que os alunos conseguiram construir de entendimento. Observe, essas questões devem ser voltadas para a estrutura do texto e interpreta-

ção, busque instigar o máximo dos alunos, também os auxilie a construir a explicação, caso aconteça uma interrupção por esquecimento ou perda do raciocínio, essa ocorrência é comum.

Dica: Investigue junto com os participantes quem é o autor do texto, qual o título, quem são os personagens, do que o texto está tratando, qual o clímax da narrativa, e explore alguns papéis e ações dos personagens. É preciso conduzirmos o estudante a um contentamento e interesse maior em desvendar a narrativa.

❖ Tempo estimado: 30 minutos

O quarto momento requer um esforço maior do educador, visto que deve projetar o texto escrito, do mesmo que os estudantes receberam no início e interpretar desde o título ao ponto final. Para o gênero textual fábula, não apresentem a lição de moral ao final do texto senão você estará dando a interpretação da metáfora geral.

Dica: Professor/a, durante a tradução, ao término de cada parágrafo, tente retomar as passagens do vídeo, talvez lhe auxilie na construção, pois os estudantes levantarão muitas indagações, esteja preparado para respondê-las. Durante a construção do parágrafo a parágrafo deixe os alunos muito à vontade para perguntarem e você pode também motivá-los a escrever os sentidos dos parágrafos nas laterais dos textos, correspondente ao parágrafo, acreditamos que auxiliará na etapa que precisarão responder a sequência de exercícios.

Professor/a, você pode construir junto com seus alunos as abordagens principais da narrativa através de pequenas apresentações relâmpago⁵. Este momento é ímpar, onde as duas línguas se encontrarão em função de possibilitar o conhecimento e os avanços, tanto a Libras com a sinalização e reconstrução do texto, quanto a LP na leitura do texto escrito.

❖ Tempo estimado: 60 minutos.

5 Trata-se de relâmpago por que deve ser solicitada em tempo real, de forma improvisada, quando professor realiza a sinalização do parágrafo e pede que dois alunos ou mais venham à frente para representar o personagem e apresentarem a movimentação dos personagens.

No quinto momento, os aprendizes começarão a produzir efetivamente a atividade impressa. Professor/a, deixe a atividade no quadro para você realizar a leitura do enunciado sinalizado em Libras; por a sala ser mista, e os níveis de letramento serem diversificados, é preciso que realizemos a interpretação dos enunciados, tendo em vista que alguns não conseguiram identificar sozinhos o que se pede na questão. Por as questões serem diversificadas, contemplando a identificação de elementos textuais, interpretação e produção escrita, os alunos não se sentirão cansados, tendo em vista que cada momento torna-se uma novidade para eles.

Dica: Você pode realizar a sinalização do enunciado da questão e esperar que os estudantes respondam, assim, nenhum deixará nenhuma questão sem responder e você terá mais oportunidade de atender as dúvidas, e surgirão muitas perguntas, como se escreve determinadas palavras, qual o significado, se pode utilizar tal palavra no contexto em que estão construindo ou não. Esse momento é propício para o estudante se aproximar o máximo da Língua Portuguesa.

Oriente, explique o máximo que puder, na expectativa de sanar as dúvidas dos alunos. Professor/a, explore o seu quadro, se os estudantes apresentarem algumas dificuldades tendenciosas é uma oportunidade para os próprios colegas apresentarem mais desempenho se caminharem até o quadro e explicarem sua interpretação.

Tempo estimado total: 105 minutos.

Professor/a, a distribuição do tempo para esta oficina foi seguida de acordo com os testes de aplicação, com você pode acontecer diferente, cada realidade pode variar conforme as escolhas do aplicador. Quanto a carga horária, é previsto o consumo de 4 horas para cada oficina, o que deve ser administrado conforme sua disponibilidade dentro desse tempo.

Materiais utilizados

Para estas oficinas utilizamos recursos que explorem o campo visual. A LDB (1996), em seu Capítulo V, dedicado à educação especial, no seu Art. 59 § 1º “[...] determina a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos”. Assim sendo, utilizamos os seguintes recursos:

- 1– Atividades xerocopiadas, de preferência, coloridas;
- 2– Lousa;
- 3– Piloto em duas cores para quadro branco⁶;
- 4– Vídeo em mídia de DVD com as fábulas;
- 5– Data show⁷;
- 6– Notebook;
- 7– Pendrive;
- 8– Lápis;
- 9– Borracha;
- 10– Caneta.

A proposta das oficinas foi utilizar o gênero textual fábula, objetivando ponderar a interação dos participantes com os textos em LP e analisar os desempenhos dos informantes nos três níveis: leitura, compreensão e produção textual.

Para cada atividade desta proposta se orienta a de média oito a nove questões, em estrutura variada, para que ofereça recursos suficientes para os estudantes na produção textual que constituiu última questão. A presença das imagens auxilia a interpretação, além do glosário visual, pois, é um recurso que auxilia a atividade textual para

6 O uso dos pilotos de cores diferentes tem como finalidade destacar as palavras-chave do texto.

7 O aparelho de projeção foi de suma importância durante as aplicações, pois, não somente o vídeo, mas, o texto e as atividades foram todas projetadas e várias intervenções puderam ser feitas no quadro.

surdos, a partir de palavras-chave do texto, anexar imagem correspondente, pois, conforme Fernandes (2003, p. 154) “A leitura da imagem conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra”. Sugere que a linguagem verbal e não-verbal se auxilia como elementos que de forma associada conduzem ao alcance dos sentidos emanados do texto.

A última questão da sequência sempre tratava de uma produção textual e que deve ser aplicada a cada encontro com gênero textual diferente, não perdendo de vista a proposta de expressar a compreensão da metáfora geral do texto. Nessas produções o professor pode propor a ampliação e diversificação dos níveis de interpretação, deixando os estudantes bem à vontade com a proposta para desenvolverem as produções de acordo com as características do gênero solicitado, não perdendo de vista a metáfora geral da narrativa, a moral da história.

Considerações finais

Nesta perspectiva de sequência didática que se propõe, Fernandes (2003) aponta como fundamental a realização da leitura do texto em Libras, daí a necessidade do aplicador saber a língua de sinais para ensinar leitura e escrita, pois este é considerado um momento de trânsito entre as duas línguas. Todos irão interagir e muitos aspectos estão envolvidos nesta leitura em que as duas línguas se encontram e a Libras é utilizada para transmitir o que se deseja, ou extrapolar, pois não há controle na interação, em que a participação conduz a interpretações individuais.

Esta mesma sequência aplicamos em uma sala de recursos multifuncional, a caráter de experimento, e, constatamos que os aprendizes surdos participantes da pesquisa atribuem sentido aos textos metafóricos em Língua Portuguesa de forma gradativa, após terem o texto traduzido para Libras, explicarem o que compreenderam e terem suas

ideias esclarecidas, debatidas, em seguida, compreenderem as palavras desconhecidas, interpretarem cada grupo de sentido que constitui a história, relacionando a exemplos cotidianos, com as experiências individuais para só então alcançar o sentido geral do texto.

A língua de sinais não apenas colabora com a aprendizagem da segunda língua por funcionar como base para estabelecer comparações como é fundamental para o alcance da interpretação, além de fornecer confiança aos participantes por se sentirem pertencentes ao processo de ensino. O desenvolvimento na aprendizagem do surdo está além da inclusão, vimos que eles podem ter permanecido na escola durante toda sua trajetória estudantil inclusa e não conseguir ler, compreender ou escrever o que tenham entendido em Língua Portuguesa.

A aprendizagem certamente se dará de uma forma mais lenta se considerarmos a necessidade de aprenderem a primeira língua para depois a Língua Portuguesa, mas sem dúvidas acontecerá se atividades como as aplicadas nesta pesquisa forem empregadas de forma contínua, gradativa.

Confirmamos ao final de todo o processo a pertinência da Libras em todo e qualquer contato com a comunidade surda, principalmente na mediação entre a Libras e a Língua Portuguesa; a necessidade de traçar um percurso metodológico que se adéque ao processamento do surdo para a compreensão da leitura em português escrito; a relevância das imagens como recurso que corresponde à visualidade desses aprendizes; a interação entre aplicador e estudantes no trânsito entre as línguas e na construção da compreensão nos atos de ler, compreender e produzir textos escritos em Língua Portuguesa.

Pretendemos aqui incitar novas pesquisas para outras possibilidades de ensino a partir do gênero textual aplicado. De antemão, ressaltamos que não há limites para serem trabalhados textos metafóricos em LP com estudantes surdos. As possibilidades são equivalentes aos ouvintes, variando apenas a metodologia.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Surdos e inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB**. 9394/1996. BRASIL.

FARIA, Sandra Patrícia de. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. 310f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba: Universidade do Paraná, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FRIÃES, H.; PEREIRA, M.C.C. **Compreensão de leitura e surdez**. In: C. Lacerda e M.C.R. Goés (orgs.) *Surdez – Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Metáfora do cotidiano**. Belo Horizonte: Ed do Autor, 1998. p. 186.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para aluno surdo**. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palloti; MEC, 2006.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Sobre os autores

Renê Souza Andrade, professor da rede pública municipal de Elísio Medrado-BA, sala de recursos multifuncional. Especialista em Língua Portuguesa, Libras e Educação e Interdisciplinaridade e graduado em Letras/Libras – UFRB.

Mestrando em Estudos Literários – UEFS. Membro do Grupo de pesquisa Português para Surdos – *Port*. Atualmente desenvolve atividades voluntárias com os sujeitos surdos da cidade de Amargosa-BA, junto a Associação de Pessoas com Deficiência – AFAGO, e, do mesmo modo, como intérprete de Libras na Igreja católica. Costuma lecionar o componente de Libras nas Universidades participares quando solicitado.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8049249737984220>.

Ayane Nazarela Santos de Almeida, Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, com estágio no Grupo de Pesquisa em Linguagem, Comunicação e Cognição, do Departamento de Comunicação e Ciências da Informação da Escola de Humanas na Universidade de Tilburg (Holanda), com bolsa CAPES – PDSE – Doutorado Sanduíche. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2012), especialista em LIBRAS pela Faculdade Pio Décimo (2011), especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (2004), e graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2002). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, lidera o PortS – Grupo de Pesquisa em estudos sobre Língua Portuguesa para Surdos e compõe o Grupo de Estudos em Fonética e Fonologia da Universidade Federal de Alagoas. Atua principalmente nas seguintes áreas: língua portuguesa, prosódia, fonética experimental e ensino de língua portuguesa para Surdos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2681319466527369>.

Portanto, Pepetela ensina a descolonizar Camões: uma comparação contrastiva entre “Estranhos pássaros de asas abertas” e o “Canto V” de *Os Lusíadas*

Inara de Oliveira Rodrigues
(UESC/PPGL/CNPq)

O objetivo deste trabalho consiste em estabelecer uma comparação contrastiva, termo que tem por base proposições da professora Zulma Palermo (2021), entre o conto “Estranhos pássaros de asas abertas”, do escritor angolano Pepetela (narrativa integrante do livro *Contos de morte*, 2016), e passagens do “Canto V” de *Os Lusíadas*, de Camões (1987), destacando-se a violência de um encontro (im) possível: de um lado, a arrogância eurocêntrica na chegada dos portugueses a terras africanas; de outro, as desconfianças e (in)credulidades do povo africano diante dos invasores estrangeiros. Porém, longe de um retrato fácil entre algozes e vítimas (sendo que se tratou histórica e efetivamente desses papéis), Pepetela encena, com ironia e certo humor, os embates culturais, o que permite deslocar os versos camonianos para o campo da crítica decolonial.

Diante desse quadro, desenvolvo a análise proposta em diálogo direto com as seguintes afirmações da professora Zulma Palermo (2021, p. 247).:

O conhecimento em geral, e daquilo que validamos como literatura em particular, não é abstrato, nem se encontra des-localizado; quero dizer com isso que os valores da cultura e, portanto, da literatura considerada ‘universal’ possui uma origem local, a Europa, e a sua generalização se deu pela expansão de seu poder colonial. Esses princípios, aceitos hoje em dia na própria academia europeia [...], têm como foco central efetuar transformações profundas e radicais nas narrativas construídas pela modernidade centroeuropeia.

Essa perspectiva crítica que evidencia o universal tão somente enquanto a imposição das expressões artísticas e culturais europeias como hegemônicas, permite deslocar o nosso olhar para contranarrativas, reconfiguradas como legítimas e não menos universais leituras do mundo. Por certo, numa leitura dialética materialista, o universal se constitui de todas as contradições e das relações sociais concretas em conflito; porém, numa visada mais propriamente ligada à concepção do que comumente foi definida como “literatura universal”, cabe alertar para o necessário deslocamento de foco, assumindo-se a legitimidade do olhar que conta a vida a partir das margens do sistema capitalista e que ganha, assim, um sentido de denúncia contra as injustiças desse sistema.

Nesta proposta em que se colocam obras literárias de diferentes realidades histórico-culturais em diálogo, opto, metodologicamente, pelo comparativismo contrastivo enquanto o estabelecimento de relações entre textos literários que rompem qualquer sentido de superioridade/inferioridade, alta/baixa cultura, o que já aprendemos há bom tempo, mas que sempre vale repetir. Desse modo, por meio de contrastes que envolvem o reconhecimento das complexas relações culturais, é possível problematizar os sistemas locais (no caso, africanos, embora a profa. Zulma Palermo se dedique à realidade latino-americana) “com aqueles com os quais mantiveram tipos distintos de contato [...] con-

tudo, já não a partir de uma localização de subordinação colonizada, mas a partir da afirmação de sua autonomia” (2021, p. 259).

Começo, então, com *Os Lusíadas*, que completou 450 anos em 2022, o que nos leva a refletir sobre 450 anos de história do Ocidente, esse inventado Ocidente, como aprendemos com Edward Said, marcado pela dominação colonial. Já na “Proposição”, Camões canta que os portugueses edificaram Novo Reino, que tanto sublimaram, pela coragem e destemor de se aventurarem “muito além da Taprobana”:

CANTO I – Estrofe 1

As armas e os barões assinalados,
Que da ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca de antes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram.

Nessa estrofe de abertura da epopeia camonianiana temos a primeira divisão estabelecida entre os daqui (europeus) e os de lá (nós e todos os não europeus): ou seja, sendo a Europa o centro do mundo, demarcada, no poema épico, pela Ocidental praia Lusitana, e sendo a Taprobana uma referência ao ponto mais distante desse centro, é para os de lá que se volta a “missão” colonizadora.

Entretanto, como seria essa história se os de lá (africanos, neste caso) a contassem? É o que faz o olhar crítico de Pepetela, no referido conto “Estranhos pássaros de asas abertas”, que tem por subtítulo: “Introdução ao Canto V dos Lusíadas”.

O conto de Pepetela começa assim:

Namutu viu os grandes pássaros de asas abertas pas-sarem o cabo que abrigava a baía. Como no sonho

de Manikava, o sábio, que via o futuro nas labaredas do fogo e nos intestinos do cabrito.

E Manikava tinha contado, num sonho ele viu mesmo, iam chegar grandes pássaros de asas brancas e dentro deles saía gente estranha como filhos-formigas brotando de ave morta. Contou no chefe, depois contou no povo reunido na praça da aldeia. O chefe perguntou, isso é um bom sinal dos antepassados? Manikava disse não sabia, mas o peito estava apertado, coração a bater com força. Talvez os antepassados estavam a mandar aviso, cuidado, muito cuidado. Foi na outra lua, Namutu recordou logo (Pepetela, 2008, p. 69).

Na epopeia de Camões, o “Canto V” tem início logo após as advertências e críticas do velho do Restelo à aventura marítima portuguesa, na sequência dos relatos de Gama ao rei de Melinde; trata-se, como se sabe, do canto central do poema, a partir do qual passa a ser narrado o passado mais próximo da viagem, de Lisboa até Melinde, fechando o primeiro ciclo épico, de acordo com os estudos de Jorge de Sena (1980) sobre a estrutura da epopeia. Destaco, aqui, os versos iniciais do “Canto V” e, posteriormente, os que mais diretamente são parodiados por Pepetela:

Canto V

1

ESTAS sentenças tais o velho honrado

Vociferando estava, quando abrimos

As asas ao sereno e sossegado

Vento, e do porto amado nos partimos

.....

24

[...] Quando da etérea gávea, um marinheiro,

Pronto co a vista: «Terra! Terra!» brada.

[...]

A metáfora das velas como asas está no texto épico de Camões e Pepetela a ela se reporta no título e na abertura do seu conto; porém, se as velas portuguesas têm o sentido alado relacionado à liberdade e à coragem dos argonautas para “voarem” sobre o oceano, para os habitantes africanos as asas são parte de um pássaro a carregar “filhos-formiga”, que pareciam brotar da “ave morta”. A chegada dos brancos europeus já era pressentida e com temeridade pelo sábio daquele povo, como bem lembrou a personagem Namutu quando viu as embarcações na costa.

A epopeia prossegue; após chegarem nas terras africanas, os portugueses pegam à força um habitante com a intenção de saber se haveria metais preciosos e outras riquezas no local. Nas estrofes seguintes, podemos ver o preconceito racial de Gama e seus marinheiros:

27

[...] Eis, de meus companheiros rodeado,
Vejo um estranho vir, de pele preta,
Que tomaram per força, enquanto apanha
 De mel os doces favos na montanha.

28

«Torvado vem na vista, como aquele
 Que não se vira nunca em tal extremo;
Nem ele entende a nós, nem nós a ele,
Selvagem mais que o bruto Polifemo.

Começo-lhe a mostrar [...] o gentil metal supremo,
 A prata fina, a quente especiaria:
 A nada disto o bruto se movia.

29

«Mando mostrar-lhe peças mais somenos:
 Contas de cristalino transparente,
 [...],

Um barrete vermelho, cor contente;
Vi logo, por sinais e por acenos,
Que com isto se alegra grandemente.
 Mando-o soltar com tudo e assi caminha
 Pera a povoação, que perto tinha.
 30

«Mas, logo ao outro dia, seus parceiros,
Todos nus e da cor da escura treva,
 Descendo pelos ásperos outeiros,
 As peças vêm buscar que estoutro leva.

No conto de Pepetela, esse infeliz “encontro” – como de resto, foram sempre infelizes, para os povos originários, os encontros com os europeus colonizadores – segue assim:

Sem cuidado estava Samutu, todo entretido a retirar um bom favo de um pau já seco. Três seres estranhos se apoderaram dele, lhe agarraram pelos braços e lhe arrastaram para a praia. Um grande medo entrou no peito de Samutu, com o cheiro pestilento deles e o seu aspecto desganhado de bandidos. Tremia todo e falava, me deixem, me deixem, só podiam ser *espíritos injustiçados* vindo se vingar. Ele não tinha feito mal nenhum, homem pacífico, como vinham agora lhe punir? [...]. E [...] ele viu os pássaros no meio da água, de asas brancas. Desorientado, não lembrou a profecia de Manikava, só sentia o seu medo batendo no peito e o mau cheiro dos espíritos lhe entrando no nariz.

[...]

Depois eles mostraram uma coisa vermelha e lhe puseram na cabeça. Isso Samutu compreendia, era como um barrete, mas comprido e vermelho, bom para o frio húmido da noite e para o sol quente do dia. E lhe puseram na mão umas missangas coloridas, e ele sorriu, já mais calmo. Se os espíritos lhe davam coisas, então

é porque não vinham para se vingar de faltas não expiadas. Eles também riram ao sorriso dele. E todos riam agora uns para os outros, batendo nos ombros deles e nos dele também, em gestos de amizade. A roda à volta de Samutu se abriu e ele compreendeu, os espíritos lhe deixavam partir.

[...]

No dia seguinte, [...] um grupo numeroso tinha avançado para a baía [...] Viram como vinham vestidos os cazumbis, morrendo de calor debaixo de grossas roupagens todas empapadas de suor. Estranhos mesmo esses cazumbi, como devem afinal ser os espíritos dos defuntos, que nunca tinham antes visto assim tão claramente (Pepetela, 2008, p. 71-75, grifos nossos).

Na narrativa do autor angolano, as personagens locais não poderiam ter outra compreensão a respeito daqueles seres estranhos que chegavam, pois estavam diante de valores diametralmente opostos aos seus: para Samutu, só poderiam ser espíritos mortos, pelo odor pestilento que exalavam, e vingativos, pela maneira violenta como o interpelaram. Depois, porém, ao ver que lhe davam presentes, Samutu até achou que eles não eram maus – e, sem entender bem do que se tratava, escolheu um barrete dentre os presentes, pois era a única coisa que lhe poderia ser útil. Essa noção de utilidade era totalmente avessa para os portugueses diante de seus valores gananciosos por riquezas como ouro, prata, pedras preciosas...; enfim, dois entendimentos desconectados cabalmente sobre o que é importante para se viver neste mundo. O problema é que os brancos europeus entendiam que apenas os seus valores eram os Verdadeiros, assim mesmo, com V maiúsculo; e, com toda sua arrogância e ganância, não titubearam em assassinar quem lhe travasse o caminho, como será abordado pelo conto em relação à passagem de Fernão Veloso logo a seguir.

Antes desse episódio, contudo, Pepetela enfatiza o desentendimento das entidades divinas locais sobre a intromissão do Gigante

Adamastor e da deusa Tétis em suas águas (as dos povos africanos); trata-se de um conhecimento outro, uma significação outra sobre a dimensão metafísica. Seguem algumas estrofes do Canto V relacionadas à passagem do Adamastor:

49

«Mais ia por diante o monstro horrendo,
Dizendo nossos Fados, quando, alçado,
Lhe disse eu: – «Quem és tu? Que esse estupendo
Corpo, certo me tem maravilhado!»
A boca e os olhos negros retorcendo
E dando um espantoso e grande brado,
Me respondeu, com voz pesada e amara,
Como quem da pergunta lhe pesara:

50

– «Eu sou aquele oculto e grande Cabo
A quem chamais vós outros Tormentório,
Que nunca a Ptolomeu, Pompónio, Estrabo,
Plínio e quantos passaram fui notório.
Aqui toda a Africana costa acabo
Neste meu nunca visto Promontório,
Que pera o Pólo Antártico se estende,
A quem vossa ousadia tanto ofende.

51

«Fui dos filhos aspérrimos da Terra,
Qual Encélado, Egeu e o Centimano;
Chamei-me Adamastor, e fui na guerra
Contra o que vibra os raios de Vulcano;
Não que pusesse serra sobre serra,
Mas, conquistando as ondas do Oceano,
Fui capitão do mar, por onde andava
A armada de Neptuno, que eu buscava.

52

«Amores da alta esposa de Peleu

Me fizeram tomar tamanha empresa;
Todas as Deusas desprezei do Céu,
Só por amar das águas a Princesa.
Um dia a vi, co as filhas de Nereu,
Sair nua na praia e logo presa
A vontade senti de tal maneira
Que inda não sinto cousa que mais queira
[...]

55

«Já néscio, já da guerra desistindo,
Õa noite, de Dóris prometida,
Me aparece de longe o gesto lindo
Da branca Tétis, única, despida.
Como doudo corri de longe, abrindo
Os braços pera aquela que era vida
Deste corpo, e começo os olhos belos
A lhe beijar, as faces e os cabelos.

56

«Oh que não sei de nojo como o conte!
Que, crendo ter nos braços quem amava,
Abraçado me achei cum duro monte
De áspero mato e de espessura brava.
Estando cum penedo fronte a fronte,
Qu'eu polo rosto angélico apertava,
Não fiquei homem, não; mas mudo e quedo
E, junto dum penedo, outro penedo!

O autor angolano assim escreve no seu texto:

Entre as nuvens, o colosso Adamastor avistou Tétis esvoaçando por cima das águas da baía, sozinha, nua como deve voar uma ninfa que sabe ser desejada. Mergulhou para ela, se não o queria a bem seria a mal,

uma ninfa não pode resistir eternamente a um colosso. Mas Neptuno viu, lá do fundo dos mares. E mandou ondas de três rebentações prevenirem Tétis. Ela percebeu o aviso e mergulhou mesmo a tempo de escapar às garras cegas de paixão que o colosso para ela estendia. As vagas de três arrebentações continuaram o seu percurso e provocaram uma calema. Kianda ficou com raiva, ali, naquelas águas só Kianda podia agitar as profundezas e criar calemas. Quem era esse Neptuno para vir ali, no seu reino, provocar o caos? Fez recurso a Nzambi, o senhor de todos os deuses, o que bocejou depois de criar o mundo e os homens. Nzambi não gostou da intromissão de deuses estrangeiros no seu sítio. Eram tais as turbulências na água, tal agitação sem causa aparente, com os pássaros de asas brancas a baloiçarem por cima de ondas [...], que os da terra disseram entre si, Kianda está com fúria, regressemos para o kimbo. Se afastaram levando as ofertas dos espíritos do mar. E um destes, o mais sorridente, avançou também, encorajado pelos da terra. Os outros espíritos chamaram o nome dele, Velôje, Velôje, mas não ligou, fez só um gesto para trás (Pepetela, 2008, p. 76-77).

Dessa forma contrapostos, os deuses greco-latinos com os deuses locais, ecoa a questão: por que seriam os primeiros mais poderosos e importantes do que os segundos? Esse questionamento atravessa a narrativa angolana, desdobrando muitos sentidos críticos. Destacasse, no final desse trecho, a inserção do personagem Fernão Veloso e, com esse episódio, Pepetela denuncia, mais uma vez, a violência dos “conquistadores”. Seguem as estrofes correspondentes de *Os Lusíadas* com os versos destacados para o que aqui nos interessa vincar:

30

[...]

Domésticos já tanto e companheiros se nos

mostram, que fazem que se atreva
Fernão Veloso a ir ver da terra o trato
E partir-se co eles pelo mato.

31

[...]

Mas, sendo um grande espaço já passado,
Em que algum bom sinal saber procuro,
Estando, a vista alçada, co cuidado
No aventureiro, eis pelo monte duro
Aparece e, segundo ao mar caminha,
Mais apressado do que fora, vinha.

[...]

33

«Da espessa nuvem setas e pedradas
Chovem sobre nós outros, sem medida;
E não foram ao vento em vão deitadas,
Que esta perna trouxe eu dali ferida.
Mas nós, como pessoas magoadas,
A reposta lhe demos tão tecida
Que em mais que nos barretes se suspeita
Que a cor vermelha levam desta feita.

34

«E, sendo já Veloso em salvamento,
Logo nos recolhemos pera a armada,
Vendo a malícia feia e rudo intento
Da gente bestial, bruta e malvada,
De quem nenhum melhor conhecimento
Pudemos ter da Índia desejada
Que estarmos inda muito longe dela.
E assi tornei a dar ao vento a vela.

Segundo a percepção de Vasco de Gama, Veloso sentiu-se muito corajoso em adentrar a mata com os habitantes locais, mas, ao retornar, correndo para a praia, demonstrou que sua valentia, afinal, era brava-ta. O que provocou risos nos marinheiros e no comandante da frota. Porém, como Veloso estava sendo perseguido, os portugueses não tiveram dúvida e abriram fogo, causando mortes. No conto de Pepetela, a perseguição dos locais ao marinheiro foi uma consequência das atitudes violentas que ele teve em relação às mulheres africanas:

O espírito Velôje, de repente, mudou de atitude. Se abraçou à mulher que caminhava a seu lado, tentou abraçar a da frente. Os da terra riram, esse cazumbi é malandro, parece gosta de mulher. [...] Ninguém se ofendeu com o abuso do Velôje, mas este continuou. [...] Até que ele conseguiu derrubar uma e caiu por cima dela, e começou violentamente a afastar os panos de ráfia e ela gritou, já sem rir. O marido puxou pelo espírito e tirou-o rudemente de cima da mulher. O espírito não gostou e puxou por uma faca grande que tinha presa na cintura [...]. Os da terra compreenderam então, esse espírito tinha perdido a cabeça e era perigoso. Lhe rodearam, [...] em ameaça. Então o espírito pareceu cair em si e correu para os seus, na praia.

Os da terra corriam atrás dele [e num outro batel] que saiu de outro pássaro, apontaram às caras uns paus que cuspiam fogo e dois da terra caíram feridos. [...] um dos feridos morreu no dia seguinte (Pepetela, 2008, p. 79-80).

As lacunas da história (não) contada nos capítulos nada glorificantes do processo de “conquista dos mares” pelos europeus, são narradas, neste conto de Pepetela, em forma de denúncia, colocando às claras todo tipo de violência praticada na “missão” (in)civilizatória: roubos, estupro, mortes. Genocídio.

E o conto se encerra assim:

Eu bem dizia, cuidado, muito cuidado, ralhou Manikava. A estória podia ter tido outro fim, melhor ou pior, dizia a si própria Namutu, olhando melancolicamente as contas de vidro que obtivera dos espíritos. [...].

Outro fim poderia também ter tido Adamastor [...] que num rochedo se transfigurava [e viu] passarem atrevidamente ao largo dele, imparáveis, os barcos daqueles espíritos indómitos que tiveram o valor de vergar as vontades de deuses. Mas que outros deuses e valores irremediavelmente ofenderam.

Essa ofensa irremediável deixou profundas marcas, como escreveu Grada Kilomba:

[...] por nunca ter sido tratada, a ferida colonial dói sempre, por vezes infeta, e outras vezes sangra. [...]. Acredito que a literatura e a arte podem dar ferramentas e linguagem às novas gerações para tratar essa ferida, para colocar as coisas nos sítios certos e saber quem é quem e o que fez e porquê (2019, s/p).

Assim, à revelia de Camões e do que representa seu canto épico, nossos fados, as desventuras que vivemos, nós, os do lado de cá, ainda precisam ser cantados e ouvidos por toda a gente. Foi o que fez Pepetela nesse conto, e com ele aprendemos a descolonizar o canto do bardo lusitano.

Por fim, retomando o título que escolhi para esta comunicação, relembro a passagem tão conhecida de *Geração da Utopia*, romance de Pepetela publicado em 1993, que começa assim: “Portanto, só os ciclos são eternos”. Esse Portanto, em início de frase, é uma forma usual do falar dos angolanos, mas, por usá-la quando prestava exames para ingressar na Faculdade de Letras de Lisboa, foi duramente criticado por um professor nos seguintes termos:

Na prova oral de Aptidão à Faculdade de Letras, em Lisboa, o examinador fez uma pergunta ao futuro escritor. Este respondeu hesitantemente, iniciando com um portanto. De onde é o senhor, perguntou o professor, ao que o escritor respondeu de Angola. Logo vi que não sabia falar português, então desconhece que a palavra portanto só se utiliza como conclusão dum raciocínio? Assim mesmo, para pôr o examinando à vontade. Daí a raiva do autor que jurou um dia havia de escrever um livro iniciado por essa palavra. Promessa cumprida (Pepetela, 2013, p. 2).

Pepetela apropriou-se da língua portuguesa, com raiva legítima, para subverter o registro colonial – e com o humor irônico, que encontramos no conto estudado e em muitas de suas obras, tem nos ajudado a tratar dessa ferida.

Referências

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Edição revista por Hernâni Cidade e Serafim Ferreira. São Paulo: Círculo do livro, 1987.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2009.

PALERMO, Zulma. Diferença epistêmica e diferença colonial: o papel do comparatismo contrastivo e das hermenêuticas pluritópicas. **Ekstasis**, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/Ekstasis/article/view/62331>. Acesso em: ago. 2023.

PEPETELA. **Contos de morte**. Lisboa: Edições Nelson de Matos, 2008.

PEPETELA. **A geração da utopia**. São Paulo: Leya, 2013.

SENA, Jorge. **A estrutura de “Os Lusíadas” e outros estudos camonianos e de poesia peninsular do século XVI**. Lisboa: Edições 70, 1980.

Sobre a autora

Inara de Oliveira Rodrigues é Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), Mestra em Letras pela Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996), Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), Bacharela em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988). Realizou estágio pós-doutoral em Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015/2016). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, atuando no Curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Letras – Linguagens e Representações, no Mestrado acadêmico em História: Atlântico e Diáspora Africana. Coordena o Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões (CEPHS/DLA/UESC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9352017944659693>.



Da exaltação ao degredo: estudo comparativo entre o mar de glórias camoniano e o mar da derrota, de Lobo Antunes

Robson Andrade Cardoso
(UEFS)
Tércia Costa Valverde
(UEFS)

Introdução

Portugal se constituiu como uma grande potência econômica no século XVI, pois foi o primeiro, entre os países europeus, se lançar ao mar, com as suas enormes caravelas, desbravando o oceano Atlântico, rumo às novas descobertas e conquistas. Movidos a propagar a fé e a cultura branca-cristã-ocidental, buscando também especiarias e outros recursos que eram escassos em seu solo, as naus portuguesas conquistaram vários territórios na África, Ásia e América do Sul. Além tais acontecimentos, a literatura foi um importante instrumento de autoafirmação desse passado ultramarino glorioso, na mentalidade portuguesa, através d'*Os Lusíadas* (1572), o grande poema épico de Luís Vaz de Camões (1524-1580), que narra as inúmeras viagens ultramarinas dos lusitanos neste período.

Através da sua obra, Camões nos convida a navegar “por mares nunca dantes navegados” (Canto I, Est. 1), e assim mergulhar nas glórias e vitórias pretéritas dos heróis lusitanos, no empreendimento marítimo. Ao discorrer sobre as aventuras ultramarinas da nação portuguesa, o poeta constrói, em dez cantos, o poema de louvor nacional, mesclando os elementos históricos de Portugal aos elementos mitológicos e cristãos que, no referido poema, se irmanam para uma causa maior: salvar os navegadores portugueses das intempéries ocorridas. Assim, por meio dessa confecção literária, o poeta exalta os heróis lusitanos na tentativa de construir e manter o imaginário nacional.

Séculos depois, sob o mesmo viés histórico-social, o autor contemporâneo António Lobo Antunes (1942-), em seu romance paródico *As naus* (2011), imerso na ironia e no grotesco, lança um novo olhar sobre a História da sua nação. O olhar do sujeito pós-moderno, analisando e desconstruindo esse imaginário ao revisitar criticamente o passado remoto português, satirizando e ironizando antigos heróis portugueses que, em sua obra, ganham uma roupagem de anti-heróis, sendo marginalizados e carnavaalizados. Representando assim, a nova pátria portuguesa, decadente e sem o império de outrora.

Dessa forma, este trabalho, de cunho bibliográfico, requer estabelecer um paralelo entre o mar de glórias e vitórias de Camões e o mar do retorno de Lobo Antunes, apresentando como ambos os autores se apropriam de elementos poéticos metafóricos para demonstrar suas percepções acerca da História de Portugal.

A construção e a autolicção da nação portuguesa

Ao se lançar no empreendimento marítimo, no período das Grandes Navegações, Portugal se consolidou como a maior potência europeia. Motivados pelo desejo de encontrar em outras terras os recursos que eram escassos em seu território, os portugueses expan-

diram seu império, propagando e impondo, nesse processo, sua cultura branca-cristã-ocidental.

Toda a trajetória dos grandes feitos portugueses está presente nos livros históricos, contudo, a História da nação portuguesa também é contada a partir da literatura, por meio d'*Os Lusíadas*, epopeia escrita por Luís de Camões. A epopeia, também chamada de poesia épica ou heroica, é um poema narrativo longo que versa sobre grandes feitos heroicos. Para Bakhtin (1993, p. 405), “o mundo da epopeia é o passado heroico nacional, é o mundo das ‘origens’ e dos ‘fastídios’ da história nacional, o mundo dos pais e ancestrais, o mundo dos ‘primeiros’ e dos ‘melhores’”. Assim, o mundo da epopeia camoniana é o passado heroico da nação portuguesa.

A épica camoniana, ao narrar as aventuras da frota portuguesa, levantando altar para seus heróis, figuras e fatos históricos importantes, eleva a nação a uma certa divinização, entregando até mesmo o mundo em suas mãos e, com isso, constrói todo um ideal identitário baseado nas viagens ultramarinas. Esses acontecimentos ocasionaram uma identificação dos portugueses com *Os Lusíadas* a ponto de a obra ser, de certo modo, sacralizada e considerada como a “bíblia e alma da pátria portuguesa”, o pilar construtor do imaginário ultramarino da nação (Lourenço, 1992).

Apesar de sua composição ser marcada por fatos históricos, *Os Lusíadas* é uma obra literária, e enquanto tal, possui elementos ficcionais em sua essência. Essa ficcionalidade na obra não se sobrepõe ou diminui seu valor, muito pelo contrário, cria mundos que são alternativos ao real, mas sem, no entanto, se desvincular dele. A literatura, então, brinca com o real e o ficcional e se constitui também dessa união, sem a necessidade de “prestar contas à verdade, porque já a possui, de forma particular” (Valverde, 2017, p. 43). É através dessa forma particular de conceber o real que a épica camoniana, em plena harmonia com os elementos ficcionais, tece em seus fios as aventuras

ultramarinhas de Portugal, se tornando a principal referência literária da nação.

A discussão entre o real e o ficcional, no que se refere à obra camoniana, perpassa por alguns pontos que a constituem e dão sentido ao modo que os elementos se relacionam. O primeiro ponto a considerar é o fato de que Camões construiu todo um real fictício – junção de elementos que são do plano factual a elementos ficcionais – da nação portuguesa ao misturar elementos históricos e ficcionais. Ao discurrir sobre tais elementos, Hayden White (1994, p. 108) afirma que as narrativas históricas, “recorrendo a supostas leis causais, mediante a exploração de similaridades metafóricas entre conjuntos de acontecimentos reais e as estruturas convencionais das nossas ficções” tem o potencial de conceder sentido a conjuntos de acontecimentos passados.

Assim, dentro da matéria épica camoniana, os elementos históricos da obra são construídos dentro do real grandioso, que são os feitos considerados extraordinários da nação. Esse real abrange desde o mundo material, no qual estão as batalhas, empreitadas, os acontecimentos que são observáveis, até o mundo moral, que, por sua vez, diz respeito às características psicológicas dos personagens que praticam a ação, a exemplo de: D. Afonso Henriques, D. Nuno Álvares Pereira, Egas Moniz, Martim de Freitas e outros. Por outro lado, os elementos ficcionais são construídos no plano mítico, em que se apresentam nas figuras de: Baco, Vênus, Jupiter, Marte, Tétis, o gigante Adamastor e outros. Então, *Os Lusíadas* é construído a partir dessa fusão de matérias tanto reais quanto ficcionais que se destacam e se diferenciam não apenas por sua natureza, mas também pelas possibilidades de isolá-las, de serem vistas em perspectivas autônomas, em histórias outras, pois não perdem sua capacidade de produção de sentidos. Sendo assim, segundo Saraiva (1950), podemos encontrar uma comédia dos deuses, a narrativa da viagem de Vasco da Gama à Índia, histórias dos reis de Portugal e uma enciclopédia geográfica.

Um outro ponto a considerar é o modo singular com que Camões trata a nação portuguesa. Em sua proposição, no primeiro canto, o narrador apresenta ao leitor a viagem do herói principal da obra, Vasco da Gama, a quem é depositada a confiança de conduzir a frota portuguesa pelo mar. Além disso, são exaltados as glórias da nação e seus reis que cumpriram a missão de propagar a fé cristã:

As armas e os barões assinalados / Que, da Ocidental
praia Lusitana, / Por mares nunca dantes navegados
/ [...] Em perigos e guerras esforçados / Mais do que
prometia a força humana, / E entre gente remota edi-
ficaram / Novo Reino, que tanto sublimaram; / E tam-
bém as memórias gloriosas / Daqueles Reis que fo-
ram dilatando / A Fé, o Império, e as terras viciosas /
[...] Cantando espalharei por toda parte, / Se a tanto
me ajudar o engenho e arte / Que eu canto o peito ilus-
tre Lusitano, / A quem Neptuno e Marte obedeceram.
/ Cesse tudo o que a Musa antiga canta, / Que outro
valor mais alto se alevanta (Canto I, Est. 1 a 3).

Esse modo de conceber e exaltar a nação por seus feitos, por vezes, é direcionado à pátria, no entanto, também é feito a Vasco da Gama, homem sábio, capaz de sentir os perigos, através da relação com o Deus cristão e os deuses pagãos, e a quem o próprio poeta suplica que as musas agradeçam o amor detido pela nação: “Às Musas agradeça o nosso Gama / O muito amor da pátria, que as obriga / A dar aos seus, na lira, o nome e fama / De toda ilustre e bélica fadiga” (Canto V, Est. 99). Apesar de Vasco da Gama comandar a frota, o verdadeiro protagonista na epopeia é a própria nação portuguesa, de quem se louvam os feitos ditos heroicos; assim, interessa perceber que, ao confeccionar os versos que glorificam a nação, o poeta, de certo modo, também a personifica, transformando-a numa espécie de protagonista da obra. Segundo Eduardo Lourenço (1992), Camões, através de sua relação com a pátria portuguesa, a pessoaliza, o que não significa dizer que a transforma

em um indivíduo político-social como ele, mas numa espécie de suporte, pilar, Bíblia do império. Lourenço nos diz então que:

A exegese óbvia que se costuma fazer da relação Camões-Pátria é um espelhismo romântico. É Camões quem pessoaliza a Pátria, não é ela que o camoniza, que o problematiza. Na realidade, a altissonante e universal pátria camoniana não é ainda um indivíduo político-social, como ele, poeta, de algum modo já o é, mas o suporte de um «império» e de uma fé cuja irradiação reverte a favor de um rei (único soberano ou soberano único), o qual por sua vez se encontra fora da história, em sentido moderno, como encarnação que é do princípio monárquico, princípio de continuidade, anti-romântico, antitrágico por excelência (Lourenço, 1992, p. 81).

Logo, pelo fato de “Os Lusíadas” ser uma obra monumental, fazendo com que os portugueses construam estritas relações de identificação enquanto sujeitos pertencentes a um lugar, a partir do que foi escrito, talvez possa nos permitir identificar a obra como um marco representativo na formação subjetiva da nação e, a partir dessa perspectiva, pensá-la, haja vista a discussão entre o real e o fictício já comentada na “biografia” ultramarina portuguesa, como uma espécie de autoficcionalização – já que quem a escreve é um português e, por isso, representante legítimo de Portugal –, em que os elementos reais e ficcionais se fundem de tal forma que torna-se imperceptível, com os olhos do século XVI, verificar os limites entre os dois polos.

A divina inspiração: entre Deus e deuses

Ao louvar a pátria portuguesa, Camões divide os elementos ficcionais do real grandioso em dois planos na obra: o plano cristão, presente na figura do Deus cristão e nos intertextos com a Bíblia; e o plano mitológico, que está inserido dentro do irreal mítico, através

dos deuses greco-romanos. Para compor e dialogar com esses dois planos, além de colocar representações divinas de diferentes religiões, o poeta faz com que ambas se irmanem a fim de proteger a frota lusitana das intempéries futuras.

Somos apresentados ao plano mitológico por meio de um concílio dos deuses no Olimpo, a fim de decidirem sobre o futuro dos navegantes: “Quando os deuses no Olimpo luminoso, / onde o governo está da humana gente, / se ajuntam em concílio glorioso, / sobre as coisas futuras do oriente” (Canto I, Est. 20). Ao colocar os deuses para debater sobre o futuro dos lusitanos, que é o pontapé para o desenrolar da história, posto que é através das ações, a favor ou contra, dos deuses que sucedem os acontecimentos, podemos perceber um dos motivos pelo qual a nação ainda tem esse passado como sonho utópico: a expressão do sentimento português de ser a nação apresentada na épica que incomodou e dividiu o Olimpo pelo risco de se tornarem mais poderosos e maiores que os deuses.

No concílio, os deuses se mostraram muito divididos sobre o que fazer com a lusitana gente. De um lado os portugueses tinham a seu favor a deusa Vênus, divindade do amor e da beleza, que representa a esperança para a frota, visto ser quem constantemente os salva; enquanto Baco, o deus da embriaguez, representante das incertezas dos aventureiros, dividia opiniões e marcava a sua presença na oposição, por medo de os lusitanos se tornarem tão grandes a ponto de serem mais fortes que eles; por sua vez, Júpiter, deus pai que governava todos os deuses, simboliza a autoridade, a balança que pesa os atos dos portugueses e dá o parecer final. Ao começar a discursar, Júpiter revela-se impressionado com a força e os feitos dos heróis, o que não agradou a muitos e levou Baco a se posicionar contra os portugueses, desejando a sua destruição. Entretanto, sustentada contra os ideais de Baco, se levantava a deusa Vênus, que clamou pela proteção desse povo a que ela havia se afeiçoado devido às semelhantes qualidades com seus amados romanos (Canto I, Est. 33).

Após um longo período de discussões calorosas, Marte, deus da guerra, a representação do espírito bélico português, se levanta e discursa a favor de Vênus, por causa do antigo amor que tinha pela deusa, conseguindo, assim, convencer Júpiter a favor dos portugueses. Dessa forma, o concílio dos deuses não se trata somente de uma referência mitológica comum usada no estilo épico, mas também de uma retratação simbólica da materialização dos desejos dos portugueses e de seus inimigos.

Além de se apegar a alguns deuses mitológicos para retratar os desígnios mais profundos dos corações da gente lusitana, Camões clama à deusa Calíope, musa da poesia épica, para ajudá-lo; sendo sua inspiração e capacitação para continuar descrevendo os grandes feitos heroicos das viagens ultramarinas portuguesas: “Agora tu, Calíope, me ensina / o que contou ao rei o ilustre Gama; / Inspira imortal canto e voz divina / Neste peito mortal, que tanto te ama (Canto III, Est. 1). É interessante observar que nesses versos há uma tomada de consciência do poeta, em que o eu lírico busca inspiração sobre como deve proceder ao descrever o diálogo entre Vasco da Gama e o rei de Melinde. As tomadas de consciência são definidas e apresentadas a partir de imagens poéticas que possuem sua própria lógica e/ou apresentarão algumas reflexões. Por outro lado, Camões, com sua veia humanista, usa os elementos míticos para estabelecer críticas e revelar a natureza humana dos lusitanos, como ocorre no episódio do Velho do Rastelo, figura mítica com visão profética que aparece misteriosamente e profere palavras contra as ambições da nação portuguesa. Essa figura representa a consciência humana e a crítica do poeta aos desígnios ambiciosos do coração lusitano, visto que, com toda glória e fama, a gente lusitana temia os percalços da vida, o que, segundo Antônio José Saraiva, “é o próprio Camões erguendo-se acima do encadeamento histórico e medindo à luz dos valores do humanismo europeu os acontecimentos por que se apaixona o vulgo e de que ele mesmo se faz cantor” (Saraiva, 1959, p. 125).

No canto V, logo após se depararem com o Velho do Rastelo, a frota se encontra com o Gigante Adamastor, figura que faz alusão à ação contrária das forças da natureza, que causou pavor aos aventureiros, antes mesmo de se revelar, apenas o clima atmosférico da sua presença em torno do ambiente; sendo a representação do desejo dos navegantes de continuar e do medo do desconhecido. Ao analisar esse episódio, Cleonice Berardinelli (1973) aproxima os aventureiros ao gigante por dois pontos. Primeiro, por meio da característica marcante de Camões em seus sonetos, o amor impossível, intangível e inalcançável, devido sensibilidade de ambos diante da beleza feminina, “capazes de amar com extremos e contentar-se com enganos de amor” (Berardinelli, 1973, p. 40). Segundo, pela bravura e amor ardente pela pátria, que os levam a suscitarem guerras a favor do seu império. Apresentando também o gigante Adamastor como um ser preexistente ao poema, “o mito, que se manifesta através da criação artística, ao nível de enunciação” (1973, p. 40).

Paralelo aos eventos com as figuras mitológicas, o Deus cristão é sempre apresentado em supremacia e grandeza na obra, como “o supremo Deus” (Canto III, Est. 26), “sumo Deus” (Canto III, Est. 43), “o alto Deus” (Canto III, Est. 69). Sua presença afirmada desde a saída dos navegantes de Portugal, no firme propósito de, ao desbravarem o mar, buscarem os recursos e divulgarem a fé cristã “por onde a Lei divina se acrescente” (Canto VI, Est. 25), até o retorno. Esse Deus ocupa o lugar de supremo protetor, a quem eram destinadas as preces e graças, mesmo quando era a deusa Vênus quem intervinha. Esse lugar destinado ao Deus cristão demonstra o quanto a nação é extremamente religiosa e apegada aos preceitos cristãos, a ponto de navegar pelo desconhecido para propagar a sua fé. Não obstante, sua supremacia em relação aos demais deuses está ligada à questão de estes acreditarem e prestarem culto unicamente ao seu Deus. Logo, mesmo os outros intervindo e às vezes se irmanando ao Deus cristão, as súplicas e orações serão somente a esse.

No Canto VI, por exemplo, Baco incita os deuses marinhos a destruírem as naus portuguesas para que não haja mais navegante no mar, porém Vasco da Gama levanta o seguinte clamor ao Deus cristão que, para salvar a frota, se irmana a deusa Vênus e essa envia suas ninfas com a missão de acalmar os ventos: “Divina Guarda, angélica, celeste, / Que os Céus, o Mar e Terra senhoreais: / Tu, que a todo Israel refúgio deste / [...] Tu, que livraste Paulo e defendeste / Das Sirtes arenosas e ondas feias” (Canto VI, Est. 81). Contudo, como citado anteriormente, mesmo com escape sendo concedido por ambas as divindades, as ações de graças são destinadas unicamente ao Deus cristão. Nesse mesmo sentido, juntas, as divindades, a cristã e as pagãs, agem durante toda a obra os protegendo e os guiando, até por fim, Tethys, a ninfa maior e a representação do mar, entregar metaforicamente o mundo nas mãos portuguesas, quando dá a Gama uma miniatura do universo:

[...] Diz-lhe a Deusa: – «O transunto, reduzido / Em pequeno volume, aqui te dou / Do Mundo aos olhos teus, pera que vejas / Por onde vás e irás e o que desejas. // Vês aqui a grande máquina do Mundo, / Etérea e elemental, que fabricada / Assi foi do Saber, alto e profundo, / Que é sem princípio e meta limitada. / Quem cerca em derredor este rotundo / Globo e sua superfície tão limada, / É Deus: mas o que é Deus, ninguém o entende, / Que a tanto o engenho humano não se estende (Canto X, Est. 79-80).

Por meio desse orbe, a deusa mostra também os lugares futuros em que os portugueses irão praticar altos feitos, reconhecendo também a soberania desse Deus que o mundo governa: “Enfim que o Sumo Deus, que por segundas / Causas obra no Mundo, tudo manda (Canto X, Est. 85). Sendo assim, quando a ninfa do mar entrega o globo do mundo nas mãos de Vasco da Gama, simboliza que o próprio mar entrega a vitória aos portugueses, já que nele são depositados o início, o meio

e o fim da jornada. Logo, o mais glorioso e simbólico final é o próprio mar entregar o mundo aos portugueses como presente por sua insistência e determinação.

Chevalier e Gheerbrant (2022) apresentam o mar como o símbolo da dinâmica da vida, o lugar dos nascimentos, transformações e renascimentos, um elemento de estado transitório entre as coisas que estão no campo das possibilidades e das realidades configuradas. Nesse sentido, o período das navegações juntamente com sua representação n’*Os Lusíadas* tornaram o mar um elemento simbólico de vida para Portugal, pois foi nele seu nascimento como um forte império. Todavia, os portugueses parecem ter se apegado somente a essa parte da representação, sonhando com o nascimento, apegados a esse passado e, aparentemente, isso justifica o distanciamento de si mesmos enquanto nação, pois todo esse saudosismo a deixa estagnada, em uma espécie de sonho utópico, afastando-se do mar de transformação e do renascimento. Assim, Lourenço (1999, p. 14) afirma que Portugal é simplesmente:

[...] saudosa, enraizada com uma tal intensidade no que ama, quer dizer, no que é, que um olhar para o passado no que isso supõe de verdadeiro afastamento de si, uma adesão efetiva ao presente como sua condição, é mais da ordem do sonho que do real. E nesse lugar do sonho, esse lugar ao abrigo do sonho, esse passado-presente, que a alma portuguesa não quer abandonar. Para não o abandonar [...], Portugal, imerso com a doçura no mundo, natural e sobrenaturalmente maravilhoso, converteu-se em ilha saudade.

Além disso, o mar também pode simbolizar uma situação de ambivalência, de incerteza, e/ou dúvida, podendo se concluir de maneira boa ou má. É justamente em toda essa gama simbólica que o mar representa, ao mesmo tempo, tanto a imagem da vida, como a da mor-

te (Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 663). Portanto, ao mesmo tempo em que Portugal se apega à vida que o mar deu à nação de outrora, morre aos poucos, pois se esquece de viver o presente ao tentar torná-lo em seu passado.

O sujeito pós-moderno e o mar do retorno

O Pós-modernismo é um movimento artístico, filosófico e cultural que surgiu por volta da década de 1960, considerado por Linda Hutcheon (1991), uma de suas principais teóricas, como um “fenômeno contraditório”, pois além de usar e abusar dos próprios conceitos que desafia, seja na arquitetura, filosofia, pintura, escultura, historiografia ou na literatura, ele subverte-os. Muitos outros indivíduos chegam a caracterizá-lo simplesmente como um sinônimo para o contemporâneo, o que, segundo a autora, não é adequado, posto que o pós-modernismo não descreve o fenômeno da contemporaneidade. Por isso, a estudiosa nos oferece outro ponto de partida para compreendermos esse movimento contraditório como:

[...] uma atividade cultural que pode ser detectada na maioria das formas de arte e em muitas correntes de pensamento atuais, aquilo que quero chamar de pós-modernismo é fundamentalmente contraditório, deliberadamente histórico e inevitavelmente político. Suas contradições podem muito bem ser as mesmas da sociedade governada pelo capitalismo recente, mas, seja qual for o motivo, sem dúvida essas contradições se manifestam no importante conceito pós-moderno da ‘presença do passado’ (Hutcheon, 1991, p. 20).

A relação entre o passado e o presente é extremamente forte dentro do pós-modernismo e isso está inteiramente relacionado a sua característica de olhar para o passado sem o sentimentalismo nostálgico, retornar com a finalidade de uma reavaliação e reelaboração crítica.

No que tange à literatura, esse movimento de voltar ao passado e reavaliá-lo se articula por meio da Metaficção Historiográfica, que são “aqueles romances famosos e populares que, ao mesmo tempo, são intensamente auto-reflexivos e mesmo assim, de maneira paradoxal, também se apropriam de acontecimentos e personagens históricos” (Hutcheon, 1991, p. 21). Assim, este processo metaficcional é feito baseado em uma relação paródica de confronto, de pôr em xeque os fatos e figuras históricas e reanalisá-los sob o prisma do pós-modernismo.

Nesse sentido, voltando ao contexto da nação portuguesa, o escritor contemporâneo António Lobo Antunes pratica esse retorno por meio do seu romance paródico *As naus*, a fim de fazer uma crítica histórico-cultural ao passado remoto português e aos infelizes ideais salazaristas. Portugal, enquanto um país saudosista, é muito apegado ao passado das Grandes Navegações, onde viveu seu apogeu e se tornou uma potência econômica. A hipervalorização desse passado levou o país a cair do *status* de superpotência a um país que não acompanhou as mudanças políticas, econômicas com a mesma velocidade que os demais países europeus. Como se não fosse suficiente, no século XX Portugal viveu o mais longo regime autoritário da Europa ocidental, com a ditadura de Salazar (1933 a 1974), período marcado pela censura, colonialismo, conservadorismo, nacionalismo, anticomunismo, extrema perseguição aos que se opunham ao governo, uma espécie de tentativa de presentificar o passado. Os longos 41 anos desse regime tiveram fim graças à Revolução de 25 de abril 1974 ou, como mais conhecida, a Revolução dos Cravos.

Enquanto um cidadão português que vivenciou tal período e um conhecedor da História do seu país, Lobo Antunes cria seu romance desconstruindo o imaginário ultramarino construído por Camões. A desconstrução se dá distante do conceito de destruição, visto que o movimento de retorno crítico ao passado se dá no sentido de analisá-lo, reavaliá-lo e não de destruí-lo. Para Hutcheon (1991, p. 65), “a pa-

ródia não é a destruição do passado; na verdade, parodiar é sacralizar o passado e questioná-lo ao mesmo tempo. E, mais uma vez, esse é o paradoxo pós-moderno”. Ademais, na condição de sujeito pós-moderno e alicerçado nos ideais do pós-modernismo, “não sugere nenhuma busca para encontrar um sentido atemporal transcendente, mas sim uma reavaliação e um diálogo em relação ao passado à luz do presente” (p. 39).

É interessante notar que a desconstrução da nação portuguesa na obra antuniana é feita graças à percepção do autor na condição de leitor da épica camoniana. Ou seja, não há como compor a narrativa metaficcional historiográfica sem um perfil de leitor crítico, que está inserido em um mundo contemporâneo e compreende a importância da outra obra e dos processos históricos e ficcionais que a compuseram. Esse olhar de uma época distinta para confecção de um romance paródico criticando o passado que ainda se faz presente nos leva à problematização sobre como o conceito de realidade do mundo contemporâneo se distingue da realidade do século XVI. Dentro dessa discussão, pode-se entender qual elemento da realidade camoniana já não cabe mais na realidade de Lobo Antunes.

Segundo Roland Barthes (2023), a força de representação da literatura é o real. Uma vez que ela tem o real como objeto de desejo, ela será realista. Assim, o narrado na epopeia camoniana está ligado aos fatos históricos e a compreensão da realidade de então. Portanto, os grandes feitos da nação portuguesa nas navegações, ou até mesmo o medo de monstros marinhos, se configuram como elementos da realidade daqueles indivíduos. Já na noção de realidade contemporânea de Lobo Antunes, a crença nessas figuras míticas não cabe mais, tendo em vista a mudança na percepção do real. Da mesma forma, os valores absolutistas e culturais do século XVI, que cabiam na realidade de Camões, não cabem na realidade da pós-modernidade e, por isso, são relativizados e reavaliados. O próprio conceito do real é analisa-

do sob esse novo prisma crítico, como também as grandes dicotomias, “isso ou aquilo”, “ser ou não ser”, agora são substituídas por “isso e aquilo”, “ser e não ser”.

Portanto, o revés de Portugal em *As naus* é construído dentro de todo esse contexto de discussões do pós-modernismo, com uma visão aguçada do presente para o passado, a fim de “confrontar e contestar qualquer rejeição ou recuperação do passado em nome do futuro”, buscando então “uma reavaliação e um diálogo em relação ao passado à luz do presente (Hutcheon, 1991, p. 39).

Da ironia ao grotesco: a desconstrução de Portugal

O romance pós-moderno *As naus*, como exposto anteriormente, é uma metaficção historiográfica que faz um retorno crítico ao passado glorioso das Grandes Navegações de Portugal descrito na epopeia camoniana. Em *Camões*, encontramos a narração das glórias pretéritas que culminou na construção do imaginário ultramarino português, tornando-a uma nação presa a esse período, o que a impediu, por sua vez, de acompanhar o ritmo de desenvolvimento e transformação dos demais países europeus que também se lançaram ao mar. Por outro lado, Lobo Antunes nos apresenta o revés desse passado, ao trazer à tona o processo de descolonização da África, na década de 1970, com o fim da ditadura de Salazar, ao navegar pelo imaginário português, desconstruindo-o através da ironia e do grotesco, que são formas de carnavalização e zombaria do alvo de crítica.

Sobre a ironia, não existe uma unicidade conceitual, pois esse termo suscita vários sentidos e interpretações. No entanto, adotamos o conceito proposto por Linda Hutcheon (2000), que relaciona a ironia como um modo estranho do discurso, que se estabelece na relação entre o enunciado, o texto; o destinatário, quem decide se o enunciado é irônico ou não e os sentidos que podem ser produzidos a partir da leitura que faz; e o ironista, que, por sua vez, busca vincular a ironia

entre o dito e o não dito. Assim, “esse processo ocorre à revelia das intenções do ironista [...]. Não há garantias de que o interpretador vá ‘pegar’ a ironia da mesma maneira como foi intencionada” (Hutcheon, 2000, p. 28).

Em *As naus*, a ironia se presentifica na carnavalização e na desconstrução de algumas figuras históricas e literárias importantes, como: Pedro Álvares Cabral, Dom Quixote, Vasco da Gama e o próprio Luís de Camões – personagem que analisaremos –, dentre outros. A principal figura a ser carnavalizada por Lobo Antunes na ironia é Luís de Camões: “Era uma vez um homem de nome Luís a quem faltava a vista esquerda” (Antunes, 2011, p. 16). Assim, nos deparamos primeiro com um processo crítico de desconstrução por meio de uma frase comum aos contos de fadas, “Era uma vez”, que além de representar uma crítica aos moldes clássicos de se contar histórias, pode ser compreendido como uma zombaria ao passado fabuloso português e, metaforicamente, seu desfazimento. A desidentificação de Camões é outro ponto irônico interessante, pois ele é apresentado pelo narrador apenas como “um homem de nome Luís”, mais um entre tantos outros e não o herói épico Luís Vaz de Camões, a quem Portugal tem grande devoção. Por outro lado, enquanto Camões é esvaziado de sua identidade, sua deficiência no olho esquerdo, ocasionada em um combate militar contra os mouros, na África (1545-1548), é evidenciada, como um modo irônico de subverter a imagem heroica do poeta.

Ao continuar a narração, o autor ironiza Camões e Portugal, por meio da relação entre o homem de nome Luís que deseja enterrar seu pai-pátria que está morto, representando a decadência, e a ruína da pátria e de seu herói, que a perdeu e tem que entregar a escritura da casa para poder retornar à Lisboa:

[...] permaneceu no Cais de Alcântara três ou quatro semanas pelo menos, sentado em cima do caixão do pai, à espera que o resto da bagagem aportasse no navio

seguinte. Dera aos estivadores, a um sargento português bêbedo e aos empregados da alfândega a escritura da casa e o dinheiro que trazia [...], mas recusou separar-se da urna apesar das ordens de um major gorducho (Você nem sonhe que leva essa gaita consigo), um féretro de pegas lavradas e crucifixo no tampo, arastado tombadilho fora perante o pasmo do comandante que se esqueceu do nónio e levantou a cabeça, tonta de cálculos, para olhá-lo, no momento em que o homem de nome Luís desaparecia no porão e encaixava o morto sob o beliche (Antunes, 2011, p. 15).

Durante a narração, a ironia antuniana sobre Luís de Camões se presentifica na constante labuta para conseguir enterrar seu pai com a dignidade que merece, mesmo que seja necessário pagar alguém para chorar, pois o homem de nome Luís e o corpo do seu pai estão deslocados em seu país, a ponto de ser necessário pagar pessoas para chorarem no enterro. Ou ainda, no fato de desejar vender todos os seus pertences com a finalidade de comprar um “Jesus de um metro e meio com embutidos e enfeites” (Antunes, 2011, p. 20). Tal desejo nos remete ao apego dos portugueses à religião cristã, que os fez se lançarem ao mar a fim de propagá-la e que, por sua vez, foi utilizada como elemento poético por Camões em sua epopeia para engrandecer a nação, apresentando-a como um tipo de Israel, nação eleita. Nesse sentido, Eduardo Lourenço (1999, p. 10) afirma que, “o mais curioso é que, num dado momento de fanatismo, Portugal amputou-se ou recalçou a sua parte de Israel para se tornar, paradoxalmente, uma espécie de Israel católico. [...] Em nome de cristo Portugal assumiu o papel impossível de povo ‘eleito’”. Desse modo, quando ironiza o fato de Luís de Camões pensar em vender suas coisas para comprar uma escultura da imagem de Jesus, Lobo Antunes, com o olhar pós-moderno, critica justamente essa supervalorização do cristianismo que Portugal tem a

ponto de se considerar a nova nação eleita. Imaginário que foi construído desde a expansão marítima e reafirmado n’*Os Lusíadas*.

Ademais, dentro desta narrativa, o leitor se depara com cenas grotescas que subvertem a ordem natural das coisas, que não só se distanciam do real, mas buscam “despedaçar a realidade, inventar o mais inverossímil, reunir à força coisas distintas, alhear ao existente” (Kayser, 1986, p. 135), e também pode ser apresentado na reificação do ser humano, humanização dos animais e outros seres inanimados. Ao analisar o grotesco enquanto uma forma de carnavalização do imaginário português em “*As naus*”, Tércia Valverde (2007, p. 105) afirma que, “não há aquela festiva e universal da Idade Média e da Renascença; entretanto, nessa obra, o grotesco abarca um riso e uma crítica da situação histórico-ideológica da nação lusitana”.

No primeiro parágrafo da paródia antuniana, somos imersos em uma cena grotesca que se revela nas lembranças do personagem Pedro Álvares Cabral sobre casa de banho coletiva. Neste ambiente, há um lavatório de torneiras barrocas que ganham vida grotescamente pois, ao pegar “as torneiras em formas de peixes que vomitavam soluços de água parda pelas goelas abertas” (Antunes, 2011, p. 7), o autor não somente dá vida a esse elemento inanimado, mas tece uma crítica aos portugueses, que, assim como os peixes, estão com as bocas abertas vomitando soluços de água parda, que remete ao mar, só que com a substância alterada, pois a água agora é suja. Nesse sentido, o mar do retorno de *As naus* é apresentado também através do estado imundo da água, decadente e sem o cristalino das glórias passadas. Ao longo da narrativa, continuamos nos deparando com outras cenas grotescas como: a tranquilidade das águas que se assemelhavam com a do “pó das bibliotecas”; o “apodrecimento” em um mês do pai de Álvares de Cabral e de outros; as metralhadoras que “cantavam” todos os dias nas ruas; os bares com “sombras lúgubres dos estrangeiros anêmicos”;

“botas cruéis”; que acompanham e estão em torno dos personagens durante toda a obra (Antunes, 2011, p. 7-10).

No entanto, ao analisarmos as cenas grotescas e como elas contribuem para a desconstrução dos antigos heróis e da nação portuguesa, iremos nos deparar com o fato de ser Camões a principal vítima dessa carnavalização, juntamente com seu pai-pátria morto, como é percebido no seguinte trecho: “Tejo adiante, no sentido de Belém, a caminho de uma epopeia inverossímil por um mar de neptunos furiosos, atape-taram o fundo a serradura para que o pai, já líquido, se não escapasse a gotejar das frestas da cartolina” (Antunes, 2011, p. 67).

Nesse prisma, uma característica grotesca interessante é a mudança do corpo do pai-pátria do estado sólido para o líquido, o que pode ser entendido como a representação crítica da nação se transformando no estado da matéria que tão bem a representa, o mar. Desse modo, percebe-se uma gradação substancial da própria representação da água no romance, pois a água vomitada nas lembranças de Pedro Álvares Cabral era suja, já agora é um líquido podre. Assim, como apresentado anteriormente, o mar é, ao mesmo tempo, “a imagem da vida e a imagem da morte” (Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 663). Então, o que antes era o estado líquido da água do mar, representação da vida, é agora o líquido fúnebre da morte. Desse modo, temos o homem de nome Luís sem seu pai, sua pátria amada, representando grotescamente a relação de apego dos portugueses à pátria que se encontra morta, um corpo em processo de dessubstancialização, nas mãos do filho que, outrora, ajudou a construir o ideal da nação, mas, agora, tem de procurar um local digno para enterrá-la. Por fim, percebe-se, a partir da crítica grotesca e irônica de Lobo Antunes ao reavaliar o passado português, que ainda existe uma necessidade de os lusitanos enterrarem não sua nação, mais ideais que já não cabem na nossa realidade contemporânea.

Considerações finais

Considerando as proposições apresentadas, é interessante destacar a importância da literatura na reflexão sociocultural de Portugal, nação que se apegou e ainda se apega às glórias e vitórias de um tempo pretérito e a transformam numa espécie de sonho utópico, ao qual não conseguem se desvencilhar, mas, antes, se apropriam dessa realidade memorialística para fugir dos reais problemas da saudosista e retrógrada nação. A literatura camoniana surgiu então como um elemento de construção e afirmação desse ideal de nação divinizada, predestinada às glórias e a ter o mundo em suas mãos. Contudo, não obstante a essa afirmação, é observável que n’*Os Lusíadas*, Camões não só ajuda a construir, mas critica também os interesses e a soberba da nação, por meio dos elementos poéticos ficcionais. Por outro lado, a literatura pós-moderna antuniana lança o olhar crítico sobre o passado remoto da nação portuguesa, contribui para pensarmos em como a literatura também pode ser usada no sentido contrário à construção, desconstruindo todo um imaginário e o sonho português de voltar a esse passado. Acordando, assim, Portugal dessa utopia e conduzindo-o a fazer esse movimento presente-passado, reanalizando-se criticamente para não cometer os erros de outrora.

Referências

ANTUNES, António Lobo. **As naus**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP/HUCITEC, 1993. p. 397-428.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2023.

BERARDINELLI, Cleonice. **Estudos camonianos**. [S. l.]: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, 1973.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Organização Emanuel Paulo Ramos. Porto: Porto Editora, 1997.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

HUTCHEON, Linda. **A poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia**. Trad. Julio Jehe. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco**: configuração na pintura e na literatura. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

LOURENÇO, Eduardo. **Mitologia da saudade, seguido de Portugal como destino**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LOURENÇO, Eduardo. **O labirinto da saudade**. 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARAIVA, Antônio José. **História da literatura portuguesa**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1950.

SARAIVA, Antônio José. **Luís de Camões**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1959. p. 147.

VALVERDE, Tércia Costa. **A desconstrução de Portugal em as naus, de Lobo Antunes**. Feira de Santana: UEFS, 2017.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**. Ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 1994. p. 97-115.

Sobre os autores

Robson Andrade Cardoso é mestrando em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PROGEL), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). cursou a Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa na mesma instituição (2024). Atuou como pesquisador na Iniciação Científica, tanto no território da Literatura Portuguesa quanto no da Literatura Brasileira. Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1305204985561702>

Tércia Costa Valverde possui graduação em Licenciatura em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002) e Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006), onde atua como professora Plena. Doutorado em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2012), com período sanduíche na Universidade de Coimbra (2010). Coordena o Grupo de Estudos Antunianos e o Projeto de Pesquisa intitulado “A Ironia e o Grotesco na obra Antuniana como ferramentas de desconstrução social”. É autora dos livros intitulados *Ensaio: teoria e crítica literária* (2014) e *A desconstrução da História de Portugal em As naus, de Lobo Antunes* (2017). Em 2019, realizou o Projeto de Pós-Doutorado intitulado “A Ironia e o Grotesco como processos estéticos de crítica social em crônicas de Lobo Antunes”, na Universidade de Lisboa – ULisboa.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836798472934362>.

“Tombatudo...” de João Ubaldo Ribeiro - um exercício de Poética Cognitiva

Bruno Freitas de Carvalho Moreira
(UEFS/FAPESB)

Introdução

Esta pesquisa é um exercício preliminar de Poética Cognitiva. Interessa, aqui, verificar como se constroem as representações mentais dos contextos ficcionais (Emmot, 1997, p. 103), referentes a personagens e focalização/conceitualização, em “Tombatudo Santos Bezerra” (doravante “Tombatudo...”), de João Ubaldo Ribeiro. O campo da Poética Cognitiva se dá na interseção entre Linguística Cognitiva e Estudos Literários e, dessa forma, oferece instrumentos teórico-metodológicos para realizar a testagem de hipóteses na análise do *corpus* literário.

A fim de resolver a problemática e obter compreensão de aspectos do processamento de narrativas, objetiva-se: a) monitorar mudanças de *frames* contextuais e participantes, a partir da incidência de dêiticos (Emmot, 1997, p. 120); e b) verificar, na prática de leitura literária anotada semanticamente, a relação entre ajuste focal e conceitualização, a fim de aprofundar ou refutar o que os estruturalistas categorizaram como focalização (Genette, 1995, p. 187; Herman, 2009, p. 99).

As hipóteses de pesquisa se estruturam no questionamento da relação entre incidência de dêiticos e mudanças de *frames* ou quadros

contextuais, além da possibilidade de se unir dialeticamente focalização/foco narrativo e ajustes focais, via conceptualização. Para tanto, lê-se e anota-se o *corpus* literário, uma narrativa entre conto e novela, publicada originalmente em 1974, de autoria baiana e negra. João Ubaldo Ribeiro era da Ilha de Itaparica e “Tombatudo Santos Bezerra” trata de uma estória do Brasil colonial, referenciada por lugares e contatos tanto históricos quanto míticos.

Portanto, analisar “Tombatudo...” requer esforços interdisciplinares, a fim de entender o Brasil colônia e a situação dos homossexuais no Brasil, no tempo do enredo e no tempo da enunciação. Para tanto, traz-se ao debate o livro *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade*, de João Silvério Trevisan (2018). Além disso, com os artigos de Fico (2002) e Lopes (2020), entende-se a política de repressão aos homossexuais da ditadura militar brasileira (1964-1985), período em que foi escrito “Tombatudo...”. Chama atenção, nesse ponto, a colaboração e o acionamento da censura por civis nas repressões dos costumes e diversões públicas, especificamente relativos à homossexualidade (Fico, 2002, p. 277).

A partir das referências, pode-se entender quais movimentos conceptuais João Ubaldo Ribeiro empreende para se inscrever na luta por uma sociedade que assegure políticas de vida aos/às homossexuais. Com leitura baseada na Poética Cognitiva, “Tombatudo...” aparece, enfim, feito um laboratório de estudos sobre as ligações entre forma e conteúdo, produção e processamento de narrativas e da realidade, literatura e representação, linguagem e pensamento.

A pesquisa apresentada a seguir está dividida em Introdução, “Quadro teórico para um exercício preliminar de Poética Cognitiva”, “Metodologia ou intersecções de análises literárias, linguísticas e sociais”, “Resultados: o que se verifica na narrativa ‘Tombatudo...?’” e Considerações finais. No referencial teórico, lançam-se as bases de uma leitura propriamente da Poética Cognitiva, a partir de autores fundamentais nesse campo, como Stockwell (2009, 2020) e Herman (2009).

Na metodologia, avança-se com o *insight* de Catherine Emmott (1997) sobre as inferências pronominais e as mudanças contextuais nas narrativas (Emmott, 1997, p. 17). Além disso, recorre-se novamente às bases da Poética Cognitiva a fim de cruzá-las com uma breve descrição dos dêiticos e com o aprofundamento nas problemáticas sociais acionadas por “Tombatudo...”. Esses problemas giram em torno da homossexualidade, da política, da guerra e da colonização, e as condições de produção e circulação da narrativa desvelam camadas de entendimento necessárias à análise linguística e literária.

Nos resultados, apresentam-se trechos da narrativa “Tombatudo...”, além de um quadro com o cotejamento dos diferentes contextos, que se sucedem na estória. Faz-se isso com a intenção de tornar a leitura cognitiva da narrativa tanto esquemática quanto empírica. O trabalho com os dados linguísticos, que são as sentenças e construções de “Tombatudo...”, mostra-se, por fim, seminal. Ele serve para afirmar ou refutar as hipóteses de pesquisa sobre a incidência de dêiticos e as mudanças contextuais e problematizar uma diferença paradigmática entre foco narrativo e ajustes focais de conceptualização, em termos de perspectivas e categorizações.

Por fim, as considerações finais apresentam uma preocupação com a utilidade prática desta pesquisa. Argumenta-se que este trabalho pode ser útil, tanto no entendimento da forma como se processam narrativas quanto no uso de “Tombatudo...” para fortalecer tal habilidade (e outras) em práticas de letramento escolares e não-escolares.

Quadro teórico para um exercício preliminar de Poética Cognitiva

Depois da publicação de *Metáforas da Vida Cotidiana*, de Lakoff e Johnson (2002), na década de 1980, a Linguística Cognitiva (LC) ganha força e integra a virada cognitiva, com o desenvolvimento das ciências que estudam o pensamento e a mente, intermediados pela linguagem. Mas é só no século XXI que a Poética Cognitiva aparece como campo dentro da LC, ao analisar linguística e cognitivamente textos literários (Stockwell, 2020, p. IX; Herman, 2009, p. 79).

Poética Cognitiva trata de perscrutar o que é ler literatura e entende que, na leitura, ativam-se linguagem e percepção. Segundo Stockwell (2020, p. 1-2), quando se lê, fisicamente segura-se um livro, procura-se uma posição de máximo conforto, talvez você chore ou ria. Neurologicamente, os estímulos visuais se transformam em sentenças e os neurônios são ativados em trabalho mental de diferentes partes do cérebro; o processamento de significados e sentimentos se associa à memória de palavras e construtos conceituais.

Cultural e socialmente, os pensamentos de outras pessoas são acessados, mesmo se distantes no tempo e no espaço, e o senso de significado vai sendo ajustado à pressuposição de outros leitores e escritores, compondo a comunidade interpretativa (Stockwell, 2020, p. 23) vinculada ao texto. Esteticamente, é uma experiência imersiva que talvez borre o mundo ao redor por um momento.

Tal complexo de atividades contrasta com a visão do observador, que vê apenas uma pessoa parada, lendo, como se não fizesse nada. Mas, sempre que lemos, literatura ou não, acionamos uma série de processos naturais e culturais/sociais e, nesse movimento, lógica, gramática e retórica são rearticulados, como o faz a Poética Cognitiva:

Cognitive poetics is still a relatively young discipline, though it makes clear reconnections back to much older forms of analysis, such as classical rhetoric. Indeed, the discipline combines the classical scholarly trivium of rhetoric, grammar, and logic. Again I must emphasise, however, that the major consequence of taking ‘the cognitive turn’ seriously involves a radical re-evaluation of all of these terms. Choice of words, forms of textual structures, and patterns of reasoning are all three intimately inter-related to each other when viewed through a science of cognition. Poetics in modern literary theory has come to mean a ‘theory’ or ‘system’, but I also like the associations with the related word ‘poetry’ that the term suggests,

implying the practical creativity inherent in the thinking in this area (Stockwell, 2020, p. 11-12)¹.

Portanto, além da Poética Cognitiva dar conta de integrar os aspectos físico-neurológicos, culturais, sociais e estéticos da leitura literária, esse campo também repensa as articulações entre formas de saber muito antigas, como a gramática, a lógica e a retórica. Ao seguir tal episteme, nesta pesquisa, atenta-se às escolhas de palavras, às estruturas textuais e aos padrões de raciocínio.

Cabe ainda, neste quadro teórico, resumir os nove princípios da Poética Cognitiva apresentados por Stockwell (2020, p. 8), em “Cognitive Poetics: an Introduction”. Admitem-se como princípios: a continuidade da linguagem; a continuidade da mente; a corporificação da mente; a extensão da mente corporificada; o caráter descritivo da Poética Cognitiva (PC); a inclusão de sentimento e experiência junto ao sentido e significado nas interpretações; a descrição de efeitos subliminares; a inseparatividade entre textos e leituras; e o caráter originalmente mais metodológico e menos crítico da Poética Cognitiva.

Em outras palavras, a linguagem literária não é única ou especial, mas apresenta continuidade com a linguagem linguageira. Defende-se, assim, que a ciência da linguagem deve abarcar todas as instâncias do uso da linguagem, com quadros teóricos compatíveis e adequados. Além disso, não há módulo da linguagem no cérebro. Por isso, entender o processamento de toda a experiência de realidade é entender o processamento da linguagem e dos mundos ficcionais, em vias de mão dupla.

1 “Poética Cognitiva ainda é uma disciplina jovem, apesar de fazer claras reconexões de volta a formas de análise muito mais velhas, como a retórica clássica. Realmente, a disciplina combina o trivial acadêmico clássico de retórica, gramática e lógica. De novo eu devo enfatizar, contudo, que a maior consequência de levar a sério ‘a virada cognitiva’ envolve uma reavaliação radical de todos esses termos. Escolha de palavras, formas de estruturas textuais, e padrões de raciocínio são os três intimamente inter-relacionados uns aos outros quando vistos através de uma ciência da cognição. Poética na teoria literária moderna acabou por significar uma ‘teoria’ ou ‘sistema’, mas eu também gosto das associações com a palavra relacionada ‘poesia’ que o termo sugere, implicando a criatividade prática inerente ao pensamento nessa área” (Stockwell, 2020, p. 11-12, tradução nossa).

Ainda sobre os nove princípios da Poética Cognitiva (*Idem, Ibidem*), entende-se que a base do pensamento abstrato e do engajamento em mundos ficcionais ou deslocados é a condição física humana e as faculdades cognitivas derivadas. Além disso, essa condição física, que é a corporificação da mente, se estende em termos cognitivos para atravessar corpos, pensamentos e experiências de outros, numa corporificação estendida.

Por fim, mesmo sendo uma disciplina descritiva, a Poética Cognitiva, além de descrever o uso real da linguagem na leitura literária, inclui sentimentos, experiências e efeitos inconscientes da criatividade. Isso sem perder a visão da inseparabilidade entre texto e leitura, estabelecendo a textura, ou a experiência de ler um texto, como objeto (Stockwell, 2009, p. 5). Apesar de ser um método, e não uma teoria crítica, cabem nas análises de PC incursões interdisciplinares na teoria social crítica, como se faz nesta pesquisa.

Metodologia ou intersecções de análises literárias, linguísticas e sociais

A metodologia deste estudo se enquadra nos estudos qualitativos de Linguística Cognitiva. Para tanto, segue as premissas e indicações adotadas em *Narrative Comprehension*, de Catherine Emmot (1997), um estudo do processamento de narrativas a partir da LC. A pesquisa de Emmot (1997) é citada por Herman (2009), no capítulo “Cognitive approaches to narrative analysis”, parte do livro *Cognitive poetics: goals, gains and gaps* (Brône; Vandaele, 2009).

Dessa forma, chega-se a uma tentativa de replicação do método de Emmot (1997), com a leitura anotada semanticamente, interessada nas mudanças de *frames* contextuais e nos ajustes focais referentes à perspectiva narrativa, ao longo do conto “Tombatudo Santos Bezerra”, de João Ubaldo Ribeiro (1974). Faz-se então o recorte de trechos exemplares para demonstrar a fonte dos resultados e conclusões, no cruzamento das diretrizes teórico-metodológicas da Poética

Cognitiva com a experiência de leitura da narrativa “Tombabudo...”, segundo os objetivos desta pesquisa.

Importa aqui entender como se constroem os sentidos de textos e como representações mentais do contexto ficcional são criadas e modificadas, em mudanças contextuais. Percebe-se, com Emmot (1997, p. 133), que a mudança dos *frames* contextuais (“*frame switch*”) é um dos bulbos geradores da compreensão de narrativas e que essa está vinculada à incidência de dêiticos.

Os dêiticos são informações orientacionais de pessoa, espaço, tempo e comunicação. Essas formas gramaticais situam a narração e a diegese – a história e o enredo –, além de direcionar a atenção do estudo para um próximo passo: observar se a focalização do narrador é o mesmo, ou não, que os ajustes focais de conceptualizações, acionados pela perspectiva (Herman, 2009, p. 103).

Para testar essas hipóteses, empreendeu-se a leitura anotada semanticamente, com destaque para as formas dêiticas, tais como descritas e discutidas no *Manual of Deixis in Romance Languages*, editado por Jungbluth e Milano, com seções sobre o Português Brasileiro (Jungbluth; Vallentin, 2015, p. 315) e sobre a Linguística Cognitiva (Mihatsch, 2015, p. 467).

Adota-se, com essas referências e com nossa própria sumarização, que os dêiticos são as formas pronominais ou adverbiais referentes a P1, P2, P4 e P5 (eu, tu/você, nós/a gente e vós/vocês) e seus possessivos; relativas ao espaço (aqui, aí, ali e lá); ao tempo (agora, antes e depois); e aquelas que dizem respeito, de forma mais abrangente, à comunicação/representação ou ao texto (isto, este, esta, isso, esse, essa, aquilo, aquele e aquela). Os dêiticos são generalizados pelo suprimento de informação semântica em si apenas se compreendido o contexto comunicacional, textual ou discursivo.

Esclarecidos os procedimentos, parte-se à leitura anotada do *corpus*. Ao reler essa estória, destacam-se tanto os instantes de mudança

contextual quanto a incidência de dêiticos, verificando sua correlação. Nesse momento, encontra-se a demanda de saber qual o contexto de narração e de produção.

Portanto, para falar sobre “Tombatudo Santos Bezerra”, é necessário cotejar indícios de como era a interação pessoa homossexual-sociedade/comunidade, tanto na colônia quanto em 1974. Faz-se isso em diálogo interdisciplinar com a teoria social crítica, representada aqui por Trevisan (2018), Fico (2002) e Lopes (2020).

A personagem principal da narrativa ficcional, e não propriamente histórica, cujo nome é o título, faz parte da categoria dos “enrabadicos”. Essa categoria é formada por tripulantes do sexo masculino que viajam nas armadas de caravelas com a função adicional de satisfazer os desejos sexuais dos marujos, quase sempre assumindo a posição passiva nas práticas de sexo anal.

Coincidentemente, a Guerra dos Paranaguás, motor no enredo, em que Tombatudo tem papel mediador e de destaque, começa porque um cuchicha chama todos da tribo dos paranaguás de “homossexuais, pessoas inferiores e de comportamento pouco digno” (Ribeiro, 2013, posição 298/e-book). A partir dos confrontos e das negociações, golpes e desacertos, os colonizadores e os indígenas, os cuchichas e os paranaguás dão o tom satírico e espirituoso da narrativa. Esse conto ou novela expõe a violência simbólica e psicológica contra os homossexuais no CISTema de sexo-gênero-desejo (Nascimento, 2021, p. 44) e na heteronormatividade. Ao mesmo tempo, descortina a colonização, em termos concretos de um golpe comercial.

Trevisan, nos capítulos iniciais de *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade*, remonta a experiência dos cronistas coloniais, com indícios de práticas homossexuais entre os botocudos, bororós, tupinambás e tupinaés. Já Fico (2002) debruça-se sobre as cartas enviadas por pessoas comuns à Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), instituída pelo Decreto nº 10.665 de 2 de junho de 1972, durante a ditadura militar brasileira.

Essas cartas demonstram o empenho de setores da sociedade civil em censurar a homossexualidade e contribuir, dessa forma, com políticas de morte contra pessoas dessa orientação/condição sexual. Lopes (2020) focaliza a relação entre ditadura militar e figuras homossexuais, revelando batidas policiais e prisões motivadas por tal orientação. E, dessa forma, ajuda a estabelecer o contexto de produção de “Tombatado...”, em 1974, além de atestar o posicionamento crítico de João Ubaldo Ribeiro, ao criar a narrativa.

1974 é o ano de edição do livro de narrativas *Vencecavallo e o outro povo*, de João Ubaldo Ribeiro, onde se dá lugar privilegiado a “Tombatado...”. O título original de *Vencecavallo...* era *A Guerra dos Paranaguás* e é justamente sobre essa guerra a narrativa “Tombatado Santos Bezerra” (Olivieri-Godet, 2014, p. 20-21).

Portanto, entende-se que há adequação entre procedimentos e *corpus*, na direção de uma leitura anotada, sob a abordagem da Poética Cognitiva, com intuito interpretativo e crítico. Isso se faz ao acessar as representações socioculturais e os contextos de enredo e produção.

O modo como é conceptualizada a homossexualidade não é um objetivo de apreensão desta pesquisa, mas surge como efeito difuso e desejável de uma análise interessada no entendimento do processamento de narrativas. Captar como as narrativas funcionam é ferramenta privilegiada para criar, contar ou apreender histórias reais ou ficcionais, com habilidade e criticidade, como fez João Ubaldo Ribeiro, em “Tombatado...”.

Resultados: o que se verifica na narrativa “Tombatado...”?

Tal como a Linguística Cognitiva (LC), a Poética Cognitiva (PC) é uma dissidência da Semântica Gerativa e mantém a ascendência estruturalista, com extensões e aprofundamentos formais críticos. No caso da análise da narrativa, e mais especificamente dos personagens ou participantes contextuais, parte-se de uma visão sobre papéis narrativos para uma abordagem em termos de posições em enredos (Herman, 2009, p. 81).

Herman (*Idem, Ibidem*) demonstra que a abordagem da LC apresentada por Emmot (1997) para papéis como elementos de *frames* contextuais deriva do estruturalismo de Barthes. Em seguida, apresenta a definição de *frames* contextuais, segundo Emmott (1997), e avança para a psicologia social discursiva contemporânea e a teoria dos posicionamentos

For Emmott, contextual frames are mental models containing information about the spacetime coordinates of narrated events and about the number, identity, and configuration of participants involved in those events. Whereas Emmott's theory is designed to account for how readers use role-based mental models to process written narrative texts, I conclude this section by reviewing discursive psychologists' reconceptualization of roles as positions. Or rather, positioning theory rejects the very idea of "role" as overly static and reified, **making a case instead for dynamic, interactionally accomplished positions assigned by participants in discourse, which thus becomes the means by which people ascribe to themselves and others presuppositions, beliefs, inferences, attitudes, and other (socio) cognitive attributes.** [...] These storylines, or more or less extended narrative arcs that are built up when speakers assign positions to themselves and others, and that reciprocally provide context for understanding any local speech act with a position-assigning force, can operate at multiple narrative levels simultaneously – not only at the primary diegetic level created by the process of narration but also at subordinate levels created when characters are in turn portrayed as assigning positions to themselves and others over the course of a represented interaction or 'scene of talk' (Herman 2006). During such scenes, different characters may seek to promote different, even radically inconsistent storylines, suggesting the extent to which acts of narration emerge from a larger discourse context

in which competing stories, and the competing logics of positioning that they entail, struggle for dominance (Herman, 2009, p. 81-82, grifo nosso)².

Ao confrontar os movimentos e avanços teóricos com a experiência de leitura da narrativa “Tombatudo...”, verificam-se os desdobramentos que indicam personagens mais como posicionamentos dinâmicos do que como papéis ou funções fixas. Apesar dos agenciamentos entre personagens se darem dentro de um *frame* contextual, com construções mais ou menos previsíveis e prototípicas, essas construções são marcadas por contingências culturais, tanto estruturais quanto conjunturais.

Dessa forma, Tombatudo Santos Bezerra passa de enrabadição das caravelas portuguesas a mediador da Guerra dos Paranaguás, entre os indígenas, com funções ou posições variáveis nos *frames* contextuais relativos à COLONIZAÇÃO e à GUERRA. Isso se dá porque uma narrativa é uma sequência de eventos, cenários, cenas e *micro/macroframes* contextuais, e as personagens são entidades dotadas de atributo e movimento (Emmott, 1997, p. 110).

2 “Para Emmott, *frames* contextuais são modelos mentais que contêm informações sobre as coordenadas de tempo e espaço dos eventos narrados e sobre o número, identidade e configuração de participantes envolvidos nesses eventos. Embora a teoria de Emmott seja desenhada para explicar como os leitores usam modelos mentais baseados em papéis para processar textos narrativos escritos, concluo esta seção revisando a reconceptualização de papéis como posições feita por psicólogos discursivos. Ou melhor, a teoria dos posicionamentos rejeita a própria ideia de ‘papel’ como excessivamente estático e reificado, defendendo, em vez disso, posições dinâmicas e interacionalmente realizadas atribuídas pelos participantes no discurso, que se tornam assim o meio pelo qual as pessoas atribuem a si mesmas e aos outros pressupostos, crenças, inferências, atitudes e outros atributos (socio)cognitivos. [...] Essas histórias, ou arcos narrativos mais ou menos estendidos que são construídos quando os falantes atribuem posições a si mesmos e aos outros, e que reciprocamente fornecem contexto para a compreensão de qualquer ato de fala local com uma força de atribuição de posição, podem operar em múltiplos níveis narrativos simultaneamente – não apenas no nível diegético primário criado pelo processo de narração, mas também em níveis subordinados criados quando os personagens são, por sua vez, retratados como atribuindo posições a si mesmos e aos outros ao longo de uma interação representada ou ‘cena de conversa’ (Herman, 2006). Durante tais cenas, diferentes personagens podem procurar promover enredos diferentes, até mesmo radicalmente inconsistentes, sugerindo até que ponto os atos de narração emergem de um contexto discursivo mais amplo em que histórias concorrentes, e as lógicas concorrentes de posicionamento que elas implicam, lutam pelo domínio” (Herman, 2009, p. 81-82).

Ao longo de “Tombatudo...”, os movimentos dos personagens se abrem, contexto a contexto, na ambiguidade entre dimensões preestabelecidas e performance marcada por elementos sociais, culturais e contingentes. Para entender de forma sistemática as criações, modificações ou retomadas de contextos, fez-se um quadro com a sequência de configurações contextuais (*microframes*) da narrativa estudada aqui.

Quadro 1 – Configurações contextuais em “Tombatudo Santos Bezerra”, de João Ubaldo Ribeiro

contexto 1: história dos enrabadiços – navegações europeias
contexto 2: costa do Brasil – paranaguás e cuchichas
contexto 3: aldeia – paranaguás
contexto 4: mudança temporal e conjuntural – governo paranaguá
contexto 5: praia – chegada da nau e paranaguás
contexto 6: taba paranaguá – paranaguás e padres catequizadores
contexto 7: grande praça da taba paranaguá – paranaguás
contexto 8: taba dos cuchichas – cuchichas
contexto 9: grande praça da taba paranaguá – paranaguás e Tombatudo
contexto 10: paliçada – paranaguás, cuchichas e Tombatudo
contexto 11: alto comando paranaguá – paranaguás e Tombatudo
contexto 12: paliçada – paranaguás, cuchichas e Tombatudo
contexto 13: taba paranaguá – paranaguás e navegador português
contexto 14: foco em Tombatudo Santos Bezerra – Tombatudo, a família e cuchicha
contexto 15: carta de Tombatudo Santos Bezerra – Tombatudo e paranaguás
contexto 16: foco no Chefe Paranaguá, depois da guerra e do golpe comercial – Paranaguá

Fonte: Elaboração própria.

Esse quadro parte da indicação de Emmott (1997, p. 121) em torno da definição de *frame* contextual, quando a autora descreve tal construção como um armazenamento de informações sobre o contexto corrente, sustentado pelo próprio texto, interdiscursividade e inferências. Os *frames* contextuais trazem consigo fatos textuais episódicos e ativações extratextuais, dentro do mundo ficcional e fora dele, e cada configuração contextual precisa ser mantida na memória, mais ou menos temporariamente.

Sem isso, as sentenças do texto seriam apenas fragmentos de informação. Portanto, os *frames* contextuais, aqui chamados de *macroframes*, são feitos de configurações contextuais, ou contextos imediatos (*microframes*), e as configurações contextuais são feitas de sentenças correlacionadas, ativando conhecimento específico do texto e conhecimento extratextual.

Essas configurações contextuais dizem respeito justamente aos participantes (pessoas), locação (espaço) e temporalidade (tempo), além de se referirem a outras partes do texto e a ativações extratextuais (discurso). A fronteira entre um contexto e outro, como os apresentados no Quadro 1, é marcada por uma maior incidência de dêiticos. Isso reafirma a proposição de Emmott (1997, p. 120) e confirma nossa primeira hipótese sobre a correlação entre uso de dêiticos e mudanças contextuais. Vê-se tal confirmação teórica no seguinte trecho de “Tombatudo...”

[...] **Lá** dentro, cercados por uma frágil paliçada, os cuchichas observavam o desenrolar dos acontecimentos.

— Que é que **você** acha que está acontecendo? — perguntou o Chefe Cuchicha a sua mulher.

— Não **sei** — disse ela. — **Acho** que eles ficaram malucos.

— Contanto que eles fiquem por **lá** — disse Cuchicha. —

Aqui já **temos** malucos em número suficiente.

— Quem fala — disse a mulher, e voltou a coçar o tra-seiro, como estava fazendo **antes**.

Diante do olhar deslumbrado de Tombatudo, que decidira acompanhar a expedição guerreira, Paranaguá ergueu sua orgulhosa cabeça nobre e conclamou seus guerreiros à batalha. Com ensurdecedor estrépito, a temível massa humana deslocou-se para a frente, como se fora um só corpo. [...]

— **Me diga** uma coisa — disse Paranaguá a Penteio, quando atingiam a terra de ninguém — **essa** bicha portuguesa **aí** tem que vir junto? **Nesta** situação, **isso** pode ser muito desagradável.

— É um problema de protocolo — explicou Penteio. — Ele pode ser considerado um observador neutro.

— Ele não me parece muito neutro — falou Paranaguá.

— Enfim, **esse** protocolo só causa aporrinhações (Ribeiro, 2013, posição 443-453/e-book, grifos nossos).

Esse trecho se encontra na fronteira entre o contexto 8 e o contexto 9 (Quadro 1). Das quinze fronteiras de mudanças contextuais, sete acontecem com diálogos, onde os dêiticos em sentido estrito são mais abundantes. Nas mudanças contextuais sem diálogos, incidem dêiticos e informações orientacionais de outras naturezas, como construções adverbiais de tempo e espaço, por exemplo (dêiticos em sentido amplo).

No trecho acima, os diálogos entre o Chefe Cuchicha e sua companheira e entre o Chefe Paranaguá e seu assessor, Penteio, na recém-criada República Paranaguá, media uma mudança microcontextual fundamental. Da taba dos cuchichas à grande praça da taba paranaguá, monta-se a iminência da guerra. Nesse momento, Tombatudo assume a função de coordenador do conflito, com certa dose de burocracia e diplomacia, assegurando a legalidade do conflito bélico.

Os dêiticos de pessoa “eu” – disposto na inflexão verbal de P1 – e “você” formam a liderança relaxada dos cuchichas, que representa aqueles que moram “na frágil paliçada”. “Lá dentro”, com o dêitico espacial “lá”, marca a distância entre narrador e cenário corrente. Isso dá pistas de uma focalização narrativa que se ajusta, em termos focais, a depender do *microframe* contextual.

O próximo “lá” do trecho apresentado acima destaca o desejo de manter os paranaguás contidos, fora da paliçada cuchicha. “Aqui” e “temos”, na oposição entre “nós” e “eles”, reforçam o conflito bélico, medido por avanço ou recuo no espaço comum da floresta, a ser colonizada pelos tripulantes da caravela portuguesa. Enquanto Tombatudo exerce suas habilidades processuais, o capitão navegador português se empenha em preparar um golpe comercial. Nesse trâmite, entrega uma grande lona inútil para os paranaguás, em troca de toda sua riqueza, angariada para montar a República dos Paranaguás, criada há poucos dias por motivação bélica.

O dêitico temporal “antes” se refere a um tempo relaxado e sem preocupações, antes do jovem cuchicha ter chamado todos os paranaguás de homossexuais, causa da guerra em iminência, e antes da chegada dos portugueses. Por fim, a forma “me diga”, constituída por dois dêiticos pessoais, materializa uma interlocução recorrente na narrativa, entre o Chefe Paranaguá e Penteio, seu assessor. Esse relacionamento não deixa de satirizar o líder político guiado por uma pessoa aparentemente mais qualificada, como conselheiro.

Fica evidente também a inabilidade ou inadequação de se implantar um modelo político anacrônico em relação ao período da colonização brasileira, mas sobretudo culturalmente deslocado. Tal arremedo de República é de ascendência do Norte global e fica, na narrativa, a percepção de sua inutilidade como modelo político regente em uma comunidade indígena, que já tem organização político-social própria e autônoma, endógena. Os dêiticos do trecho “essa” e “aí” demons-

tram tanto a posição espacial quanto o posicionamento sociodiscursivo da pessoa apontada, Tombatudo Santos Bezerra, uma “bicha portuguesa”, nas palavras do Chefe Paranaguá.

Percebe-se que eles são usados para desqualificar Tombatudo, logo reposicionado por Penteio como “observador neutro”, papel fundamental no *frame* contextual GUERRA. Por sua vez, “nesta” e “isso” se referem ao *frame* contextual COLONIZAÇÃO, relacionado ao ambiente colonial estendido aos indígenas. Tal ambiente é marcado por homofobia e violência psicológica contra os homossexuais, base motivacional da Guerra dos Paranaguás. “Esse”, referente a “protocolo”, evoca toda a burocracia em torno da República e da Guerra, estrutura processual entendida pelo Chefe Paranaguá como tropeços ou constrangimentos necessários.

Nesse ponto, cabe sublinhar os estudos de Trevisan (2018), que confirmam, com base em cronistas coloniais e oitocentistas como Gabriel da Nóbrega, Gabriel Soares e Karl von Steinen, a existência de práticas homossexuais entre os indígenas, antes e durante a colonização. Nos botocudos, há notícia de homens-mulheres e mulheres-homens, partes do grupo que transpassavam as fronteiras da cisgeneridade, tanto nas atividades cotidianas da aldeia quanto nas práticas sexuais e amorosas. Entre os bororós, no baito, durante rituais ou encontros com a presença apenas de homens, alguns deles se relacionavam entre si natural e afetivamente. Tupinambás e tupinaés também abrigavam práticas homossexuais, uma realidade que mudou drasticamente com a invasão dos colonizadores portugueses. Esses chegam aqui imbuídos da ideologia relativa à Inquisição, sobretudo à condenação do pecado da sodomia (Trevisan, 2018, p. 57-64). Portanto, confronta-se a história do Brasil com a narrativa ubaldiana, sem esquecer que a ficção desse autor se posiciona a partir de um objetivo mais crítico e satírico do que documental.

Em 1974, quando foi publicado “Tombatudo...”, o ambiente repressor da ditadura militar não deixava de guardar semelhanças com o ambiente da colonização. Como aponta Lopes (2020), em “Da censura ao camburão: a regulação da homossexualidade na ditadura civil militar brasileira”, batidas policiais em bares gays acabavam com a diversão e levavam alguns presos. A política e a polícia alegavam, para tanto, a defesa da cristandade e da moral e dos bons costumes. Além disso, jornais, a exemplo do *A Tarde* em 1981, reproduziam o discurso da homossexualidade como “desvio biológico, mental e lógico” e do homossexual como “desviado” (Lopes, 2020, p. 236), em uma mutação do discurso inquisidor. Fico (2002) corrobora essas constatações na análise das cartas de civis à DCDP, nas quais se pedia mais censura às celebridades homossexuais e ao conteúdo dessa natureza nas diversões públicas – cinema, TV, teatro etc. (Fico, 2002, p. 277).

Tendo entendido a relação entre dêiticos e configurações ou mudanças contextuais, precisa-se perscrutar o objetivo que trata da focalização em “Tombatudo...”. Diferentemente dos estruturalistas componentes dos Estudos Literários, a Poética Cognitiva faz perceber que o foco narrativo não é apenas a identificação de quem vê ou de quem fala, com certa fixidez. Mas, sim, um conjunto de operações infinitas de ajustes focais, que conduzem o leitor a diferentes espaços, internos, externos, ambientais e históricos.

Essas operações misturam a sensação de fala/visão do narrador com a dos personagens recorrentemente. No fluxo literário, tais fronteiras permeáveis às vezes se cristalizam no discurso indireto livre, mas as sutilezas de percepção em perspectiva, abarcadas pelos processos de conceptualização, são exigidas ao longo de todo o texto narrativo (Herman, 2009, p. 109). A abertura de “Tombatudo...” demonstra a hipótese do foco narrativo como operações de ajuste focal, de forma bastante evidente:

Tombatudo Santos Bezerra, obscuro e desconhecido dos historiadores tradicionais, tomou parte em diversas expedições de pouca monta, sujeito a um regime de trabalho dos mais rigorosos, sem as compensações que a Providência usualmente reserva para os que mourejam sem cessar, de sol a sol. **A profissão de enrabadiço** se enquadrava como oficiosa, já que a sua atividade era definida como entrega do vaso traseiro, coisa extremamente condenável e pouco caridosa, à qual o Santo Ofício opunha fortes objeções, **como, aliás, pode ser visto em trabalhos de autoridades da época, tais como *De varietate cacandi* (Thomasino de Eleucra, *in-folio*), *De usu braguetæ* (Antão de Antioquia, *manuscriptum*), *Ut retro* (Felipe de Ítaca, *in-folio*) e vários outros, aplicáveis a enrabadiços e semelhantes, considerando-se que *ubi eadem ratio ibi eadem legis dispositio* e, mais ainda, *trahit sua quemque voluptas* etc. Houve o caso do enrabadiço Tomé de Brito Magalhães ('Tomé da Fonte Funda'), que, ao confessar sua verdadeira profissão, teve sua alma salva pelo inquisidor de plantão, o qual lhe arrancou a língua, lhe furou os dois olhos e o queimou em fogo lento, garantindo-lhe, assim, a redenção. **Como a maioria dos enrabadiços preferia uma existência prestante neste mundo secular** a enfrentar purgada os olhos ígneos dos santos, era comum ouvirem-se deles outros apelidos para a sua profissão, tais como analista de investimentos, corretor imobiliário, técnico em planejamento ou qualquer coisa assim. Desta forma, quando **você** estiver imaginando a figura de algum antepassado, que veio com uma esquadra para fixar raízes no Novo Mundo com os títulos de provedor da santa proa ou curador do bacalhau ou ouvidor-menor, **encare-o com respeito, pois ele podia ter sido um dos inúmeros enrabadiços que tantos serviços prestaram à nossa colonização** (Ribeiro, 2013, posição 252-267/e-book, grifos nossos).**

A partir do trecho, percebe-se que para efetivar a conceptualização ubaldiana sobre o enrabadiço e, por extensão, sobre a pessoa homossexual, viaja-se em movimentos de perspectiva e categorização. Com o foco em Tombatudo, deslança-se para a história da prática sexual homossexual entre pessoas do sexo masculino, através do mesmo tom ficcional, jocosos e crítico à discriminação contra esse grupo. Depois das citações em latim e da denúncia das atrocidades da Inquisição, parte-se a uma breve descrição da categoria dos enrabadiços, fechando com a valorização dessas pessoas e de sua dignidade. Tombatudo, um enrabadiço “obscuro e desconhecido dos historiadores tradicionais”, encarna tal categoria, media a Guerra dos Paranaguás e, por fim, casa-se com um cuchicha, com quem decide morar no litoral brasileiro.

Considerações finais

Agora termina a viagem através de alguns dos dados linguísticos que compõem o mundo ficcional de “Tombatudo...”. Cabe destacar que contar, ouvir ou ler uma história exige estratégias de conceptualização do mundo de que e em que se fala. Tais operações se mostram no monitoramento de mudanças contextuais, nos ajustes focais e nas categorizações. Dessa forma, estudar as narrativas é estudar a linguagem, a mente e a construção de realidades. Na interseção entre arte e ciência, institui-se a Poética Cognitiva, método e fundamento do quadro teórico de tal empreendimento analítico.

Aqui, buscou-se monitorar mudanças contextuais via destaque da incidência de dêiticos, confirmando a hipótese de correlação entre esses dois fatores, com Emmott (1997, p. 120) e Herman (2009, p. 88). As referências pronominais que são preenchidas pelo contexto, de fato, abundam quando a operação narrativa se movimenta em direção a outro *microframe*. Um conjunto sucessivo e concomitante de *microframes* contextuais monta os dois *macroframes* contextuais salientes em “Tombatudo...”: COLONIZAÇÃO e GUERRA.

Tanto a armação do golpe comercial por parte dos recém-chegados colonizadores quanto a guerra entre os paranaguás e os cuchichas acontecem no mesmo tempo e no mesmo espaço. Para deslocar o foco narrativo através dos quadros situacionais concretos, ativam-se não só ajustes focais como também categorizações sócio-históricas, em plena construção de conceptualizações.

Esses movimentos se encontram na dialética entre modelos situacionais e atributos-movimentos dos personagens, nas suas performances mais ou menos imprevisíveis. Dessa forma, atinge-se o segundo objetivo desta pesquisa, referente ao aprofundamento do foco narrativo, ao entendê-lo como um conjunto de operações de ajustes focais, categorizações e conceptualizações contingentes e variáveis.

Portanto, sedimenta-se a importância dos dêiticos e da inferência no processamento das narrativas. Além disso, retoma-se a necessidade de atentar aos contextos e às mudanças contextuais ao longo do texto, bem como fora dele, ao reconhecer a interdiscursividade e as condições de produção e circulação. É dessa forma que este estudo preliminar pretende contribuir para o campo da Poética Cognitiva na Bahia e no Brasil e para o estudo de narrativas em práticas de letramento escolares e não-escolares, a partir de “Tombatudo Santos Bezerra”, do baiano João Ubaldo Ribeiro.

REFERÊNCIAS

BRÔNE, Geert; VANDAELE, Jeroen (ed.). **Cognitive poetics: goals, gains and gaps**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

EMMOTT, Catherine. **Narrative comprehension: a discourse perspective**. New York: Oxford University Press, 1997.

FICO, Carlos. “Prezada Censura”: cartas ao regime militar. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 251-186, dez. 2002.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. 3. ed. Lisboa: Vega, 1995.

HERMAN, David. Cognitive approaches to narrative analysis. *In*: BRÔNE, Geert; VANDAELE, Jeroen (ed.). **Cognitive poetics: goals, gains and gaps**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

JUNGBLUTH, Konstanze; VALLENTIN, Rita. Brazilian portuguese. *In*: JUNGBLUTH, Konstanze; MILANO, Federica da (org.). **Manuals of deixis in romance languages**. Berlin; Boston: Walter de Gruyter, 2015.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002.

LOPES, Rodrigo Cruz. Da censura ao camburão: a regulação da homossexualidade na ditadura civil militar brasileira. **Temáticas**, Campinas, v. 28, n. 56, p. 231-254, 2020.

MIHATSCH, Wiltrud. Cognitive Linguistics. *In*: JUNGBLUTH, Konstanze; MILANO, Federica da (org.). **Manuals of deixis in romance languages**. Berlin; Boston: Walter de Gruyter, 2015.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVIERI-GODET, Rita. **Viva o povo brasileiro: a ficção de uma nação plural**. São Paulo: é Realizações, 2014.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Vencecavalo e o outro povo**. Recurso digital; ePub. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

STOCKWELL, Peter. **Cognitive poetics: a new introduction**. London; New York: Routledge, 2020.

STOCKWELL, Peter. **Texture: a cognitive aesthetics of reading**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Livro digital/PDF. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Sobre o autor

Bruno Freitas de Carvalho Moreira, Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana, onde atualmente faz o mestrado em Estudos Linguísticos, recebendo bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. E-mail: bfc1992@gmail.com.

Sobre os organizadores

Natival Almeida Simões Neto é Professor Adjunto-A na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC-UFBA) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS). Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE) - Biênio 2023-2024. E-mail para contato: nasneto@uefs.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2978224861970814>.

Patrício Nunes Barreiro é Professor Titular Pleno na Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PROGEL-UEFS). Foi tesoureiro geral do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE) - Biênio 2023-2024. Bolsista de Produtividade CNPq – Nível 2. E-mail para contato: patricio@uefs.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2458645639404965>.

Liliane Lemos Santana Barreiros é Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS). Foi vice-secretária do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE) - Biênio 2023-2024. E-mail para contato: lilianebarreiros@uefs.br . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736823266867241>.

Isabela Santos de Almeida é Professora Adjunta na Universidade Federal da Bahia. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult – UFBA). E-mail para contato: isabela.prof@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5668210250275216>.

Rosinês de Jesus Duarte é Professora Associada na Universidade Federal da Bahia. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult – UFBA). E-mail para contato: rosinესjduarte@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8027203087918296>.

