

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Coletânea Letras e etc 7

Ano 17

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2021

2021

2021

2021

Niterói – RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 – Coletânea Letras e etc 7 – 123p. (outubro – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

1ª PARTE		
01	Ana Maria Amorim Correia – Desafios de atividades de livro e leitura em espaços não formais durante a pandemia – um olhar para as práticas do Museu Ciência e Vida	05
02	Bárbara Chaves Cardoso – Ensino de literatura e o letramento crítico no Brasil	09
03	Bianca Ferreira Carvalho – Ensino de literatura e aspectos da compreensão leitora em língua portuguesa	14
04	Bianca Moura de Mesquita Menezes e Claudio Marcio Soares Galhano Filho – O ensino de literatura atrelado às linguagens no contexto pandêmico: possibilidades e alternativas	20
05	Flávio Vita de Carvalho – Diálogo e releitura em Álvares de Azevedo	39
06	Janine Vilela de Sena Torres – Reflexões sobre o ensino de literatura na escola	46
07	Matheus Oliveira Paiva Curi – A literatura marginal/periférica no livro didático e na sala de aula: uma proposta de intervenção	51
08	Tânia Maria Carvalho M. da Silva e Yago Monteiro Moreira – Literatura no Brasil: a prática literária no ensino médio	55
2ª PARTE		
09	Bruno Gomes Pereira – O “ <i>Querer te abraçar</i> ” da <i>Vila Maria</i> e seu empoderamento polifônico: ressocialização da cultura brasileira no carnaval paulista pós-pandemia	59
09	Bruno Gomes Pereira – Análise do discurso como estratégia teórico-metodológica para o tratamento da linguagem audiovisual: desdobramentos de sentidos no videoclipe <i>Erva Venenosa</i> , de Rita Lee	66
10	Denise Ramos Cardoso – Cartas linguísticas da região nordeste do estado do Pará: um estudo sociolinguístico	72
11	Denise Ramos Cardoso – Dialectologia em evidência: um estudo sociolinguístico	79
12	Kenedy Martins Miné e Bruno Gomes Pereira – Impactos educacionais em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma escola municipal de Parauapebas (PA)	85
13	Nina Luiza Zied – Literatura e experiência urbana: os espaços das igrejas na literatura	95
14	Pedro Albeirice da Rocha – As traduções lobatianas do <i>KIM</i> e dos <i>JUNGLE BOOKS</i> : primeiras decisões	119

Apresentação

A presente coletânea reúne na primeira parte um conjunto de textos produzidos como resultado de leituras, debates e reflexões no decorrer das aulas da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino de Literatura. Em todo o processo os autores dos textos, além de realizarem leituras de diversos textos propostos sobre o ensino de literatura no ensino médio, também ficaram livres para a leitura de outros textos sobre o mesmo tema que pudessem servir de suporte as suas reflexões.

O trabalho que vem sendo desenvolvido destaca-se pela prática não só da pesquisa e do ensino de literatura, mas também pelo exercício de escrita de textos acadêmicos, como resenhas, resumos, relatórios, entrevistas e artigos. Os artigos aqui apresentados é o resultado de uma etapa de todo o processo que entendemos como ininterrupto ao longo da vida acadêmica e pós-acadêmica.

A segunda parte é composta por textos de autores convidados que muito vem contribuindo nas pesquisas e reflexões sobre os temas relacionados às questões de linguagem, tanto no aspecto teórico quanto no que tange ao ensino de língua e literatura.

DESAFIOS DE ATIVIDADES DE LIVRO E LEITURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DURANTE A PANDEMIA – UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DO MUSEU CIÊNCIA E VIDA

Ana Maria Amorim Correia¹

Resumo

O presente artigo pretende evidenciar que os espaços não formais do livro e da leitura podem contribuir de forma significativa para a manutenção do acesso ao conhecimento. Para tanto, enfoca-se essa questão utilizando como referência o Museu Ciência e Vida na cidade de Duque de Caxias – RJ.

Palavras-chave: Livro; leitura; conhecimento; Museu Ciência e Vida.

Resumen

Este artículo pretende mostrar que los espacios no formales del libro y la lectura pueden contribuir significativamente al mantenimiento del acceso al conocimiento. Por tanto, este número se enfoca tomando como referencia el Museo de la Ciencia y la Vida de la ciudad de Duque de Caxias – RJ.

Palabras llave: Libro; leyendo; conocimiento; Museo de la Ciencia y la Vida.

Introdução

Pode-se, sem sombra de dúvida, colocar o setor cultural como um dos que sofreram e sofrerão maior impacto pela pandemia do atual coronavírus, afinal, ao falarmos em cultura falamos em contato e diálogos – em um termo mais apropriado para o vocabulário pandêmico: aglomerações. Assim, instituições como cinemas, teatros e museus foram umas das primeiras a fecharem as portas e devem figurar entre as últimas a retomarem as atividades, que devem observar novos protocolos. O cenário durante a pandemia e aquele que se avista para um processo de abertura, portanto, são desafiadores.

O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Conselho Internacional de Museus (ICOM), "Museums around the world - in the face of Covid-19", estima que mais de 85 mil museus em todo o mundo, ou seja, 90% das instituições deste tipo, fecharam as portas por conta da pandemia. Instituições que dependem da receita de ingressos, ou que tiveram suspensos seus repasses de verbas públicas e de patrocinadores vivem a incerteza se o fechamento é temporário ou permanente (UNESCO: 2020).

A Aliança Americana de Museus (AAM), por exemplo, estima que um terço dos museus estadunidenses não retomarão suas atividades, tendo sido, portanto, inviabilizados de continuar seus trabalhos por conta da pandemia. No Brasil, museus que vivem de parcerias com o poder público, como organizações sociais, já sofriam, antes da crise, com ausência de repasse. Além disso, os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro colocaram a pasta da cultura em instabilidade, com mudanças de *status* do Ministério da Cultura até a sua extinção, diminuindo ou suprimindo o investimento e compreensão estratégica do setor.

Na Ásia e Europa, que já passaram pelo pico, ao menos da primeira onda, da doença provocada pelo novo coronavírus, os redesenhos do setor cultural apontam para novos protocolos. Assim, por exemplo, foi veiculada na imprensa a medida de retirada de cadeiras de teatros na

¹ Graduanda em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.
Orientação/coordenação Prof^o Aroldo Magno de Oliveira

Alemanha, reduzindo seu público original em até 80%. Também foram adotados protocolos como uso obrigatório de máscara e instalação de estações de higienização das mãos com álcool em gel em diversos pontos dos prédios. Especificamente para os museus, também foi reduzida a capacidade, a exemplo do Vila Borghese, em Roma, que passou a atender 80 visitantes por turno, quando anteriormente tinha capacidade para 360. Alguns museus também colocam em prática o percurso único entre visitantes, para evitar encontros e nós de circulação. Estas são somente algumas das medidas já em prática em outros países e que deixam a questão: como fica a experiência de visitar museus dentro de regras tão rígidas e de distanciamento tão intenso?

Se essa questão já deixa o setor cultural preocupado, podemos garantir que é uma presença constante dentro de setores educativos de museus, especialmente de museus de ciência. Isso porque, diferentemente de museus de arte e galerias que podem apelar para um percurso mais contemplativo e individual, ainda que deixando em *stress* o que se pensa de uma visita museal e experiência de público, os museus de ciência, via de regra, são guiados pelas ideias de mediação e de interatividade. Ou seja, não dá para se desviar, de forma tão previsível, do que antes era normal, como compartilhamento de espaços, diálogos em grupo e exposição coletiva a uma mesma superfície. Estas são algumas dúvidas deixadas em suspenso pelo novo cenário da pandemia, pensando em um curto em médio prazo após o seu pico. Mas o que se percebe, no durante a pandemia, é o recurso digital sendo a saída para que os museus mantivessem seu contato com o público, sua proposta educativa e sua relevância dentro da sociedade.

Desafio de se colocar em meio digital

Muitas pessoas se submeteram, para o bem comum, à reclusão em casa, cumprindo a quarentena para tentar frear a propagação do vírus pela sociedade e o colapso dos sistemas de saúde. Com a supressão dos momentos de lazer em áreas públicas, com o tempo dentro de casa ampliado e com a ausência de convívio social presencial, o consumo de internet se intensificou, aumentando também a exposição às redes sociais. Colocar-se presente no mundo digital foi necessário para empresas que tiveram que se adaptar a este meio para continuar a oferecer seus serviços. O mesmo desafio foi encarado pela área da educação, que teve que se inserir no meio digital, enfrentando diversos percalços, desde a metodologia até o acesso à internet.

Para os museus, focar no conteúdo digital significou problemas semelhantes ao da educação formal, excetuando-se pelo caráter de encontro pré-determinado, dando mais flexibilidade de formatos, conteúdo e periodicidade, entre outros pontos. Dentre os problemas em comum, podemos destacar a falta de democracia digital no país. Para termos de compreensão de como a internet é um elemento de desigualdade, o relatório da Unesco e ICOM anteriormente citados mostra que, no continente africano, apenas 5% dos museus foram capazes de oferecer algum conteúdo para os meios digitais por conta do acesso à internet pelos seus funcionários em trabalho remoto. O cenário é de um vão entre os museus e a presença nas redes, com metade dos museus ausentes das redes sociais. Estar nelas também não significa estar com qualidade e compreensão das linguagens, visto que somente 29% dos museus possuem equipe de comunicação full-time na América Latina e Caribe. Se assim está a dificuldade das organizações, o que dizer do acesso do cidadão? O público foi reduzido e ainda mais elitizado, visto que as camadas mais pobres da população não conseguem um acesso à internet digno, que o deixem figurar como público-alvo das ações educativas realizadas de forma on-line durante a pandemia.

Dentro do Museu Ciência e Vida, localizado em Duque de Caxias, as atividades de incentivo ao livro e leitura foram suspensas. Oficinas para professores, contações de história e atividades literárias, que compõem a programação foram interrompidas. Por outro lado, dentro do viés de divulgação científica, houve uma ampla aceitação da linguística enquanto área de conhecimento científico e algumas oficinas sobre narrativas e ciências foram realizadas.

A ausência de atividades como essas em um território como a Baixada Fluminense acaba por reforçar uma triste realidade de falta de acesso às políticas de incentivo ao livro e à leitura, essenciais para a formação do leitor e para uma melhor prática do ensino de literatura no contexto escolar. Como citam Linhares e Lopes, no texto de Martins:

Segundo Martins (1993), a leitura historicamente é concebida como um privilégio de classe no Brasil, permitindo o domínio de um setor da sociedade sobre os demais, porque leitura é conhecimento, e conhecimento é poder. Portanto, a classe que está no poder, através de atitudes notadamente políticas, dificulta o acesso ao livro além de distorcer e fragmentar o conteúdo das obras, omitindo a descoberta da realidade através da leitura numa tentativa de não perder sua posição na escala social. Ler pode tornar-se um ato perigoso uma vez que permite a posse do conhecimento e a conscientização e politização dos sujeitos, representando, assim, um instrumento de combate à “ignorância” e à “alienação”. (LINHARES; LOPES, 2010, p.2)

Outra dificuldade enfrentada foi a acessibilidade. Os encontros virtuais nem sempre prezaram pela presença de um intérprete de Libras ou contou com a audiodescrição. A falta deste profissional em ambientes educativos aumenta a incapacidade destas instituições de conseguirem responder apropriadamente para a realidade brasileira.

Por fim, cabe destacar outra demanda de equipe que, em tempos pré-pandemia, já era um gargalo para as instituições museais: a ausência de equipe de comunicação, como foi relatada acima, também impacta na falta de comunicação institucional do museu nas redes sociais. Para de ter uma ideia, em levantamento realizado em 2017, obtém-se no qual “entre os 3.785 museus que possuem seus dados sistematizados pelo Cadastro Nacional dos Museus em 2015, apenas 210 indicaram a existência de páginas no Facebook” (MARTINS, CARMO, SANTOS, 2017, p.15). Ou seja, menos de 10% dos museus apostavam na maior rede social da época para divulgação de seus conteúdos, atividades e criação de público e relevância.

Considerações finais

Como abordado anteriormente, os museus de ciência, grandes aliados da educação formal no desenvolvimento da sociedade, possuem características que os colocam mais distantes da realidade de funcionamento em cenários de relaxamento de quarentena – visto suas exposições mediadas e interativas hands-on, por exemplo. Ou seja, prolonga-se o desafio de contato com o seu público e demonstração de relevância. Ainda, por estar em uma ambiente de divulgação científica, dele se exige uma presença mais contundente em um cenário que é marcado por questões que envolvem processos em sua essência científicos, como as características de vírus, microbiologia, vacinas e sistemas imunológicos, em uma abordagem da biologia, até compreensão dos costumes de nossa sociedade e orientalismos, visto se tratar de um vírus primeiramente anunciado em território Chinês, por exemplo, em uma abordagem mais sociológica.

Para conseguir manter o serviço de divulgação científica mesmo que com as portas fechadas, algumas saídas foram colocadas em pauta. Um exemplo está na realização de tour digitais, porém inacessíveis à execução em muitos museus, visto que necessita de recursos e de diversas

mãos-de-obra especializadas. Outras estratégias foram as visitas filmadas, especialmente em parceria com canais de YouTube que já possuíam um grande público na internet – uma saída exitosa, principalmente para museus com baixa ou nenhuma presença digital na pandemia.

Por fim, vale salientar a necessidade de acompanhamento do meio digital de forma próxima pelos museus e de diálogo com o público por estes meios, ainda que ele esconda um caráter excludente dentro da sociedade brasileira. Isto porque, ainda que tenha caráter classista de forma mais marcante que a visitação presencial (é sempre bom lembrar que esta última também possui esse recorte uma vez que os museus são normalmente concentrados em áreas mais nobres das cidades), ali é um espaço de afirmação dentro da sociedade, de contato com novos grupos, de propaganda de suas atividades e de sua instituição, e de permanência de vínculo com a comunidade que já o visitava e que agora está privado do contato.

Assim, acompanhando as tendências de redes sociais, suas linguagens e formatos apropriados, é possível construir uma estratégia de comunicação digital capaz de consolidar a voz do museu neste ambiente e possibilitando novas práticas de livro e leitura e, inclusive, de aproximação da linguística como área da divulgação científica. Dentro de um cenário de incertezas sobre curas e sobre novas ondas da doença a serem trazidas e, ainda, sobre a possibilidade de novas pandemias surgirem, é importante que os museus considerem a estratégia online de forma a conseguirem ser efetivos, ou seja, de forma profissional e guiada pelas boas práticas da área. Em um cenário de disputa de recursos que se avista, o silêncio e ausência nesta seara tornam-se ainda mais preocupantes para o setor.

Referências

- CONSELHO Internacional de Museus pede em comunicado que governos socorram instituições. **O Globo**. Rio de Janeiro, 03 de abr. de 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/conselho-internacional-de-museus-pede-em-comunicado-que-governos-socorram-instituicoes-24350986>. Acesso em 13 de junho de 2020.
- LINHARES, Mara; LOPES, Elisa. **A leitura no ensino médio: concepções práticas**. Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>> . Acesso em 03 de maio de 2021.
- MARTINS, Dalton Lopes; CARMO, Danielle; SANTOS, Waldece Soares. **A presença dos museus brasileiros nas mídias sociais: o caso Facebook**. MORPHEUS (UNIRIO. ONLINE). v. 10, p. 1-18, ISSN: 1676-2924, 2017.
- UNESCO. **Report on Museums Around the World in the Face of COVID-19**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>. Acesso em 13 de jun. de 2020.

ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO CRÍTICO NO BRASIL

Bárbara Chaves Cardoso²

Resumo

Esse artigo tem como objetivo analisar a relação entre o ensino de literatura e o desenvolvimento da competência de letramento crítico do indivíduo. É possível notar a falta de criticidade na leitura do cidadão brasileiro diante textos dos mais variados gêneros, e, nesse sentido, é preciso pensar em como o ensino vem sendo ministrado e que outra abordagem pode ser possível para incitar o questionamento do aluno.

Palavras-chave: Literatura; ensino; leitura crítica.

Abstract

This article has as its propose to analyze the connection between literature teaching and the development of the competence of a individual's critical literacy. It is possible to perceive the lack of criticality in the brazilian citizen's reading when it's in the face of the most diverse textual genres. In this regard, there is a need for thinking on how the education has been administrate and what other approach can be useful for awake the sense of questioning in the student.

Keywords: Literature; teaching; critical reading.

Introdução

Um indicativo de que a disciplina de literatura na escola não vem sendo aproveitada de forma eficiente no Brasil é a falta de criticidade no olhar da população brasileira. É possível notar nas redes sociais, muitas vezes em discussões políticas, como é comum no contexto em que vivemos, a ausência dessa habilidade que deveria ter sido desenvolvida ainda na escola, nas aulas direcionadas para o estudo da leitura. Dessa forma, neste artigo procuro dissertar acerca da importância do ensino de literatura no desenvolvimento da reflexão crítica acerca da leitura de textos, pensando como exemplos algumas interpretações comuns que observamos tanto na literatura quanto no gênero jornalístico que são de cunho superficial.

Leitura Crítica e BNCC

O Brasil possui um índice baixíssimo de leitura. Segundo uma pesquisa feita pela 5ª edição da Retratos da Leitura no Brasil (2020), pesquisa realizada pelo Instituto Pró Livro em parceria com o Itaú Cultural, cerca de 4,6 milhões de leitores foram perdidos no Brasil entre os anos de 2015 e 2019. Portanto, não é surpresa que há um número alto de alunos que alcança o ensino médio, e até mesmo a sua graduação da escola, sem possuir a capacidade de ler além dos códigos linguísticos quando se encontra diante de um texto. Há uma precariedade no nível de compreensão e reflexão textual nos alunos, e através disso, podemos entender que esse jovem está pouco apto a fazer leituras mais críticas do que lhe vem por escrito. A leitura crítica se caracteriza por qualquer leitura feita de forma consciente e analítica. Para Kuenzer (2002, p. 101, apud. FREITAS), ler em si já é uma atividade que implica a criticidade, pois se caracteriza pela perda da ingenuidade diante do texto de outro. Implica em reconhecer o sujeito por trás de cada texto, analisando sua intenção diante daquele assunto.

²Graduanda em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.
Orientação/coordenação Prof^o Aroldo Magno de Oliveira

O ensino da leitura de forma questionadora permeia a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC possui em sua centralidade do ensino de linguagens, o texto e seus estudos através das dimensões éticas, estéticas e política. Segundo o documento, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, um dos enfoques deve ser dado “à reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (BRASIL, 2020, p. 73). Outro ponto sugerido é “a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2020, p. 73). Uma das competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental também sugere a necessidade do aprendizado do letramento crítico.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2020, p. 87)

Espera-se que essa habilidade seja, então, adquirida no início do Ensino Fundamental, pois para os anos finais, a determinação é um aprofundamento desta, considerando a nova ênfase no campo jornalístico-midiático para as seguintes séries escolares. Nesse sentido, considera-se que a análise das chamadas *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões, das diferentes fontes de notícias, do exercício de curadoria, são saberes a serem desenvolvidos pelos jovens antes mesmo de adentrar o Ensino Médio.

Para o Ensino Médio está reservada a consolidação e a ampliação de tais habilidades desenvolvidas anteriormente. A BNCC menciona um exercício da crítica como tarefa para os alunos desse segmento. É possível pensar que esse exercício pode ser dado através do estudo da literatura.

A leitura no ensino de literatura

Já é de comum acordo que o ensino de linguagem possui algumas falhas que remetem à origem conservadora da escola no Brasil. Isso se deve à prática educacional que foca no professor como o centro absoluto do conhecimento dentro de uma sala de aula. O aluno, nesse cenário, é como uma folha em branco pronta para ser preenchida com verdades previamente solidificadas. Hoje, muitos pesquisadores já apontaram para o fato de que essa forma não é eficaz e não produz indivíduos conhecedores das nuances do mundo em que vivem. Já quando falamos no formato de sala de aula em que o aluno é colocado como centro do planejamento escolar, e nesse caso podemos esperar que se formem indivíduos questionadores e interessados nas vivências coletivas. Nesse sentido, o ensino de literatura na escola necessita de uma reformulação.

O ensino de literatura é, essencialmente, hoje, centrado na sua história, ao invés do texto em si. Com história da literatura, fala-se sobre a caracterização de estilos, autores e movimentos estéticos, ignorando a leitura e análise das obras que os compõem. É claro que há diversos obstáculos para isso, como a falta de tempo, a falta de recursos, etc. Entretanto, com a evidente importância da leitura em si para a formação crítica do aluno, é preciso apontar para as possibilidades de se ensinar a partir do texto. Nesse sentido, podemos pensar nos documentos que embasam os currículos escolares e na deficiência da formação de professores hoje. Os profissionais da educação precisam ter uma formação continuada, assim como uma desarticulação entre teoria e prática. Além disso, esses próprios indivíduos, professores, muitas vezes não possuem uma prática de leitura coerente com sua função. Dessa forma, não há como esperar deles que tenham condições de sugerir, debater ou analisar textos.

O cânone literário ensinado na escola gira em torno de alguns seletos autores e obras que refletem a elite do país e o que esta julga como importante para integrar o currículo. Essas obras e autores não possuem mensagens que alcançam a todos os alunos, nem são apresentados de forma interessar os que possam ser alcançados. O gosto pela leitura, dessa forma, não é estimulado. Sem gosto pela leitura, não há interesse em fazê-la de forma crítica. É a partir do pensamento a respeito do lido que se devê o pensamento acerca do entorno. Quando apenas se impõe ideias e conceitos supostamente corretos por serem as do professor, o aluno não se sente envolvido, não consegue enxergar a parte em que ele mesmo integra dentro da expressão artística. A partir da análise literária é que se instrumentaliza os estudantes para essa leitura crítica do mundo que lhes rodeia.

A literatura é uma forma de expressão artística que reflete o mundo visto por um indivíduo. É um objeto de linguagem que traduz dimensões sociais, históricas e culturais, (Ramos & Zanolla, 2009). O texto reflete visões diversas do mundo, através e por trás dos códigos linguísticos assentados na superfície. Sendo assim, para verdadeiramente interpretar o significado de um texto, é importante desenvolver um filtro que separe as peças que integram seu sentido. Tais peças envolvem os reflexos sociais, históricos e culturais mencionados, além da intenção do autor, etc. Através da leitura, ficamos em contato com diferentes interpretações do mundo e, muitas vezes, parece mais simples apenas aceitar o que lhe é entregue de forma direta pelas palavras. No entanto, a primeira leitura, direta e sem questionamentos, normalmente é atulhada de minúcias que enganam um leitor desavisado. Nos dias atuais, podemos ver uma epidemia de leitores desavisados que estão causando consequências negativas no cenário político do país.

Pode-se inferir que o ensino falho dos estudos de linguagem nos anos escolares tem influência nesses indivíduos de pensamento com pouco nível de criticidade que permeiam a sociedade brasileira. Um exemplo claro do ensino deficitário de literatura no Brasil pode ser observado na percepção geral de um dos maiores clássicos entre seus títulos, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Para a população geral, a discussão acerca do clássico foi sempre acerca da ideia central da fidelidade ou não de Capitu. Por muitos anos, foi esse o foco da pesquisa literária também, que condenava a personagem por seu possível adultério, até que alguém apresentasse uma teoria perfeitamente coerente do contrário. A questão é que, através de uma leitura mais crítica da obra, é possível notar que o ponto principal da trama não é a fidelidade no casamento dos protagonistas, mas a personalidade perturbada de Bentinho. O importante é avaliar, através de todos os elementos dados pelo próprio narrador protagonista, que o narrador não pode ser confiável. Bento Santiago esteve na faculdade de direito, onde se formam perfeitos oradores com o objetivo de convencer o público, seja verdadeira ou não a mensagem. O homem também sempre se mostrou inseguro, desde sua infância, diante de Capitu, seja por ela ser mais esperta, mais bonita, “mais mulher” do que ele era homem, e, portanto, não poderia ter uma visão objetiva quando se tratava desta. Diversos outros elementos são plantados na obra para indicar ao leitor o foco da história, mas estes são colocados de forma subcutânea, de forma que a leitura direta, mais fácil, de apenas uma interpretação, foi a escolhida como oficial por muitos anos.

A leitura notexto jornalístico, *fake news* e alfabetização crítica da mídia

A leitura literária é uma porta para o hábito da leitura. A partir dela, podemos considerar que o processo de absorção da palavra escrita vai se repetir em outros segmentos da vida social. O letramento crítico é de vital importância para a vivência extraescolar. É de comum conhecimento a tendenciosidade da imprensa, por exemplo. Como qualquer empresa no mundo atual, os veículos jornalísticos expõem opiniões que pendem para o lado que lhes interessa mais. A ideia de neutralidade do jornalismo é mera utopia. Podemos observar isso nas matérias jornalísticas recentes acerca da venda da CEDAE, onde a imprensa toda pareceu se posicionar a favor na discussão. Além da imprensa formal, podemos pensar também no novo fenômeno das *fake news*, que mostrou sua força durante as eleições de 2018, e continua até hoje rodando as redes sociais confundindo

diversos leitores que não buscam saber a veracidade do que estão lendo na internet. O texto jornalístico já é um velho conhecido das aulas de língua portuguesa, mas é claro que não basta que o aluno saiba diferenciar as seções de seu texto, “título”, “lide” e “corpo da notícia”, ou saber que é um texto objetivo que busca informar algo a alguém. Não é de muito uso saber tais características se, na prática, a leitura desse indivíduo poderá ser facilmente manipulada pela tendenciosidade desse ou daquele jornal.

A análise de *fake news* é, também, um dos temas sugeridos pela BNCC quando se trata do desenvolvimento da habilidade de se fazer leituras críticas no ensino fundamental. Esse é um acréscimo recente, de 2020, no documento, então não há ainda como saber os resultados práticos na formação educacional dessa abordagem ainda. Porém, sabe-se que a falta da abordagem de textos tendenciosos na escola com certeza poderia ser um fator para que a população brasileira se deixasse ser tão facilmente manipulada. Em uma matéria da revista Piauí, apontou-se que 80% dos brasileiros acreditavam que vacinas eram seguras, possivelmente por conta dos bons resultados das políticas públicas de vacinação até 2018. Recentemente, houve uma queda no índice de cobertura vacinal, razão que inclusive resultou no retorno de casos de sarampo, doença que havia sido erradicada no país há anos. Um dos motivos possíveis para esse negacionismo repentino pode ser o apoio popular irrefletido às falácias que começaram a circular devido a movimentos políticos que iam contra a ciência. A precarização do ensino sempre foi um projeto para tornar a sociedade brasileira facilmente influenciável.

Segundo Kellner & Share(2008), é importante pensar na chamada alfabetização crítica da mídia, considerando a aldeia global em que vivemos hoje. Os autores mencionados reúnem cinco elementos básicos para a conceituação dessa prática.

o reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2) algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3) uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4) a problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5) a análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro (Kellner & Share, 2005).

A alfabetização crítica da mídia converge com esse movimento observado na BNCC de ampliação dos gêneros textuais a serem discutidos em sala de aula. Tendo em vista que a sociedade e, portanto, os jovens, estão profundamente mergulhados no mundo virtual, com suas vidas sendo guiadas pelas redes, é preciso que os cidadãos do futuro sejam capazes de “analisar criticamente relações entre mídia e as audiências, informação e poder” (KELLNER & SHARE). Três abordagens foram observadas para essa prática de ensino: uma mais protecionista, que visa proteger as pessoas contra uma possível manipulação ou dependência da mídia; outra que foca na valorização das “qualidades estéticas da mídia e das artes”; e uma terceira, encontrada no *movimento de alfabetização midiática* nos EUA, que mescla dentro do processo de alfabetização múltiplas formas de mídia e a tradição impressa. A primeira é questionada por sua tendência antimídia e a segunda não costuma provocar problematizações. O modelo proposto por Kellner & Share foca na crítica ideológica e analisa a política de representação das dimensões cruciais de gênero, raça, classe e sexualidade. A alfabetização crítica da mídia dialoga com a pedagogia de Paulo Freire, progressista e transformadora, que incentiva o desenvolvimento de uma consciência crítica a partir de problemas concretos.

Considerações Finais

Já está sendo observado que haverá severas perdas no aprendizado durante o período escolar de forma remota. As habilidades de escrita e leitura dos jovens do fundamental estão regredindo, o que é compreensível julgando pela facilidade com que se pode dispersar numa aula virtual. Estudos em São Paulo apontam para a necessidade de onze anos de investimentos em educação básica para recuperar as perdas. Dessa forma, é importante pensar nas futuras abordagens a serem tomadas no ensino.

É evidente que o ensino de literatura tem uma parcela de influência no desenvolvimento do letramento crítico. É a partir dele que o aluno pode começar a entender que um texto é composto por camadas de interpretações que variam conforme a intenção ou lugar de onde o autor fala. E, da mesma forma, podemos perceber que há a necessidade de uma melhora nos estudos escolares dessa área de conhecimento, de forma que se destaque o exercício dessa visão, que corrobora para a elaboração do questionamento ativo sobre o texto. Propostas de ensino como a alfabetização crítica da mídia direcionam o aluno para o aprendizado de uma leitura mais questionadora, visando entender as nuances do texto, independentemente do gênero estudado. Essa abordagem se mostra muito importante nos dias de hoje, pois, tendo em vista a influência tecnológica na vida social atualmente, as informações são transmitidas mais rapidamente e por uma variedade maior de fontes, o que tem como consequência uma fácil disseminação de conteúdos manipulativos e de cunho duvidoso. Em conclusão, é importante que haja uma modificação na abordagem do texto dentro de sala de aula, para que os alunos se tornem capazes de sozinhos desenvolverem a criticidade perante os textos que lhes serão apresentados durante a vida.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020.
- FORMIGA, Girlene Marques. INÁCIO, Francilda Araujo. Literatura no Ensino Médio: Reflexões e proposta metodológica.
- KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, Oct.2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 05 May 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300004>.
- KUENZER, Acácia (Org.). Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Élide. 'Leitura regrediu, escrita também': mães e alunos falam do retrocesso na aprendizagem identificado em pesquisa. G1. 02/05/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/02/leitura-regrediu-escrita-tambem-maes-e-alunos-falam-do-retrocesso-na-aprendizagem-identificado-em-pesquisa.ghtml>. Acesso em 06/05/2021
- RAMOS, Flávia Brocchetto. ZANOLLA, Taciana. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio. Contrapontos, Vol. 9, n.1. jan/abr 2009.
- ROQUE, Tatiana. O Negacionismo no Poder. Revista Piauí, São Paulo. Edição 161, fev. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-negacionismo-no-poder/>. Acesso em 06/05/2021.
- SANTOS, Edileuza Freitas. A formação de leitor crítico: uma contribuição interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-formacao-leitor-critico-umacontribuicao-interdisciplinar-.htm>. Acesso em: 14 mar. 2010.
- TOKARNIA, Mariana. Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos. Agência Brasil. Rio de Janeiro. 11/09/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos#:~:text=De%202015%20para%202019%2C%20a,de%20193%20mil%C3%B5es%20de%20brasileiros>**

ENSINO DE LITERATURA E ASPECTOS DA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Bianca Ferreira Carvalho³

Resumo

O presente artigo tem origem na observação das dificuldades que a matéria de literatura e língua portuguesa atravessa durante o ensino nas escolas, sendo vista como objeto de terror por parte dos alunos. Tem, portanto, o objetivo de fazer uma leitura, através de pressupostos teóricos, e um diagnóstico do desempenho do processamento do ensino e da compreensão leitora. Dessa forma, pode-se entender melhor como os alunos leem – assim como são capazes de interpretar textos, refletir e inferir. Para isto, foram brevemente observados aspectos essenciais da apreensão da leitura, com a discussão de alguns fatores, como por exemplo, o ensino vazio e engessado da literatura, a variedade linguística, a má alfabetização, a pobreza vocabular etc. E, a partir destas reflexões, é notável que estes sujeitos se valem de estratégias de cópia e o resultado é o não desenvolvimento destas habilidades, o desinteresse e o fracasso escolar.

Palavras-chave: Literatura. Compreensão leitora. Língua portuguesa. Ensino. Interpretação de Textos.

Resumen

Este artículo parte de la observación de las dificultades que atraviesa la asignatura de literatura y lengua portuguesa durante la docencia en las escuelas, siendo vista como un objeto de terror por parte de los estudiantes. Tiene, por tanto, el objetivo de realizar una lectura, a través de supuestos teóricos, y un diagnóstico del desempeño del procesamiento de la enseñanza y la comprensión lectora. De esta manera, es posible comprender mejor cómo leen los estudiantes, además de poder interpretar textos, reflexionar e inferir. Para ello, se observaron brevemente aspectos esenciales de la aprehensión a la lectura, con una discusión de algunos factores, como la enseñanza de la literatura vacía y enlucida, variedad lingüística, escasa alfabetización, escaso vocabulario, etc. Y, a partir de estas reflexiones, es destacable que estos sujetos utilizan estrategias de copia y el resultado es el no desarrollo de estas habilidades, la falta de interés y el fracaso escolar.

Palabras clave: Literatura. Comprensión lectora. Lengua portuguesa. Enseñando. Interpretación de textos.

Introdução

Observamos a literatura e a língua portuguesa como um elo impossível de ser desligado da realidade do nosso país, porém no que tange a respeito ao ensino destas nas escolas, é costume vê-las descontextualizadas e, para a maioria dos alunos, são assustadoras. É possível notar, portanto, que o ensino da literatura e língua portuguesa vêm passando por vários problemas no decorrer dos anos, pois muitos docentes não têm estrutura didática em suas aulas, assim como paciência, preparo e sabedoria para entender que essas matérias não podem ser tratadas como um “bicho papão”. Os obstáculos, tanto dos docentes quanto dos alunos, no ensino, na compreensão e escrita de textos são demonstrados pelas observações no cotidiano escolar e pelos diferentes resultados de análises acadêmicas. Deste modo, a situação é reconhecida como uma vicissitude que exige de nós reflexão, e, através de aprofundamento teórico, na intenção de buscar caminhos

³ Graduanda em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense
Orientação/coordenação: Prof^o Aroldo Magno de Oliveira

metodológicos produtivos para o encontro de respostas e diferentes perspectivas que se ofereçam como possibilidades.

A Literatura é considerada um bem cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação, além, de favorecer o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja do universo fictício ou real. E a compreensão leitora, portanto, tem por objetivo o entendimento de certo conteúdo lido e, a partir disso, agregar determinadas informações que são oriundas da bagagem de conhecimento que o leitor carrega. Isto é, a compreensão leitora é considerada um processo complexo onde se relacionam a visão que o leitor tem de um material e a análise estrutural deste objeto. É notável, então, que para que ocorra esse processo é necessária a habilidade de decodificar determinados temas e ter um vocabulário conveniente, além de o interesse pelo objeto literatura – aprendidas, é claro, a partir do ensino de língua portuguesa e literatura.

Para isso, partimos do pressuposto de que, ao se tratar do ensino da literatura e da língua portuguesa, é preciso, desde o começo, ter em mente uma questão essencial: para que ensinamos o que ensinamos? Antes desta indagação ser respondida, é preciso definir tanto concepções de língua e linguagem, quanto uma postura no que diz respeito à educação (GERALDI, 2006).

O aprendizado que se inicia na leitura, é um processo que começa com a decodificação das letras ou símbolos, posteriormente trabalha o incremento da fluência e atravessa a percepção das orações, analisando a ordem das palavras, o uso de sinais de pontuação e distinguindo as estruturas gramaticais, e, por fim, imbrica na compreensão específica do texto. É importante considerar, ao se avaliar a compreensão de leitura e a decodificação de códigos, o grau de escolaridade dos sujeitos. Além disso, o vocabulário está relacionado ao processamento de informação relacionando os conceitos de palavras, sendo assim, uma variável importante, se considerarmos a fluidez da oralidade. E notamos que o processo de leitura de Literatura adotado atualmente não beneficia um aproveitamento apropriado da Literatura como fenômeno artístico, já que, diversas vezes, privilegia o ensino da história da Literatura ou o trabalho com fragmentos de obras literárias canônicas, não provocando, dessa maneira, o jovem estudante à prática da leitura.

Pressupostos teóricos

Sabendo que a compreensão leitora é um processo enredado, que envolvem diversas habilidades relacionadas – tais como vocabulário, aptidões metalinguísticas e cognitivas – e processos, não é justo dizer que para que ela seja feita só é necessário decodificar códigos, uma vez que também é preciso conferir uma aceção ao material que foi lido. Todavia, não é bastante claro, ainda, a função de cada um destes elementos no processo.

O ensino de leitura, portanto, é dividido por três etapas, são elas a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na pré-leitura, o objetivo é realizar o primeiro contato do aluno com o texto. No mundo social, sempre que lemos abrangemos pistas precedentes a respeito do texto que nos sensibilizam quanto aos prováveis sentidos que podem ser erigidos a partir desta materialidade linguística, como por exemplo, ao resgatarmos um panfleto preso ao parabrisa de nosso automóvel, de forma automática, não apenas identificamos seu gênero mas também a natureza e a linha ideológica dos assuntos que ali veremos. Dessa maneira, propiciar uma aproximação ao texto por meio da pré-leitura é uma forma de tentar representar em sala de aula uma prática dos indivíduos em sociedade, e de alguma forma, é essencial para o construto de sentidos.

Segundo Kleiman (2004), o processo de leitura se constitui de um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Portanto, o ensino estratégico de leitura consiste, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Se, na escola, os gêneros perderam uma parte de sua estrutura, como o seu formato físico, por exemplo, a pré-leitura deve contribuir para o recobrimento de suas pistas. Como explorar o título, subtítulos, gráficos, desenhos, autor, fonte; ativar o conhecimento prévio do alunado em relação ao conhecimento de mundo, em relação à organização textual e ao gênero do discurso (Era uma vez...); cabeçalhos (de carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes) etc. É necessário situar o texto, identificando quem é o autor, o emissor; onde, quando e a quais interesses serve publicá-lo, pois assim pode-se evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional.

Na etapa da Leitura, aborda-se a leitura de fato, conduzida por desígnios apontados antecipadamente aos estudantes e do acordo dos exercícios que irão trabalhar a competência leitora dos alunos. Aqui, são utilizadas estratégias metacognitivas que compõem os objetos de ensino principais do ensino de leitura. Neste momento, há o levantamento de hipóteses e a produção de inferência, são situados aos dados implícitos e explícitos no texto, há uma compreensão detalhada e global do texto, há a identificação dos elementos correferenciais, assim como a localização e apreensão das marcas de intertextualidade e da interdiscursividade, há a identificação da tese e dos argumentos em textos argumentativos e das palavras-chaves e – por fim – é neste momento, que há a possibilidade de distinguir fatos de opiniões, onde se pode criar e recuperar relações entre o texto e o contexto de produção. Além disso, há de se questionar qual é o papel da disciplina de Literatura, uma vez que para se discutir a funcionalidade da Literatura em qualquer período escolar, antes, é preciso definir primeiro o que se intenciona. Se for considerado que essa disciplina é responsável na formação dos alunos como cidadãos, então o principal foco será na premissa crítica da matéria. Desse modo, já há bastante tempo fala-se sobre a importância da leitura no desenvolvimento do aluno como cidadão e, em prol disso, inúmeros programas do governo têm contribuído para o incentivo à leitura, como o PROLER, PRÓ-LEITURA, PNBE – Plano Nacional de Biblioteca Escolar, PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura etc.

Concluindo, na pós-leitura, que também é versado como “extrapolação”. Objetiva à ampliação e sedimentação dos conhecimentos trabalhados nas atividades de leitura. É o momento que leva o alunado a refletir sobre o texto, emitir suas reações e, assim, aferir, de modo crítico, a mensagem do autor. Isto é, elaborar valores éticos, afetivos etc, a partir daquele texto. Aqui, o foco se dá no relacionamento das ideias do autor com a realidade do estudante. “Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados na pós-leitura” (BRASIL, 1998, p. 92)

No Brasil, existem diversas pesquisas que tentam entender as relações entre a aprendizagem das aptidões metalinguísticas e das habilidades de escrita e leitura. Porém, somente o desenvolvimento de aptidões metalinguísticas e fluência não comprovam o êxito da compreensão leitora, outras destrezas linguísticas – como a eficácia no conhecimento vocabular e da estrutura gramatical, como a eficiência de reconhecimento de palavras e a inferência – que podem se desenvolver e chegar em níveis outros de competência ao decorrer do tempo, com o avanço da escolaridade ou prática de leitura. Deste modo, devem ser investigadas durante o processo.

No entanto, o Governo Federal desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são modelos do que poderíamos chamar de “qualidades” que guiam os Ensinos Fundamentais e Médios no seu desempenho e, baseado no exibido nos PCNs, é possível saber as habilidades que o alunado deve ter conforme seu grau de escolaridade. Por exemplo, em relação

a compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental I, é previsto que os estudantes saibam ler, de forma autônoma, textos de gêneros diferentes, e selecionando estratégias para compreender a mensagem explícita, bem como o conteúdo implícito ao texto (BRASIL, 1998, p. 92).

Marcos Bagno (2015) critica a cultura acadêmica que acredita que, somente depois desse conhecimento metalinguístico, alguém apenas será capaz de usar bem a língua. E afirma que, na essência, um estudo sobre a língua, pode considerar desnecessário saber a língua. “Tão logo se conscientiza de que tem uma língua, todo ser humano se precipita em atividades epilinguísticas, e não as abandona enquanto estiver vivo. Perguntar ‘qual o nome disso?’ apontando para um objeto é uma atividade epilinguística.” (BAGNO, 2015, p. 213). A sociologia da leitura também tem como objeto de pesquisa o leitor e considera que fatores sociais interferem no processo de formação do gosto da leitura, por exemplo. Para além da análise da recepção de textos literários, a sociologia da leitura trabalha com a leitura em si e com aspectos externos, como a circulação e o consumo de livros de acordo com o contexto social em que o leitor está inserido.

A epilinguagem é, portanto, intuitiva e espontânea e é preciso que no processo de educação, essas atividades sejam estimuladas de maneira ordenada e sistemática – seja na produção de textos orais e escritos ou na leitura reflexiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 31) vão dizer que se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística.

Metodologia

As linhas metodológicas procuram situar condições para que a comunidade escolar interaja, de modo a contribuir para que o processo de aprendizagem do aluno ocorra de forma plena e satisfatória, possibilitando que as ações nesta busca atendam às qualidades do Ensino, buscando ser compartilhadas de forma participativa. A prática de leitura e análise das habilidades de compreensão leitora serão exploradas em todas as disciplinas com foco na transversalidade dos temas, além da aula de literatura e português.

O método de ensino é um elemento crucial para o planejamento da aula. É possível observar o quanto é difícil manter um equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem, o ensinar é um fator baseado através de métodos que desenvolvam e qualifiquem o domínio da aprendizagem, e, com isso, podemos desenvolver um método baseado ao perfil dos alunos e abordar o conteúdo através de exemplos contidos no seu convívio diário, como as atividades epilinguísticas. “Dar aula” é uma ação complexa que exige domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. Os professores mobilizam o seu ofício, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes de formação profissional e os saberes de experiência (BITTENCOURT, 2004).

Um dos obstáculos no processo educacional hoje é o envolvimento das novas tecnologias nos projetos pedagógicos, uma vez que as mesmas pressupõem tanto do professor quanto do aluno, em distintas formas de fazer. E em todo aprendizado há um grau variável de complexidade e entendimento (GUERRA, 2006).

Pensando nisso, uma proposta válida poderia introduzir esses discentes, no mundo literário, de uma forma gradativa, em um primeiro momento estabelecendo uma relação com o horizonte de expectativa do estudante, fazendo uso de textos com temática e linguagem mais próximas de sua realidade, para depois, aos poucos, ir expandindo seu repertório.

Nesse mesmo ponto de vista, José Luís Jobim aposta numa espécie de “gradação textual” como método de inserção da Literatura na vida escolar, de forma a fazer com que o discente se sinta mais à vontade com os textos e possa, progressivamente, ir requintando e expandindo seu horizonte de leituras:

A introdução do texto literário em classe deve sempre ter em conta o universo dos seus receptores, estabelecendo, se for o caso, uma “gradação textual” para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil [...] a partir do momento que despertamos a atenção do educando para a Literatura, a partir de textos mais “fáceis”, poderemos, com melhor efeito, introduzi-lo no mundo das linguagens mais “difíceis” (por exemplo, a do Barroco), ou no mundo dos temas que não fazem parte (ainda) de seu universo. (JOBIM, 2009, p. 117)

O cotidiano do ambiente escolar, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, pode se tornar evidentemente desanimador e massacrante, tanto para o professor, como para o aluno, se não houver a insistência diária no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais interativo e fomentador.

Considerações finais

Foi constatado que existe uma dificuldade intensa nos alunos de ter uma boa compreensão leitora, e além disso, estabelecer relações e cultivar outras aptidões de decodificação e em recuperar os referentes dos textos, o que causa, principalmente, a falta de habilidade de ter reflexões. Dificuldades estas que podem ser linguísticas e cognitivas.

Estes resultados confirmam mais do que a realidade atual de maneira geral, pois provam também que a habilidade de leitura é tratada como se fosse uma tarefa simples pelo país e docentes, que mantêm o ensino a cargo de métodos ultrapassados – que não sendo ministrado em conjunto com novos métodos não bastam – onde acredita-se satisfatório apenas o domínio do código para se considerar ter competência na leitura, aqui, entendida como a capacidade de ler sem, ao menos, o auxílio de um mediador. Ou seja, não importa se não estão estabelecendo relações, recuperando as referências (CHAROLLES, 1987) e fazendo inferências.

Todas essas mudanças são possíveis e válidas, porém exigem um reexame geral no ensino da leitura da Literatura. Regina Zilberman (1988) indica que a escola tem poder para promover essas mudanças e fazer da leitura um instrumento de libertação dos leitores. Podemos refletir também no trabalho com a Literatura contemporânea em sala de aula, com Professora Tânia Ramos:

O espaço da Literatura contemporânea é aquele onde o professor mais do que nunca tem que se comportar como leitor. Ele não tem como se valer (ou se repetir) de uma fortuna crítica canônica e canonizadora. Mas ele tem como tentar exercer a sua força interpretadora e o seu potencial criativo no salutar exercício da leitura inaugural. O professor diante de um texto contemporâneo tem, ele mesmo, que responder à esfinge: decifra-me ou te devoro. (RAMOS, 2002, p. 27)

Vemos que a leitura também se relaciona com um processo criativo, pois também se transforma em autor ao construir um sentido ao texto. Para que isso aconteça, o sujeito deverá passar por todo um processo, da pré-leitura a pós-leitura, conferindo sentido a cada palavra identificada no texto, depois as frases, parágrafos e assim em diante. Segundo Cerutti-Rizzatti

(2008, p. 17), “ler não é uma atividade passiva; ao contrário, o leitor se empenha para construir a coerência do texto, coerência entendida como eixo de sentido desse mesmo texto.” É papel da escola tornar esses sujeitos em leitores proficiente, garantindo “a todos o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997, p. 176).

Para tanto, é preciso que os alunos vivenciem o uso da leitura e possibilitar a ampliação eir mais fundo nos na organização das esferas cognitivas necessárias ao entendimento dos textos que circulam socialmente. Nas aulas de leitura devem ser determinadas estratégias que auxiliem os alunos a conferir sentidos apropriados, a inferir e a refletir a partir de então.

Referências

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Revela*, ano IV, n. 8, p. 1-35, jun. 2010.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CHAROLLES, Michael. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C. (Org.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 31 edição.
- GERALDI, João Wanderley. *I texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: *O texto na sala de aula*. São-Paulo: Ática, 2006.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- JOBIM, José Luís. *A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar*. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ORSO, Paulino José; GONCALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (Orgs) *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- SCHARDOSIM, Chris R. *Pensando os processamentos linguístico e cognitivo da leitura*. *Anais SETA*. n. 4, 2010, p. 148-157.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

O ENSINO DE LITERATURA ATRELADO ÀS LINGUAGENS NO CONTEXTO PANDÊMICO: POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS

Bianca Moura de Mesquita Menezes⁴
Claudio Marcio Soares Galhano Filho⁵

Resumo

O presente artigo propõe discutir e apresentar as possibilidades e alternativas viáveis de atividades pedagógicas, tendo em vista o cenário pandêmico que se instalou no Brasil devido à COVID-19. Pensando em manter um processo de ensino-aprendizagem coeso e coerente, viabilizar propostas que levassem o aluno a refletir e desenvolver senso crítico e sem desconsiderar a crise sanitária, os aportes teóricos de Freire (2008) e Geraldi (2003), sobretudo, direcionaram nossa atuação.

Palavras-chave: Educação. Língua. Literatura. Linguagens. Pandemia.

Resumen

Este artículo propone discutir y presentar las posibilidades y alternativas viables para las actividades pedagógicas, considerando el escenario de pandemia que se presentó en Brasil por el COVID-19. Pensando en mantener un proceso de enseñanza-aprendizaje cohesionado y coherente, haciendo propuestas que lleven al alumno a reflexionar y desarrollar un sentido crítico, sin desconocer la crisis de salud, los aportes teóricos de Freire (2008) y Geraldi (2003), sobre todo, dirigido nuestra actuación.

Palabras clave: Educación. Lengua. Literatura. Idiomas. Pandemia.

Introdução

Iniciamos nossa atuação no Pré-Vestibular Social Rede do Conhecimento em 2019, ano em que desenvolvemos um trabalho colaborativo no que diz respeito ao ensino de Interpretação Textual, Literatura, Gramática e Redação, ou seja, no domínio das Linguagens. Em consonância com os pressupostos de Silva (2010, p. 6), de que “a leitura literária vem a ser um dos principais instrumentos de desenvolvimento da competência linguística do falante”, nunca abrimos mão de dar forma a um trabalho docente que integrasse as 4 áreas citadas. Dessa forma, tínhamos como alicerce contribuir na formação de 1) sujeitos críticos, 2) sujeitos leitores, 3) sujeitos capazes de adequar a língua ao que cada situação sociocomunicativa solicita e 4) sujeitos mais preparados para realizar os exames necessários para adentrar a universidade.

Nesse sentido, conjugávamos de modo indissociável leitura, produção textual e reflexão epilinguística. Depois de 1 ano de considerável êxito, muito trabalho e muito amadurecimento envolvendo nossas práticas semanais, estávamos dispostos a iniciar o ano de 2020 lançando mão de todo o aprendizado construído no ano anterior. Chegamos a realizar 2 aulas no mês de fevereiro, mas nosso cronograma sofreu interrupção por conta do recesso de Carnaval. O que não esperávamos é que esse recesso se seguiria de um outro cenário paralisador, desconhecido para nós: a pandemia do coronavírus.

Em função da quarentena instaurada a partir do mês de março, nossas atividades foram suspensas até que houvesse novas ponderações. No início de abril, a diretoria do Pré-Vestibular

⁴ Graduanda em Letras – Instituto de Letras - Universidade Federal Fluminense.

⁵ Graduando em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.

convocou uma reunião via *Google Meet* para que delineássemos trilhas possíveis de ensino remoto para os meses subsequentes.

Nessa reunião, fomos convocados a pensar maneiras de contribuir para a formação dos alunos inscritos e, assim, iniciamos nossa jornada de reinvenção no que tange à transferência da sala de aula e do contato corpóreo para as telas digitais e a comunicação virtual. Um dado incontornável para a nossa reflexão é o fato de que, enquanto pensávamos nossa atuação profissional, estávamos (como basicamente todos os cidadãos do planeta) aprendendo a conviver com as ressonâncias do surto epidemiológico e tentando significar as implicações do panorama pandêmico, dotado de extrema delicadeza.

Portanto, este escrito consiste em reflexões acerca de nossa experiência como educadores, estudantes e indivíduos (na maior amplitude do termo) no que se trata das práticas educativas de Linguagens que desenvolvemos de abril a novembro de 2020. Na próxima seção, discutiremos as maneiras como, a partir das ferramentas digitais, tentamos tecer a relação ensino-aprendizagem confinados em nossas casas e com pouco repertório metodológico no âmbito da educação remota.

Desenvolvimento

É importante comentarmos, inicialmente, que nossas propostas pedagógicas e nossas metodologias estão consoantes ao pensamento de Paulo Freire, sobretudo no que diz respeito à crítica à educação bancária. Mesmo antes da crise instaurada pela COVID-19, nossas práticas em sala de aula sempre tinham em vista a construção de um conhecimento, e não o depósito dele. “Aprender para nós é construir” (FREIRE, 1990, p. 36). Nesse sentido, ao invés da unilateralidade do saber, havia uma contribuição contínua e conjunta entre docente e discente. Esperamos, ao atuar dessa forma, contribuir de maneira mais significativa no desenvolvimento da capacidade crítica e pensante do nosso estudante. Somado a isso, consideramos que as práticas docentes devem estar atreladas à realidade dos estudantes, de modo a “ultrapassar a artificialidade que se institui na sala de aula” (GERALDI, 2003, p. 88) e reconhecer o caráter histórico do homem e, portanto, reconhecer igualmente o caráter histórico e político do ensino.

Além disso, é de suma relevância salientar que é impossível falar de ensino ou educação, no Brasil, sem considerarmos a desigualdade social existente. De acordo com pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020⁶, o Brasil é o 9º país mais desigual do mundo. Em circunstâncias normais do processo de ensino-aprendizagem, já era de extrema importância considerarmos esses dados. Contudo, após o surto epidemiológico ocasionado pela pandemia do coronavírus, essa desigualdade se mostra mais evidente quando observamos a impossibilidade de democratização do acesso à internet e de um ambiente de estudo favorável dentro de casa - considerando a necessidade de revezar os estudos com as tarefas domésticas, a convivência simultânea com todos os familiares, às vezes em ambientes insalubres, além da necessidade de se trabalhar devido à crise econômica resultante da crise sanitária. É nesse contexto que nossos estudantes do pré-vestibular social se encontravam: desamparados estruturalmente, tecnologicamente e financeiramente. É importante, pois, lembrarmos que, embora a nossa tentativa seja de cruzamento entre as áreas das linguagens e de alternativas que pudessem manter o nosso aluno estudando e desenvolvendo sua criticidade, ainda dependemos de “mudanças estruturais que ultrapassam o educacional e o cultural” (SOARES, 2008, p. 25).

⁶ Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2020-11-12/com-piora-nos-ultimos-anos-brasil-e-nono-pais-mais-desigual-do-mundo-diz-ibge.html#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,B%C3%A9lgica%20%C3%A9%20o%20mais%20igualit%C3%A1rio>.

Diante desse cenário, mesmo que a nossa proposta pedagógica no pré-vestibular tenha sido sempre pensada em conjunto, havia, ainda, antes da pandemia, uma divisão no que tange às disciplinas pertinentes às linguagens: Redação, Gramática, Interpretação de Textos e Literatura. Com vistas a diluir tais divisões, nossa alternativa foi de intitular “Linguagens” todo o trabalho que abarcasse leitura e produção de textos, envolvendo leituras variadas - textos literários, não-literários, artísticos, científicos etc. - e produção de textos geralmente vinculados ao gênero dissertativo-argumentativo, atendendo às exigências e critérios determinados pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Para tanto, decidimos que nossa prática pedagógica seria voltada, especialmente, à leitura e à discussão de textos através da interpretação textual. Com isso, pensávamos em desenvolver, no alunado, a experiência de questionamento e desenvolvimento de respostas bem elaboradas e fundamentadas, por meio das quais o senso crítico estaria implícito.

Apesar de entender as limitações dos alunos e do contexto em que estávamos inseridos, tínhamos uma certeza: precisávamos trabalhar com textos; precisávamos que os discentes lessem textos. Houve um período - sobretudo em função da dificuldade de acesso à internet e à escassez de dados por parte dos alunos - em que os vídeos gravados, com objetivo de dar continuidade ao conteúdo, foram de leituras e apenas leituras dos textos das atividades propostas. Tal atividade entendia que,

Com “leitura – fruição de texto”, poderíamos recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. (GERALDI, 2003, p. 11).

As atividades não eram, portanto, o fim último, mas sim a apresentação e a discussão de textos diversos e variados, cujos temas eram selecionados por semana - a depender dos principais debates que estavam acontecendo através das mídias sociais e jornalísticas. Afinal, “O homem existe — *existere*⁷ — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” (FREIRE, 2008, p. 41).

Como se tratava de um pré-vestibular comunitário, e não de uma escola onde os alunos estariam sendo avaliados por meio de notas e recorrendo à aprovação deliberada, a execução ou não dos exercícios propostos chegavam até nós através de dúvidas que os próprios alunos, em uma atitude autônoma e ativa, buscavam sanar. Entendemos que no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em um contexto remoto, “É preciso também confiar no aluno, e isso representa uma postura em relação à educação”(GERALDI, 2003, p. 63). Os gabaritos das atividades sempre lhes eram enviados, entretanto, numa perspectiva de “expectativa de resposta”, considerando a pluralidade de respostas e as variadas possibilidades de se responder à questão proposta. Isso nos possibilitava o diálogo, a troca e, por vezes, o debate. “Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos.”(FREIRE, 2008, p. 123), e entendemos esses dois sujeitos numa perspectiva horizontal e num processo em que educador e educando aprendem juntos.

Com relação às atividades propostas, que serão anexadas neste artigo para melhor e mais aprofundada leitura, tínhamos o objetivo de 1) promover a leitura de textos variados, 2) atender às necessidades linguísticas dos estudantes, 3) desenvolver habilidades de criticidade, argumentação e organização das ideias, de maneira lógica e progressiva, e 4) atrelar os conteúdos selecionados ao contexto vivido não só no que se refere à pandemia, mas também aos assuntos mais comentados daquele dado momento histórico. Dessa forma,

⁷ Grifos do autor.

nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma discussão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. (ILARI, apud GERALDI, 2003, p.59)

As “soluções práticas” das quais estamos falando estão diretamente ligadas às necessidades de atendermos aos nossos objetivos. Soma-se a isso o fato de o nosso alunado não ter acesso pleno à internet, com consumo de dados reduzido. Tendo em vista essas circunstâncias, optamos por um material, em formato PDF, que pudesse ser ele mesmo a apresentação, a discussão e a interpretação do texto além de consulta teórica dos alunos; até porque os gabaritos lhes eram cedidos. Quanto à gramática, precisamos destacar que, durante muito tempo, a gramática foi o grande foco das aulas de português - chegando a ser uma das preocupações exclusivas do ensino de língua. No entanto, nas últimas décadas, vem se firmando um movimento de revisão dessa centralidade, o que nos faz pontuar a prática da análise linguística (AL)⁸, em detrimento do ensino de gramática tradicional. Por isso, coerentemente, nossas atividades centralizavam o texto: a leitura e sua compreensão, além da extrapolação dos seus sentidos através da “capacidade que a literatura tem de conferir ao homem uma singular experiência ontológica, na medida em que emerge como representação simbólica de sua própria vivência.” (SILVA, 2010, p. 1).

Conforme acordado em reunião com a diretoria e outros docentes, o *Facebook* e o *Google Classroom* foram eleitas as plataformas centrais na veiculação dos materiais. Por conseguinte, lançando mão de nossos perfis nessas redes, alimentávamos, semanalmente, o grupo do pré-vestibular com nossos PDFs e vídeos, respeitando os dias e horários direcionados a cada domínio do conhecimento.

O grupo no *Facebook* contava com aproximadamente 220 pessoas, dentre elas cerca de 200 alunos. Assim sendo, não tínhamos como mensurar de modo efetivo o alcance de nossas publicações. Por isso, contávamos com o engajamento nos comentários de nossos *posts* e no *chat* privado. Esse engajamento, que inicialmente poderia ser alocado na quantidade de 10 alunos por postagem, decaiu no decorrer dos meses, até o ponto em que tínhamos, entre setembro e novembro, 2 ou 3 alunos como interlocutores constantes.

Podemos atribuir a esse número ínfimo diversas possibilidades associadas ao quadro pandêmico: o sentimento geral de desesperança e desamparo, a falta de perspectiva e confiança no andamento dos exames dos vestibulares, a vulnerabilidade socioeconômica, a fragilidade sentimental e psicológica e, por fim, a falta de afinidade com o ensino remoto. Essas motivações não se restringiam aos alunos: nós também enfrentávamos esses obstáculos. Nesse prisma, entendemos que o solo onde pisávamos não era tão fértil.

Em contrapartida, apesar de todas as dificuldades e do parco retorno por parte dos discentes, entendemos que, no ano de 2020, também nos desenvolvemos como educadores situacionalmente implicados, na medida em que partilhemos da ideia de que “os homens, ao

⁸ As reflexões de se alterar um ensino de gramática cuja centralidade era, inicialmente, as unidades menores de sentido - como a frase, a palavra e o período - para privilegiar centralmente o texto como efeitos de sentido foi uma contribuição do texto “Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto”, de Márcia Mendonça. Desse modo, as contribuições às quais nos atemos foram de que a AL “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilita a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.” (p. 204).

contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (FREIRE, 1987, p. 57).

Ademais, alia-se à nossa trajetória o desenvolvimento dos 2 ou 3 alunos dos quais falamos anteriormente, os quais trilharam uma jornada de grande amadurecimento de suas habilidades críticas, complexificação de suas proficiências leitoras e refinamento de suas capacidades de produção textual no gênero dissertativo-argumentativo. Com isso, entendemos que, dentro das possibilidades que nos cabiam no contexto, houve algum êxito em nossa estratégia de associar o ensino das especificidades relativas às Linguagens a partir da apropriação de temas em alta como motivações para as atividades.

Tendo em vista esses sentimentos que nos cercavam e, por muitas vezes, nos desestabilizavam, a escolha do texto para a nossa primeira proposta de atividade pedagógica foi pensando em uma leitura que pudesse nos proporcionar um fio de esperança. Um fio expresso por um dos maiores poetas brasileiros contemporâneos: “Dois e dois: quatro”, de Ferreira Gullar. Através de um título que nos remete à matemática e à exatidão, a voz lírica busca a certeza de que “a vida vale a pena”. Foi nas urdiduras dessa poesia que nos valem de uma importante reflexão: “Por trás do terror me acena/ sei que dois e dois são quatro/ Sei que a vida vale a pena”. Embora o nosso terror fosse “a liberdade pequena” devido ao isolamento social e o “terror” que nos acenava fosse o causador da COVID-19, tínhamos a certeza de que a vida valia a pena - e mais, valia a pena manter nossas vidas, protegê-las, cuidá-las. Tal necessidade de valorização extrapola o âmbito individual e se amplia às pessoas queridas e entes que amamos. Por meio de um efeito de sentido de esperança gerado no poema, apesar de todas as suas concessivas, a escolha desse poema, nas circunstâncias em que estávamos, foi “capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização de nossa apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência” (SILVA, 2010, p. 2). É, também, impossível desconsiderar a esperança tendo em vista que

Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justapõe. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, incapaz e consciente do incabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo” (FREIRE, 1990, p. 37).

É por meio dos sentidos, neste caso dos sentidos e sentimentos de esperança, que a leitura do texto como fruição nos era mais cara em comparação a uma noção tradicional de gramática, por exemplo. Com isso, faz-se pertinente uma citação do grande escritor, Gabriel García Marquez, que defendia que “sem interpretações rebuscadas. Esse método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia.”. Até porque, de acordo com Silva (2010), a “atividade literária passa mais pela *sensibilidade*⁹ do que pelo conhecimento” (p. 3).

Por fim, dentre outras atividades produzidas por nós, uma delas foi pensada considerando o contexto de crescimento das discussões sobre racismo no Brasil, sobretudo depois do dia marcante de 25 de maio de 2020: o assassinato de George Floyd. Para trabalhar o tema delicado da morte, em especial a morte ocasionada por um sentimento racista, selecionamos Conceição Evaristo e trechos do seu conto intitulado “Maria”. Foi de suma importância, para esses alunos, que a atividade fosse contextualizada com a devida magnitude: Conceição Evaristo, grande

⁹ Grifos nossos.

representante da literatura brasileira contemporânea, permite ao leitor tomar contato com questões de literatura e consciência negra, não só em função do conteúdo de seus contos, mas também em razão da sua figura politizada. O racismo, no Brasil, seria o que Freire chama de “situações-limite”.

No entanto, através da leitura do conto, atrelada à circunstância em que foi proposta, foi possível viabilizar um diálogo em que a criticidade é desenvolvida. Afinal, “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limite”.” (FREIRE, 1987, p. 58). Desse modo, foi através da literatura de Conceição Evaristo que o debate acerca da permanência do racismo ainda no século XXI e seus impactos no Brasil, hoje, foi possível. Em suma, “O trabalho com a literatura pressupõe, assim, uma atividade mais ampla, que ultrapassa os limites da própria literatura (discurso estético) e alcança um sentido amplo de *leitura do mundo*¹⁰” (SILVA, 2010, p. 8).

Conclusão

Entendemos que, apesar das dificuldades enfrentadas em 2020, nossa trajetória no pré-vestibular teve certo êxito, à medida que adotamos uma postura situada no contexto em que vivíamos. Não negligenciamos os impactos diversos da pandemia na individualidade de cada pessoa envolvida na relação de ensino-aprendizagem e nossa postura condiz com uma tentativa de redução de danos.

De acordo com Silva (2010), a “leitura, compreendida na sua integridade, deve ser capaz (...) de levar o ser humano a intervir, de um modo definitivo, na sociedade em que está inserido.” (p. 9). Nessa continuidade, ao passo que tematizamos assuntos relevantes em um compromisso com a sincronicidade, podemos dizer que estivemos alinhados com o autor no que se refere ao tensionamento do senso crítico dos discentes.

Quanto ao nosso desenvolvimento, a necessidade de recorrer aos meios tecnológicos para a realização de nosso ofício nos trouxe alguns ganhos, dentre eles a evolução de nossa capacidade de desenvolver materiais didáticos mais atualizados e o aprofundamento de nossa afinidade com a dinâmica virtual de postagem e discussão das atividades propostas.

No entanto, apesar de nossas tentativas, nem tudo ocorreu de modo exitoso: o pouco engajamento dos alunos é um dado crítico quando refletimos acerca de nossa prática. Todavia, como já discutimos neste escrito, entendemos as possíveis motivações para os números pequenos, os quais são, de certo modo, desmotivadores.

Atendo-nos a pensar os aprendizados e as dificuldades observadas em nossa experiência com o ensino remoto na pandemia de coronavírus, verificamos que 1) seriam de extrema importância discussões a respeito do ensino a distância na universidade; 2) é penoso conduzir uma prática didática efetiva quando os discentes possuem poucos recursos para estudar em casa e 3) em um panorama sociopolítico tão crítico e caótico quanto o que tratamos, se reiteram dois fatores: de um lado, a pouca assistência conferida aos educadores no país e, de outro, o valor de uma postura educativa engajada com o solo em que se pisa.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 31ª edição. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>> acesso em 07/05/2021 às 11h42

¹⁰ Grifos do autor - com o qual concordamos e reiteramos.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> acesso em 07/05/2021 às 12h
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª edição Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>> acesso em 07/05/2021 às 11h50
- GERALDI, João Wanderley (org.) **Prática da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2003.
- GERALDI, João Wanderley (org.) **Unidades básicas do ensino de Português**. São Paulo: Ática, 2003.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- MENDONÇA, M. *Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto*. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006
- SILVA, Maurício. Literatura e Experiência de Vida: novas abordagens no Ensino de Literatura. *Nau literária: crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre, v. 06, nº 02, p. 1-10, jul/dez 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/14466/11687>. Acesso em: 06/05/2021.
- SOARES, Magda. *Leitura e democracia cultural*. in: Santos, Maria Aparecida Paiva Soares dos. **Democratizando a leitura : pesquisas e práticas I**. |Org. Aparecida Paiva ... [et all] .Belo Horizonte Ceale ; Autêntica, 2008.

Anexos

Linguagens.

Professores Claudio Galhano e Bianca Moura.

Texto I

Dois e dois: quatro

Como dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Embora o pão seja caro

E a liberdade pequena

Sei que dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Como dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Embora o pão seja caro

E a liberdade pequena

Como teus olhos são claros

E a tua pele morena

Como é azul o oceano

E a lagoa serena

Como um tempo de alegria

Por trás do terror me acena

E a noite carrega o dia

No seu colo de açucena

Sei que dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Mesmo que o não seja caro

Sei que dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Mesmo que o pão seja caro

E a liberdade pequena

Ferreira Gullar (2001)

Discutindo o poema...

1. O título empregado nesse texto diz respeito a diversos domínios da vida: além de uma operação matemática, ele também configura uma espécie de expressão idiomática do português. Ou seja, esse título é dotado de camadas de significação que extrapolam os limites do próprio poema. Pensando nisso, discuta os efeitos de sentido promovidos por esse título no texto de Ferreira Gullar.

2. Após realizarmos a discussão proposta no enunciado 1, podemos perceber que o eu lírico do poema possui uma determinada visão sobre a vida. Essa visão salta aos nossos olhos quando analisamos a seleção e a combinação de palavras que o poeta realiza. Nesse sentido, reflita: que visão sobre a vida o eu lírico parece ter? Comente, justificando suas considerações com base em palavras e expressões encontradas no texto.

3. “Como dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Embora o pão seja caro

E a liberdade pequena”

“Sei que dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Mesmo que o pão seja caro

E a liberdade pequena”

Os dois fragmentos acima configuram a primeira e a última estrofes do poema, respectivamente. Apesar de serem parecidas, percebemos que elas possuem algumas diferenças entre si, tais quais *como* passando a *sei que* e *embora* passando a *mesmo que*. Considerando os efeitos de sentido que as estruturas empregadas na última estrofe podem conferir ao poema, sugira hipóteses para a modificação dessas construções.

4. Entendendo que as escolhas linguísticas feitas por um(a) escritor(a) direcionam seu texto para um campo específico de ideias, é possível afirmar que os últimos versos de um poema possuem uma especial potência de significação, uma vez que simbolizam o encerramento da poesia. Portanto, que ideias sugerem ao texto os dois últimos versos da última estrofe?

5. Ferreira Gullar tem uma produção extensa, que compreende além de poesia, ensaio, dramaturgia, prosa e crítica de arte. Como poeta, foi um dos principais representantes da

5. Ferreira Gullar tem uma produção extensa, que compreende além de poesia, ensaio, dramaturgia, prosa e crítica de arte. Como poeta, foi um dos principais representantes da poesia social e engajada que se fez no Brasil, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, no contexto do regime militar no país e das ditaduras latino-americanas em geral. Levando em conta essas considerações sobre a produção poética de Ferreira Gullar, estabeleça paralelos entre o poema “Dois e dois: quatro” e este a seguir:

Poema brasileiro

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
de cada 100 crianças
que nascem
78 morrem
antes
de completar
8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade

Ferreira Gullar (1962)

No vestibular...

6. Assinale com V as afirmativas verdadeiras sobre o texto e com F, as demais.

- () O poema revela os sentimentos contraditórios do ser humano.
- () A voz poética é marcada por uma consciência social e política.
- () Os versos em estudo tematizam a vida e os seus desencontros destruindo sonhos.
- () O sujeito-poético declara, em seus versos, compromisso com a realidade econômica de seu país.
- () O enunciador do discurso demonstra sua crença na superação dos obstáculos encontrados no dia a dia.

A alternativa que contém a sequência correta, de cima para baixo, é a

- A) V F V F V
- B) F V F F V
- C) V F V V F
- D) V F F V F
- E) F V V F V

7. Embora o poema apresente uma parcela de linguagem denotativa, o uso da conotação está presente predominantemente nos versos transcritos em

- a) “Como dois e dois são quatro/sei que a vida vale a pena” (versos 1 e 2)

E) F V V F V

7. Embora o poema apresente uma parcela de linguagem denotativa, o uso da conotação está presente predominantemente nos versos transcritos em

a) “Como dois e dois são quatro/sei que a vida vale a pena” (versos 1 e 2).

b) “embora o pão seja caro/ e a liberdade, pequena.” (versos 3 e 4).

c) “Como teus olhos são claros/e a tua pele, morena” (versos 5 e 6).

d) “e a noite carrega o dia/ no seu colo de açucena” (versos 11 e 12).

e) “— sei que dois e dois são quatro/ sei que a vida vale a pena” (versos 13 e 14).

8. Releia a primeira estrofe do poema:

“Como dois e dois são quatro

Sei que a vida vale a pena

Embora o pão seja caro

Embora o pão seja caro

E a liberdade pequena”

O verso apresentado em destaque, nesse contexto, pode exprimir:

- a) A certeza do eu lírico de que a vida vale a pena;
- b) A dualidade da vida;
- c) A soma de dois fatores que faz o eu lírico acreditar na vida;
- d) A importância da vida;
- e) A exatidão da vida.

Pré Vestibular Rede do Conhecimento.

Linguagens.

Professora Bianca Moura e professor Claudio Galhano.

Exercício de interpretação acerca do texto *Maria*, de Conceição Evaristo.

Contextualização

Conceição Evaristo, representante da literatura brasileira contemporânea, por meio de sua obra **Olhos d'água**, permite ao leitor tomar contato com questões de literatura e consciência negra, não apenas em razão do conteúdo desses contos, mas também em vista da figura politizada da autora negra e de origem humilde.

O conto intitulado *Maria*, que se encontra na obra **Olhos d'água**, narra a história de Maria, uma mulher negra que mora em uma favela não nomeada no texto. A personagem trabalha como empregada doméstica na casa de uma família rica.

Link para ler o conto completo:

<http://www.letras.ufmg.br/literafr/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>

Fragmento 1

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa

hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional,2015. p. 40

1- O conto possui como título o nome de sua protagonista. Explore os possíveis motivos para a escolha desse nome e formule hipóteses sobre os sentidos possivelmente vinculados à ausência do nome da personagem no corpo do texto.

2 – “Se a distância fosse menor, teria ido a pé.”

Nesse trecho, a narrativa expõe um dos motivos pelos quais a personagem decide esperar o ônibus. Explícite, de acordo com o contexto, as outras causas que levam Maria a tomar essa decisão e reflita: qual tema está presente nesse fragmento?

3 – A casa da patroa, de acordo com a descrição da narrativa, é uma residência de gente abastada. No que se refere à construção linguística, identifique de que maneira é possível inferir tal informação.

4 – Erguendo um paralelo entre as reflexões desenvolvidas nos enunciados 2 e 3, discuta como as disparidades sociopolíticas se refletem na ocupação geográfica das duas personagens que protagonizam o conto. Leve em consideração os dados textuais que visam a dar conta de fatores como poder aquisitivo, habitação e locomoção.

5 – A situação de miserabilidade de Maria é exposta na narrativa. Identifique passagens em que se comprova essa afirmativa, explicando-as.

6 – A patroa pode ser interpretada como a nova representação da senhora dos séculos passados. Explique por que é possível fazer essa comparação, considerando a animalização da empregada e as relações étnico-raciais envolvidas no conto de Conceição Evaristo.

Fragmento 2

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria. não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional,2015. p. 40.

7 - Analise as proposições a seguir tendo como base o conto *Maria*, de Conceição Evaristo, e assinale (V) para verdadeira e (F) para falsa.

() Maria, personagem principal do conto, segue o destino de tantas outras “marias” existentes na sociedade brasileira: mulheres negras abandonadas que trabalham para sustentar, sozinhas, os próprios filhos.

() Da leitura do conto, infere-se intolerância com os que pertencem à condição social e econômica mais frágil e percebe-se, também, preconceito racial.

() Em: “pagando a passagem **dele** e de Maria” (linha 4), o emprego da palavra destacada substitui o pronome possessivo sua, evitando que a oração se torne ambígua.

() Da leitura do segmento “A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão” (linha 13), infere-se o arrependimento de Maria por ter deixado os filhos sozinhos em casa.

() Da leitura do segmento “A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão” (linha 13), infere-se o arrependimento de Maria por ter deixado os filhos sozinhos em casa.

() A leitura do período “Por que não podia ser de uma outra forma” (linha 10) leva o leitor a inferir que Maria não gostava da vida que atualmente levava e que sentia saudades do passado, quando acreditava que era feliz.

8- Assinale a alternativa **incorreta** tendo como base o fragmento 2.

a) Do segmento “Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida” (linhas 2 e 3), infere-se que Maria havia trabalhado em demasia, que o percurso do trabalho até sua casa era longo e que ela poderia, então, recuperar as forças.

b) No segmento “Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo” (linha 1) há duas orações, sendo que a primeira estabelece, em relação à segunda, uma circunstância de tempo.

c) No período “Quanto tempo, que saudades” (linhas 4 e 5) Maria exterioriza seus sentimentos e tem-se, então, a linguagem exercendo a função emotiva, isto é, a função centralizada no emissor (aquele que fala). Tem como foco a expressão de emoções, sensações e impressões pessoais a respeito de algo ou alguém.

d) No período “o **olhar assustado** não se fixando em nada” (linha 9) o trecho destacado refere-se à Maria.

Fragmento 3

“Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma,

peçoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. [...]

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.”

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1º ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p.42.

9 - Ao longo da narrativa, há algumas perguntas como “Que loucura é esta?” e “Por que estavam fazendo isto com ela?”.

Essas perguntas expõem uma inquietação relativa a fatos observados pela personagem que, durante essas indagações, assume o turno de narração. Nesse sentido, o narrador desse texto mistura-se de tal forma à personagem que dá a impressão de que não há diferença entre eles. Portanto, discuta que efeitos de sentido essas perguntas acarretam no conto. Ademais, pense: essas perguntas necessitam de algum tipo de “resposta” do leitor? Se sim, sugira-as. Se não, justifique sua percepção.

10 - O fim da narrativa coincide com os verbos no pretérito imperfeito como os destacados abaixo:

“Maria **queria** tanto dizer ao filho que o pai **havia** mandado um abraço, um beijo, um carinho.”

Essas perguntas expõem uma inquietação relativa a fatos observados pela personagem que, durante essas indagações, assume o turno de narração. Nesse sentido, o narrador desse texto mistura-se de tal forma à personagem que dá a impressão de que não há diferença entre eles. Portanto, discuta que efeitos de sentido essas perguntas acarretam no conto. Ademais, pense: essas perguntas necessitam de algum tipo de “resposta” do leitor? Se sim, sugira-as. Se não, justifique sua percepção.

10 - O fim da narrativa coincide com os verbos no pretérito imperfeito como os destacados abaixo:

“Maria **queria** tanto dizer ao filho que o pai **havia** mandado um abraço, um beijo, um carinho.”

Esses verbos se referem a um fato ocorrido no passado, mas que não foi completamente terminado, isto é, designam um fato passado, mas não concluído (imperfeito = não perfeito, inacabado). Levando isso em consideração, relacione o final abrupto à escolha desse tempo verbal.

11- Após as reflexões propostas nesse estudo dirigido, comente, em um parágrafo, de maneira sintética, que temática o conto aborda como principal.

DIÁLOGO E RELEITURA EM ÁLVARES DE AZEVEDO

Flávio Vita de Carvalho¹¹

Resumo

Este artigo tem como finalidade apresentar uma proposta de atividade para o ensino de Literatura no Ensino Médio tendo como referência um conjunto de textos e debates ao longo dos encontros e atividades na disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino IV – ensino de literatura.

Palavras-chave: Literatura; ensino; aprendizagem; prática de ensino.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de actividad para la docencia de la Literatura en el Bachillerato teniendo como referencia un conjunto de textos y debates a lo largo de los encuentros y actividades de la disciplina de Investigación y Práctica Docente IV - Literatura docente.

Palabras llave: Literatura; enseñando; aprendiendo; práctica docente.

Introdução:

Este artigo tem como finalidade apresentar uma proposta de atividade para o ensino de Literatura no Ensino Médio, levando em conta as discussões e os textos lidos ao longo da disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino IV.

A metodologia proposta se baseia, resumidamente, na leitura conjunta de textos selecionados de Álvares de Azevedo, para posterior discussão e releitura. No primeiro momento ocorrerá a leitura dos poemas “*Pálida à luz da lâmpada sombria*” e “*É ela! É ela! É ela! É ela!*” – ambos presentes na *Lira dos vinte anos* –, bem como do prefácio da segunda parte do livro, estabelecendo-se um diálogo entre os três textos. Após isso, será feita a leitura da história de Gennaro, de *Noite na taverna*, e será proposto que os alunos produzam uma releitura da narrativa.

O objetivo geral que se busca alcançar com essa atividade é trabalhar a literatura em sala de aula para além das já desgastadas listas de características, para que os alunos possam entender que a literatura não se resume a modelos literários fechados.

Como objetivo específico, espera-se proporcionar um diálogo direto entre aluno/leitor e texto, de modo que a turma seja levada a pensar de fato sobre a obra e não sobre o que se espera do autor, se apropriando dos textos e interpretando-os de acordo com suas próprias questões e visões de mundo.

Fundamentação Teórica:

Em seu texto intitulado *O direito à literatura* (CANDIDO, 2004), Antônio Candido aborda a relação entre a literatura e os direitos humanos, argumentando que a literatura deva ser considerada um direito básico dos indivíduos. Para isso, o autor inicia sua argumentação comparando a situação da sociedade contemporânea com tempos anteriores.

¹¹ Graduando em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.
Orientação/coordenação: Prof^o Aroldo Magno de Oliveira

Apesar de o avanço tecnológico aparentemente possibilitar que muitos dos problemas do mundo sejam resolvidos – como a fome e a escassez de água, por exemplo –, isso ainda não acontece. Segundo Candido, é necessário um grande esforço para enxergarmos nossos direitos como direitos também do próximo, e esse seria o cerne da dos direitos humanos, porque, apesar de bens como água e alimento serem facilmente vistos como direitos básicos, pois são essenciais para a sobrevivência, outros como lazer, cultura e a própria literatura não o são, ainda que sejam essenciais para uma vida digna. O autor parte, então, para a defesa de que a literatura é, de fato, um bem incompressível.

Candido estabelece três faces da literatura: a primeira como construção de objetos com estrutura e significado, a segunda como forma de expressão de indivíduos e grupos, e a terceira como forma de conhecimento. Assim, ainda que por muitas vezes o primeiro seja deixado de lado, a literatura atua sobre nós a partir desses três aspectos. De acordo com o autor, a estrutura e a forma de um texto literário provocam na mente do leitor também uma organização, de modo que esses textos poderiam possibilitar novos ordenamentos de nossas próprias visões de mundo. Desse modo, capacitando os indivíduos para refletir e questionar sobre os cenários em que vivem, a literatura pode ser vista como instrumento humanizador, partindo do princípio de que a racionalidade é característica essencial do ser humano.

Além disso, Candido destaca que uma sociedade que busca igualdade precisa, necessariamente, oferecer meios para que os setores pobres alcancem os setores eruditos, o que só pode ser feito a partir da difusão plena da cultura e da arte – o que inclui, é claro, a literatura.

Portanto, Antonio Candido deixa nítido que a literatura é de fato um bem incompressível. Sendo assim, nada mais justo que incluí-la como um direito básico do ser humano. Podemos considerar, então, que cabe à escola garantir acesso a esse bem tão essencial para a cidadania. Na maior parte das vezes, porém, o ensino literário não ocorre de forma adequada.

Em *A escola e a leitura da literatura* (ZILBERMAN, 2009), Regina Zilberman aponta que as escolas, historicamente à mercê de sistemas políticos e mercadológicos, muitas vezes não proporcionam uma real experiência de leitura.

Segundo a autora, a prevalência de livros didáticos intermediando o contato entre os textos literários e os estudantes faz com que não ocorra uma leitura propriamente dita. Nesse contexto, o entendimento das obras se restringe a uma cartilha, e, por isso, não ocorre um diálogo individual entre texto e leitor autônomo, algo imprescindível para um real ato de leitura.

Assim, Zilberman sustenta que o processo de leitura na sala de aula precisa partir do contato direto entre aluno e texto, de modo que as interpretações individuais de cada leitura sejam contempladas. Dessa forma, o ensino se torna mais igualitário e menos autoritário, uma vez que não caberia mais a unicidade do livro didático, e os conhecimentos seriam produzidos a partir da leitura das próprias obras literárias, e não mais a partir das cartilhas.

Portanto, parece adequado que uma proposta pedagógica voltada para a literatura incentive o diálogo entre os estudantes e a obra, de modo que o aluno possa se apropriar do texto a partir de seus conhecimentos e de suas singularidades.

Metodologia:

A proposta de atividade se baseia em textos de Álvares de Azevedo, e deverá ser aplicada em quatro tempos de aula. Apesar de ser ideal que sejam tempos seguidos, não parece haver

grandes perdas em caso de divisão, já que, como veremos adiante, a atividade passa por algumas etapas.

Em um primeiro momento, será feita a leitura do soneto “*Pálida à luz da lâmpada sombria*”, presente na primeira parte da *Lira dos vinte anos*, e os alunos serão convidados a refletir, conversar e discutir sobre o poema, compartilhando suas visões com o restante da turma, e serão questionados se o poema se encaixa no que se espera da Segunda Geração do Romantismo. Em seguida, será realizada a leitura do prefácio da segunda parte da *Lira*, acompanhada de uma contextualização, se necessário. O prefácio servirá, naturalmente, como preparação para a leitura do próximo poema, que será “*É ela! É ela! É ela! É ela?*”. Os alunos, então, discutirão sobre a nova leitura, e, em seguida, serão incentivados a relacionar os dois poemas, retomando o prefácio lido anteriormente e comparando o que se espera das duas partes da *Lira dos vinte anos*. Espera-se que eles notem que, apesar de se tratar de dois poemas do mesmo autor – e do mesmo livro –, o segundo revela uma relação quase satírica com o primeiro, o que, por si só, já configura um distanciamento em relação às enumerações de características dos livros didáticos.

Além disso, em um segundo momento, será lida a história de Gennaro, de *Noite na taverna*. O enredo, resumidamente, parte dos casos que Gennaro nutre com a filha e a jovem esposa de seu mestre de pintura, Godofredo. A primeira, Laura, comete suicídio depois de engravidar de Gennaro, que apesar de se relacionar com as duas, era apaixonado por Nauza, a esposa do mestre. Carregado de culpa, Gennaro acaba confessando tudo a Godofredo, que o convence a pular de um penhasco para compensar suas traições. No entanto, Gennaro acaba sobrevivendo à queda, e voltando à casa de Godofredo, encontra este e Nauza envenenados.

Resultados esperados

A proposta aqui apresentada é um percurso que ainda está se seguindo para se obter resultados que possam ser analisados com dados cada vez mais precisos e consistentes. Entretanto, podemos encaminhar que, após a leitura, a turma seria novamente incentivada a pensar e a discutir sobre o texto. Então, seria proposto aos alunos que eles escrevessem uma nova narrativa, produzindo uma releitura da história de Gennaro. Assim, em um movimento semelhante ao do próprio Álvares de Azevedo em seu segundo prefácio, a expectativa é de que os alunos tragam a narrativa para o que eles consideram condizente com suas próprias realidades, de modo que o diálogo entre texto e leitor se complete se materialize de acordo com as individualidades e singularidades de cada aluno.

Bibliografia:

- AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos vinte anos**. 4ª. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. 1ª. ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (org). **Vários escritos**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. M. K. (org). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1ª. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 17-37.

Anexo

Soneto

Pálida à luz da lâmpada sombria,
Sobre o leito de flores reclinada,
Como a lua por noite embalsamada,
Entre as nuvens do amor ela dormia!

Era a virgem do mar, na espuma fria
Pela maré das águas embalada!
Era um anjo entre nuvens d'alvorada
Que em sonhos se banhava e se esquecia!

Era a mais bela! Seio palpitando...
Negros olhos as pálpebras abrindo...
Formas nuas no leito resvalando...

Não te rias de mim, meu anjo lindo!
Por ti – as noites eu velei chorando,
Por ti – nos sonhos morrerei sorrindo!

Álvares de Azevedo

É ela! É ela! É ela! É ela!
É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe murmurou — é ela!
Eu a vi — minha fada aérea e pura—
A minha lavadeira na janela!

Dessas águas-furtadas onde eu moro
Eu a vejo estendendo no telhado
Os vestidos de chita, as saias brancas;
Eu a vejo e suspiro enamorado!

Esta noite eu ousei mais atrevido
Nas telhas que estalavam nos meus passos
Ir espiar seu venturoso sono,
Vê-la mais bela de Morfeu nos braços!

Como dormia! que profundo sono! . . .
Tinha na mão o ferro do engomado. . .
Como roncava maviosa e pura!
Quase caí na rua desmaiado!

Afastei a janela, entrei medroso:
Palpitava-lhe o seio adormecido...
Fui beijá-la... roubei do seio dela
Um bilhete que estava ali metido...

Oh! de certo... (pensei) é doce página
Onde a alma derramou gentis amores;
São versos dela... que amanhã de certo
Ela me enviará cheios de flores.

Tremi de febre! Venturosa folha!
Quem pousasse contigo neste seio!
Como Otelo beijando a sua esposa,
Eu beijei-a a tremer de devaneio.

É ela! é ela! — repeti tremendo;
Mas cantou nesse instante uma coruja...
Abri cioso a página secreta...
Oh! meu Deus! era um rol de roupa suja!

Mas se Werther morreu por ver
Carlota Dando pão com manteiga às criancinhas,
Se achou-a assim mais bela, — eu mais te adoro
Sonhando-te a lavar as camisinhas!

É ela! é ela! meu amor, minh'alma,
A Laura, a Beatriz que o céu revela...
É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe suspirou — é ela!

Álvares de Azevedo

Gennaro, *Noite na taverna*

— Gennaro, dormes, ou embebes-te no sabor do último trago do vinho, da última fumaça do teu cachimbo?
— Não: quando contavas tua história, lembrava-me uma folha da vida, folha seca e avermelhada como as do outono e que o vento varreu.

— Uma história?

— Sim: e uma das minhas histórias. Sabes, Bertram, eu sou pintor... É uma lembrança triste essa que vou revelar, porque é a história de um velho e de duas mulheres, belas como duas visões de luz.

Godofredo Walsh era um desses velhos sublimes, em cujas cabeças as cãs semelham o diadema prateado do gênio. Velho já, casara em segundas núpcias com uma beleza de vinte anos. Godofredo era pintor: diziam uns que este casamento fora um amor artístico por aquela beleza romana, como que feita ao molde das belezas antigas; outros criam-no compaixão pela pobre moca que vivia de servir de modelo. O fato é que ele a queria como filha, como Laura, a filha única de seu primeiro casamento, Laura!... corada como uma rosa e loira como um anjo.

Eu era nesse tempo moço: era aprendiz de pintura em casa de Godofredo. Eu era lindo então; que trinta anos lá vão, que ainda os cabelos e as faces me não haviam desbotado como nesses longos quarenta e dois anos de vida! Eu era aquele tipo de mancebo ainda puro do ressumbrar infantil, pensativo e melancólico como o Rafael se retratou no quadro da galeria Barberini. Eu tinha quase a idade da mulher do mestre. Nauza tinha vinte e eu tinha dezoito anos.

Amei-a; mas meu amor era puro como meus sonhos de dezoito anos. Nauza também me amava: era um sentir tão puro! era uma emoção solitária e perfumosa como as primaveras cheias de flores e de brisas que nos embalavam aos céus da Itália.

Como eu o disse: o mestre tinha uma filha chamada Laura. Era uma moca pálida, de cabelos castanhos e olhos azulados; sua tez era branca, e só às vezes, quando o pejo a incendia, duas rosas lhe avermelhavam a face e se destacavam no fundo de mármore. Laura parecia querer-me como a um irmão. Seus risos, seus beijos de criança de quinze anos eram só para mim. A noite, quando eu ia deitar-me, ao passar pelo corredor escuro com minha lâmpada, uma sombra me apagava a luz e um beijo me pousava nas faces, nas trevas.

Muitas noites foi assim.

Uma manhã — eu dormia ainda — o mestre saíra e Nauza fora a igreja, quando Laura entrou no meu quarto e fechou a porta: deitou-se a meu lado. Acordei nos braços dela.

O fogo de meus dezoito anos, a primavera virginal de uma beleza, ainda inocente, o seio seminu de uma donzela a bater sobre o meu, isso tudo... ao despertar dos sonhos alvos da madrugada, me enlouqueceu...

Todas as manhãs Laura vinha a meu quarto...

Três meses passaram assim. Um dia entrou ela no meu quarto e disse-me:

— Gennaro, estou desonrada para sempre... A princípio eu quis-me iludir, já não o posso, estou de esperanças...

Um raio que me caísse aos pés não me assustaria tanto.

— E preciso que cases comigo, que me peças a meu pai, ouves, Gennaro?

Eu calei-me.

— Não me amas então?

Eu calei-me.

— Oh! Gennaro! Gennaro!

E caiu no meu ombro desfeita em soluços. Carreguei-a assim fria e fora de si para seu quarto.

Nunca mais tornou a falar-me em casamento.

Que havia de eu fazer? contar tudo ao pai e pedi-la em casamento? Fora uma loucura... Ele me mataria e a ela: ou pelo menos me expulsaria de sua casa... E Nauza? cada vez eu a amava mais. Era uma luta terrível essa que se travava entre o dever e o amor, e entre o dever e o remorso.

Laura não me falara mais. Seu sorriso era frio: cada dia tornava-se mais pálida, mas a gravidez não crescia, antes mais nenhum sinal se lhe notava ...

O velho levava as noites passeando no escuro. Já não pintava. Vendo a filha que morria aos sons secretos de uma harmonia de morte, que empalidecia cada vez mais, o misérrimo arrancava as cãs.

Eu contudo não esquecera Nauza, nem ela se esquecia de mim. Meu amor era sempre o mesmo: eram sempre noites de esperança e de sede que me banhavam de lágrimas o travesseiro. Só as vezes a sombra de um remorso me passava, mas a imagem dela dissipava todas essas névoas ...

Uma noite... foi horrível... vieram chamar-me: Laura morria. Na febre murmurava meu nome e palavras que ninguém podia reter, tão apressadas e confusas lhe soavam. Entrei no quarto dela: a doente conheceu-me. Ergueu-se branca, com a face úmida de um suor copioso, chamou-me. Sentei-me junto do leito dela. Apertou minha mão nas suas mãos frias e murmurou em meus ouvidos:

— Gennaro, eu te perdôo: eu te perdôo tudo... Eras um infame... Morrerei... Fui uma louca... Morrerei... por tua causa... teu filho... o meu... vou vê-lo ainda... mas no céu... Meu filho que matei... antes de nascer...

Deu um grito, estendeu convulsivamente os braços como para repelir uma idéia, passou a mão pelos lábios como para enxugar as últimas gotas de uma bebida, estorceu-se no leito, lívida, fria, banhada de suor gelado, e arquejou... Era o último suspiro.

Um ano todo se passou assim para mim. O velho parecia endoidecido. Todas as noites fechava-se no quarto onde morrera Laura: levava aí a noite toda em solidão. Dormia? ah que não! Longas horas eu o escutei no silêncio arfar com ânsia, outras vezes afogar-se em soluços. Depois tudo emudecia: o silêncio durava horas; o quarto era escuro; e depois as passadas pesadas do mestre se ouviam pelo quarto, mas vacilantes como de um bêbedo que cambaleia.

Uma noite eu disse a Nauza que a amava: ajoelhei-me junto dela, beijei-lhe as mãos, reguei seu colo de lágrimas. Ela voltou a face: eu cri que era desdém, ergui-me

—Então Nauza, tu não me amas, disse eu.

Ela permanecia com o rosto voltado.

— Adeus, pois; perdoai-me se vos ofendi; meu amor é uma loucura, minha vida é uma desesperança — o que me resta? Adeus, irei longe daqui... talvez então eu possa chorar sem remorso...

Tomei-lhe a mão e beijei-a.

Ela deixou sua mão nos meus lábios.

Quando ergui a cabeça, eu a vi: ela estava debruçada em lágrimas.

— Nauza! Nauza! uma palavra, tu me amas?

.....
Tudo o mais foi um sonho: a lua passava entre os vidros da janela aberta e batia nela: nunca eu a vira tão pura e divina!

.....
E as noites que o mestre passava soluçando no leito vazio de sua filha, eu as passava no leito dele, nos braços de Nauza.

Uma noite houve um fato pasmoso.

O mestre veio ao leito de Nauza. Gemia e chorava aquela voz cavernosa e rouca: tomou-me pelo braço com força, acordou-me e levou-me de rasto ao quarto de Laura...

Atirou-me ao chão: fechou a porta. Uma lâmpada estava acesa no quarto defronte de um painel. Ergueu o lençol que o cobria. Era Laura moribunda! E eu macilento como ela tremia como um condenado. A moça com seus lábios pálidos murmurava no meu ouvido...

Eu tremi de ver meu semblante tão lívido na tela e lembrei-me que naquele dia ao sair do quarto da morta, no espelho dela que estava ainda pendurado a janela, eu me horrorizara de ver-me cadavérico...

Um tremor, um calafrio se apoderou de mim. Ajoelhei-me, e chorei lágrimas ardentes. Confessei tudo: parecia-me que era ela quem o mandava, que era Laura que se erguia dentre os lençóis do seu leito e me acendia o remorso e no remorso me rasgava o peito.

Por Deus! que foi uma agonia!

No outro dia o mestre conversou comigo friamente. Lamentou a falta de sua filha, mas sem uma lágrima. Mas sobre o passado na noite, nem palavra.

Todas as noites era a mesma tortura, todos os dias a mesma frieza.

O mestre era sonâmbulo...

E pois eu não me cri perdido...

Contudo, lembrei-me que uma noite, quando eu saía do quarto de Laura com o mestre, no escuro vira uma roupa branca passar-me por perto, roçaram-me uns cabelos soltos, e nas lãjeas do corredor estalavam umas passadas tímidas de pés nus. Era Nauza que tudo vira e tudo ouvira, que se acordara e sentira minha falta no leito, que ouvira esses soluços e gemidos, e correrá para ver...

.....
Uma noite, depois da ceia, o mestre Walsh tomou sua capa e uma lanterna e chamou-me para acompanhá-lo. Tinha de sair fora da cidade e não queria ir só. Saímos juntos: a noite era escura e fria. O outono desfolhara as árvores e os primeiros sopros do inverno rugiam nas folhas secas do chão. Caminhamos juntos muito tempo: cada vez mais nos entranhávamos pelas montanhas, cada vez o caminho era mais solitário. O velho parou. Era na fralda de uma montanha. À direita o rochedo se abria num trilho: à esquerda as pedras soltas por nossos pés a cada passada se despejavam e rolavam pelo despenhadeiro e, instantes depois, se ouvia um som como de água onde cai um peso...

A noite era escuríssima. Apenas a lanterna alumia o caminho tortuoso que seguíamos. O velho lançou os olhos à escuridão do abismo e se riu.

— Espera-me aí, disse ele, já venho.

Godofredo tomou a lanterna e seguiu para o cume da montanha: eu sentei-me no caminho à sua espera: vi aquela luz ora perder-se, ora reaparecer entre os arvoredos nos ziguezagues do caminho. Por fim vi-a parar. O velho bateu a porta de uma cabana: a porta abriu-se. Entrou. O que aí se passou nem o sei: quando a porta abriu-se de novo uma mulher lívida e desganhada apareceu com um facho na mão.

A porta fechou-se. Alguns minutos depois o mestre estava comigo.

O velho assentou a lanterna num rochedo, despiu a capa e disse-me:

— Gennaro, quero contar-te uma história. É um crime, quero que sejas juiz dele. Um velho era casado com uma moça bela. De outras núpcias tinha uma filha bela também Um aprendiz — um miserável que ele erguera da poeira, como o vento às vezes ergue uma folha, mas que ele podia reduzir a ela quando quisesse...

Eu estremei, os olhares do velho pareciam ferir-me.

— Nunca ouviste essa história, meu bom Gennaro?

— Nunca, disse eu a custo e tremendo.

— Pois bem, esse infame desonrou o pobre velho, traiu-o como Judas ao Cristo.

— Mestre, perdão!

— Perdão! e perdoou o malvado ao pobre coração do velho?

— Piedade!

— E teve ele dó da virgem, da desonra, da infanticida?

— Ah! gritei.

— Que tens? conheces o criminoso?

A voz de escárnio dele me abafava.

— Vês pois, Gennaro, disse ele mudando de tom, se houvesse um castigo pior que a morte, eu to daria. Olha esse despenhadeiro! É medonho! se o visses de dia, teus olhos se escureceriam e aí rolarias talvez de vertigem! É um túmulo seguro; e guardará o segredo, como um peito o punhal. Só os corvos irão lá ver-te, só os corvos e os vermes. E pois, se tens ainda no coração maldito um remorso, reza tua última oração: mas seja breve. O algoz espera a vítima, a hiena tem fome de cadáver...

Eu estava ali pendente junto à morte. Tinha só a escolher o suicídio ou ser assassinado. Matar o velho era impossível. Uma luta entre mim e ele fora insana. Ele era robusto, a sua estatura alta, seus braços musculosos me quebrariam como o vendaval rebenta um ramo seco. Demais, ele estava armado. Eu... eu era uma criança débil: ao meu primeiro passo ele me arrojaria da pedra em cujas bordas eu estava... Só me restaria morrer com ele, arrastá-lo na minha queda. Mas para que?

E curvei-me no abismo: tudo era negro, o vento lá gemia embaixo nos ramos desnudos, nas urzes, nos espinhais ressequidos, e a torrente lá chocalhava no fundo escumando nas pedras.

Eu tive medo.

Orações, ameaças, tudo seria de balde.

— Estou pronto, disse.

O velho riu-se: infernal era aquele rir dos seus lábios estalados de febre. Só vi aquele riso... Depois foi uma vertigem... o ar que sufocava, um peso que me arrastava, como naqueles pesadelos em que se cai de uma torre e se fica preso ainda pela mão, mas a mão cansa, fraqueja, sua, esfria... Era horrível: ramo a ramo, folha por folha os arbustos me estalavam nas mãos, as raízes secas que saíam pelo despenhadeiro estalavam sobre meu peso e meu peito sangrava nos espinhais. A queda era muito rápida... De repente não senti mais nada... Quando acordei estava junto a uma cabana de camponeses que me tinham apanhado junto da torrente, preso nos ramos de uma azinheira gigantesca que assombrava o rio.

Era depois de um dia e uma noite de delírios que eu acordara. Logo que sarei, uma idéia me veio: ir ter com o mestre. Ao ver-me salvo assim daquela morte horrível, pode ser que se apiedasse de mim, que me perdoasse, e então eu seria seu escravo, seu cão, tudo o que houvesse mais abjeto num homem que se humilha — tudo! — contanto que ele me perdoasse. Viver com aquele remorso me parecia impossível. Parti pois: no caminho topei um punhal. Ergui-o: era o do mestre. Veio-me então uma idéia de vingança e de soberba. Ele quisera matar-me, ele tinha rido à minha agonia e eu havia ir chorar-lhe ainda aos pés para ele repelir-me ainda, cuspir-me nas faces, e amanhã procurar outra vingança mais segura?... Eu humilhar-me quando ele me tinha abatido! Os cabelos me arrepiaram na cabeça, e suor frio me rolava pelo rosto.

Quando cheguei à casa do mestre achei-a fechada. Bati... não abriram. O jardim da casa dava para a rua: saltei o muro: tudo estava deserto e as portas que davam para ele estavam também fechadas. Uma delas era fraca: com pouco esforço arrombei-a. Ao estrondo da porta que caiu só o eco respondeu nas salas. Todas as janelas estavam fechadas: nem uma lâmparina acesa. Caminhei tateando até a sala do pintor. Cheguei lá, abri as janelas e a luz do dia derramou-se na sala deserta. Cheguei então ao quarto de Nauza, abri a porta e um bafo pestilento corria daí. O raio da luz bateu em uma mesa. Junto estava uma forma de mulher com a face na mesa, e os cabelos caídos: atirado numa poltrona um vulto coberto com um capote. Entre eles um copo onde se depositara um resíduo polvilhento. Ao pé estava um frasco vazio. Depois eu o soube — a velha da cabana era uma mulher que vendia veneno e fora ela decerto que o vendera, porque o pó branco do copo parecia sê-lo...

Ergui os cabelos da mulher, levantei-lhe a cabeça... — Era Nauza!... mas Nauza cadáver, já desbotada pela podridão. Não era aquela estátua alvíssima de outrora, as faces macias e colo de neve... Era um corpo amarelo... Levantei uma ponta da capa do outro: o corpo caiu de bruços com a cabeça para baixo; ressoou no pavimento o estalo do crânio... — Era o velho!... morto também e roxo e apodrecido!... Eu o vi: — da boca lhe corria uma espuma esverdeada.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Janine Vilela de Sena Torres¹²

Resumo

Este artigo defende uma abordagem da literatura na escola diferente da perspectiva histórica geralmente encontrada na disciplina, o que se reflete na organização da maior parte dos livros didáticos utilizados nas escolas do país. Propõe-se um trabalho que aproxime o aluno e o texto, em que a escolha de obras literárias que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor, e a análise dessas obras, possibilite ao estudante construir sentidos para o texto a partir de suas vivências. A experiência observada no Colégio Pedro II, apresentada pelos docentes de Língua Portuguesa e Literatura, indica que essa proposta permite a aproximação entre o aluno e o texto literário, a significação dos textos e a instrumentalização dos alunos para a leitura.

Palavras-chave: Escola. Literatura. Ensino.

Abstract

This article is about a different approach to literature as a school subject compared to the historical perspective that has been attributed to this discipline, and the way it has influenced most of the textbooks used in classrooms in our country. It proposes a work focusing on the student's interaction with the text, in such a way that it becomes possible for the student or reader to interact with the literary text, and produce meaning based on his or her experiences. What has been observed in a basic school, on teaching literature, is that an approach was possible between the student and the literary texts, as well as the construction of meaning and the equipping of students for reading tasks.

Key words: School. Literature. Education.

Introdução

Uma reflexão sobre o ensino da literatura nos leva a pensar na finalidade desse ensino: a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito. Busca também a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que a envolve. A literatura tem o papel de formar sujeitos críticos, auxiliando-os a pensar e repensar valores da sociedade e incitando-os a refletir sobre muitas e diversas questões: sociais, políticas, econômicas. Envolve um processo criativo, e tem a capacidade de tornar os seus leitores pessoas capazes e sensíveis.

Ler o texto literário requer a manipulação de uma perspectiva crítica, interpretativa e analítica, saberes que fazem parte de um universo de conhecimento e aprendizagem que se relaciona diretamente com o ensino da literatura. O incentivo à leitura literária é fundamental, por tratar da infinita variabilidade linguística, e também da representação estética de um imenso universo cognitivo.

¹² Graduanda em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.
Orientação/coordenação: Prof^o Aroldo Magno de Oliveira

Abordagem tradicional

Nesta abordagem, o aluno não participa de um debate ou discussão, e nem tem contato com a obra completa: fragmentos de texto exemplificam estilos de época. Essa proposta de trabalho baseia-se, então, na história da literatura, que domina o estudo da literatura em todo o Brasil, através também do material didático, desenvolvido a partir desta proposta.

A abordagem histórica da literatura não incentiva a leitura, afasta os estudantes dos textos literários. Não desenvolve a competência da leitura crítica. O texto literário desempenha uma função menor, ilustrativa. A abordagem tradicional do ensino de literatura na escola não permite aos estudantes o direito de interagir com todas as possibilidades dos textos literários, pois o foco está em aspectos externos ao texto. O desconhecimento da estrutura da obra dificulta a interação do leitor-estudante com textos mais complexos, prejudicando a compreensão e afastando o aluno da leitura, já que ele não é capaz de atribuir sentido ao texto. A abordagem tradicional de ensino de literatura e dos livros didáticos mostra-se contraproducente em formar leitores e escritores críticos, “uma vez que se enfatizam datas, características, conceitos e fatos históricos, em detrimento da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação” (RAMOS e ZANOLLA, 2009, p.67).

Aproximando aluno e texto

O grande desafio é a formação de leitores e escritores críticos. Não basta apenas fazer com que os alunos decifrem o que estão lendo: é necessário que eles sejam capazes de identificar a construção, a ideologia e a intertextualidade, contidas nas obras. Para isso, devem ser realizadas modificações na apresentação da literatura na escola básica. Por que limitar-se à apresentação cronológica das escolas literárias? Por que não aproximar as obras literárias do estudante através de uma abordagem temática, escolhendo assuntos dos mais variados como transformação, sociedade e identidade?

Partir da fruição de uma obra literária é um início de trabalho que pode conduzir à aprendizagem, por caminhos diferentes. As escolas literárias podem ser trabalhadas em segundo plano, concentrando-se o foco no texto. No início do curso, os estudantes se deparam com textos de diferentes épocas, em poesia e prosa, que se relacionem com a temática escolhida e com os textos teóricos de suporte, independentemente da época em que foram escritas, e posteriormente, é mais fácil retornar a alguns desses escritos e discuti-los então sob o enfoque dos movimentos literários.

Com a criação de roteiros de leitura, aulas que incentivem a participação e a discussão dos temas entre os alunos, e observações coletivas da turma sobre as qualidades literárias em um texto, o trabalho pode desenvolver o senso crítico nos alunos. Uma proposta é trabalhar com textos de diferentes épocas, tanto brasileiros quanto estrangeiros, no início do curso, para que, quando forem abordadas escolas literárias, os alunos já tenham maior maturidade, como leitores e escritores.

Outra mudança aqui pensada é a avaliação, realizada com consulta aos apontamentos, anotações dos comentários em sala, sendo os estudantes estimulados a serem autores do seu próprio pensamento, a refletirem: “o que tenho a dizer, o que senti lendo este texto?” É importante que saibam que o texto literário conversa com a realidade de sua época, que concordam com o pensamento vigente ou não, fazendo uma crítica, porém a história passa a ficar em segundo plano, em relação ao que o estudante apreendeu daquela leitura.

Atualmente, muitos jovens leitores divulgam suas preferências literárias nas redes sociais, e realizam leituras coletivas, com discussões e debates, em plataformas digitais, como o *Youtube*. Os chamados *Booktubers* não se preocupam com avaliações escolares, e a divulgação das obras literárias canônicas, clássicas ou populares, que realizam, propicia aquilo que gostaríamos de atingir nas escolas: uma leitura liberta de amarras e preconceitos, livre e que tenha um significado na formação do aluno como sujeito crítico, inserido e atuante em uma sociedade.

A identidade docente nasce do confronto entre teoria e prática, aproveitando-se de práticas que já funcionam muito bem e criando aquilo que se sente que está faltando, observando-se a necessidade de novas teorias. A experiência de vida, a história individual, o caminho sociocultural do professor agrega conhecimento ao trabalho docente. Podemos levar para a sala de aula muitas de nossas experiências vividas, o que traz identificação com os alunos, e devemos sempre trabalhar a reflexão de tais práticas, ajustando-as, com a observação das atividades cotidianas, dos comentários e trocas com os colegas e com a busca de novos estudos e pesquisas na área.

Literatura na prática

O Colégio Pedro II apresenta, em todas as suas unidades, uma programação literária que faz o estudante ter contato com a literatura na escola além da sala de aula. Apresentamos a programação de um evento literário em uma de suas unidades (as temáticas são diferentes), como exemplo: em sua 5ª edição em 2018, o Fórum Nacional de Leitura e Língua Portuguesa teve como homenageada a escritora Clarice Lispector. Foram dois dias inteiros em que a comunidade escolar do campus Engenho Novo vivenciou a literatura, através de palestras, mesas-redondas, oficinas e performances. Seu objetivo geral era desenvolver o hábito da leitura entre os membros da comunidade escolar, e os objetivos específicos foram: o contato com a literatura, aprofundar o conhecimento acerca da escritora Clarice Lispector, promover a escrita de textos literários, valorizar a expressão literária e artística, promover a integração da comunidade escolar por meio de atividades culturais diferenciadas e refletir acerca da formação de licenciandos, com a realização do Seminário de Licenciatura e PIBID em Português e Literaturas.

Algumas atividades realizadas foram: mesa-redonda com professores escritores; quiz sobre literatura e gênero; sarau com canções da Legião Urbana; encontro de Pottermaníacos; contação de histórias; oficina sobre o poeta Manoel de Barros; conferência sobre Machado de Assis; encontro Literatura e Terror; Slam – poesia que liberta; desfile de Cosplay; mesas-redondas sobre Clarice Lispector e palestra sobre o romance *Hibisco Roxo*; oficina de poesia com máquina de escrever e performances diversas com estudantes bolsistas de Iniciação Científica e Artístico-Cultural. A preparação teve a duração de aproximadamente três meses e os recursos utilizados foram materiais impressos e recursos áudio visuais: slides, vídeos e músicas. A unidade também recebeu uma decoração diferente nos dois dias do evento.

Ao final do ano letivo de 2018 também foram publicados livros. O título “Primavera da Leitura: trocando experiências de formação do leitor” reúne trabalhos apresentados durante o I Seminário do Nupell (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Língua e Literatura), realizado no campus Humaitá II. O objetivo é apresentar um painel do que vem sendo realizado na prática docente da área e caminhos para a conquista e formação de leitores interessados e criativos, divulgar práticas docentes bem-sucedidas de formação do leitor e contribuir para a pesquisa e formação docente na área do ensino de leitura.

Outro livro publicado foi “Na lida da escrita: oficinas literárias no Colégio Pedro II”, que reúne as produções literárias dos alunos participantes de oficinas literárias, no ensino fundamental e médio. O objetivo é divulgar a produção literária de discentes do Colégio Pedro II, num processo de formação de leitores-autores.

Aconteceu também a produção do documentário em curta-metragem “De onde viemos?” O projeto foi desenvolvido ao longo de dois meses com alunos da 3ª série do Ensino Médio do campus Duque de Caxias. A apresentação aconteceu durante a Semana Acadêmica, evento interdisciplinar anual do campus. Em 2018, os alunos foram convidados a apresentar trabalhos que girassem em torno do tema “Memórias e tecnologia”. Os objetivos deste projeto foram: explorar a produção de textos híbridos, por meio da produção de um documentário em curta-metragem, aprimorar a capacidade argumentativa, por meio do trabalho com múltiplos pontos de vista acerca de um mesmo tema, e estimular a reflexão crítica dos alunos.

Esta experiência apresentada demonstra que existem muitos modos de se vivenciar a literatura na escola, fugindo da abordagem tradicional, e aproximando o discente do fazer literatura, possibilitando seu desenvolvimento na área literária também através do incentivo à escrita, e fomentando sua competência crítica, o que tanto desejamos, como educadores.

A literatura ensinada

Araújo (2020) questiona a falta de um consenso para a avaliação de obras literárias, e o fato de o atual modelo de ensino da literatura nas escolas não estimular a participação dos alunos neste processo. Ele diz que o estímulo do senso crítico está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, pressupõe-se que a disciplina literatura no ensino médio seria a disciplina que, por excelência, deveria exercitar o desenvolvimento da competência crítica e, no entanto, não é o que acontece. O autor afirma que o aluno é sempre submetido a uma escolha, o que ele aceita como uma verdade dogmática ou se rebela, sem entender quais são os critérios utilizados para essa escolha.

O estudo e o ensino de literatura em nossas universidades e escolas continuam primariamente fundamentados no critério da nacionalidade, quando não deliberadamente orientados por uma ultrapassada ideologia nacionalista. Um ensino voltado para o desenvolvimento da competência crítica dos alunos só pode ser concebido, portanto, como uma formação literária pós-nacionalista: uma verdadeira formação literária para os novos tempos. (ARAÚJO, 2020, p.9)

A escolha das obras é importante para a formação dos sujeitos leitores. O professor precisa levar em conta os programas oficiais, mas é possível escolher as obras para ler e estudar em sala. Confrontar os alunos com a diversidade literária auxilia nas suas próprias escolhas de leitura. Exemplificando: usar a diversidade histórica, como obras canônicas, clássicas, ou obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre mundo de hoje, escolher literatura nacional ou estrangeira, e propor obras cujo conteúdo faça diferença em sua formação. O desafio é grande porque deve ativar o gosto de ler, e contribuir na construção da identidade do leitor.

As experiências de leitura apresentadas pelos alunos durante as conversas cotidianas tratam de grandes questões existenciais: o amor, a morte, o desejo, ou o sofrimento. A literatura popular que agrada tanto aos adolescentes, como *Harry Potter* ou *Crepúsculo*, explora essas questões. Tais leituras respondem a uma necessidade e carregam o mérito de verbalizar emoções e vivências. O imaginário e a sensibilidade vivenciados, a construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da construção do indivíduo são mobilizados na leitura.

Considerações finais

Pesquisas em didática da literatura mostram que é a atenção dada ao aluno enquanto sujeito, à sua palavra e ao seu pensamento construído pela escrita, que propicia seu investimento na leitura e na escrita. A importância do clima estabelecido na escola, com o professor, é determinante, e constrói um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos, propício ao encontro com os textos literários. O texto e o leitor constituem a essência da aula de literatura. Não apenas o texto, nem somente o leitor, mas ambos, em interação.

A experiência observada no Colégio Pedro II demonstra que é possível motivar o aluno a viver a leitura como um momento de interação com o texto, ao apresentar obras literárias fora da sala de aula, em contextos diferentes dos tradicionais, em experiências literárias com as quais ele pode se identificar e permitir que atribua sentidos a partir de suas vivências. Também instrumentaliza o aluno, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita.

Referências

- ARAÚJO, Nabil. *O ensino de literatura para além da velha roupagem*. [Entrevista concedida a] Gabriela Ribeiro Nunes, Marcela Santos Brigida, Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes. Palimpsesto Nº 32 | Ano 19 | 2020 | pp. 3-28.
- RAMOS, F.B; ZANOLLA, T. *Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro*. CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp. 65-80 – Itajaí, 2009.

A LITERATURA MARGINAL/PERIFÉRICA NO LIVRO DIDÁTICO E NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Matheus Oliveira Paiva Curi¹³

Resumo

Este trabalho busca, em primeiro lugar, evidenciar a omissão sistemática da literatura marginal/periférica nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura e, em segundo lugar, propor ao professor de literatura do ensino médio uma atividade de intervenção. Como afirma Faria (1989, p. 71), o livro didático ‘não é desligado da realidade’, objetivando, nesse sentido, ‘reproduzir a ideologia dominante’. Pensando sob esse ponto de vista, defende-se aqui que a literatura marginal e os sujeitos periféricos que a escrevem seriam omitidos dos livros didáticos pois esses escritores confrontariam a *ideologia dominante*. Baseado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), advoga-se então o ensino dessa literatura aos estudantes e propõe-se uma atividade de leitura e produção textual fundada em dois contos de Ferréz (2006) e Marcelino Freire (2005).

Palavras-chave: Literatura marginal/periférica; Ensino; Ferréz; Marcelino Freire.

Resumen

Este trabajo busca, en primer lugar, resaltar la omisión sistemática de la literatura marginal / periférica en los libros de texto y la literatura en lengua portuguesa y, en segundo lugar, proponer una actividad de intervención al profesor de literatura de secundaria. Como afirma Faria (1989, p. 71), el libro de texto "no está desconectado de la realidad", pretendiendo, en este sentido, "reproducir la ideología dominante". Pensando desde este punto de vista, aquí se defiende que la literatura marginal y los sujetos periféricos que la escriben serían omitidos de los libros de texto porque estos escritores enfrentarían la ideología dominante. A partir de los lineamientos del Common National Curriculum Base (BNCC), se propone la enseñanza de esta literatura a los estudiantes y se propone una actividad de lectura y producción textual a partir de dos cuentos de Ferréz (2006) y Marcelino Freire (2005).

Palabras-clave: Literatura marginal / periférica; Enseñando; Ferréz; Marcelino Freire.

Introdução

A designação ‘*marginal*’, na literatura brasileira, remete-nos comumente aos escritores dos anos 70 conhecidos como ‘*geração mimeógrafo*’. Esses, segundo Alfredo Bosi, teriam reproposto “com ardor o *caráter público e político* da fala poética – em oposição a toda teoria do autocentramento e autoespelhamento da escrita” (2006, p. 522). Ainda segundo o autor, essa estética *marginal* seria “abertamente anárquica, satírica, paródica, de cadências coloquiais e, só aparentemente, antiliterárias” (idem).

Contudo, no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, as publicações de *Cidade de Deus* (Paulo Lins, 1997) e de *Capão Pecado* (Ferréz, 2000) criaram um modo diverso de pensar o ‘*marginal*’: a *literatura marginal* se tornaria sinônimo de *literatura periférica*. Essa nova maneira de escrever não se centraria somente nos aspectos internos do texto literário – forma e conteúdo –, mas também nos aspectos externos – autor, público-alvo.

¹³ Graduando em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.
Orientação/coordenação: Prof^o Aroldo Magno de Oliveira

O tradutor de *Manual Prático do Ódio* (Ferréz, 2003) para o espanhol mexicano, Alejandro Reyes Arias, chama-nos a atenção para algumas características dessa literatura. Essa seria escrita por pessoas advindas de espaços periféricos e/ou marginalizados da sociedade; retrataria prioritariamente a cidade – sendo, portanto, uma literatura urbana – e estaria vinculada a um *projeto político* que vai além da literatura – saraus, organizações comunitárias (2013, p. 42). Além disso, teria como temática aspectos da realidade desses indivíduos marginalizados, sob o ponto de vista realista e usando uma linguagem altamente vinculada à modalidade oral do idioma (idem). Por fim, Reyes salienta que, em muitos desses textos, “as fronteiras entre os gêneros literários” se esvaem, misturando então “romance, memória, autobiografia, crônica, reportagem, testemunho, etnografia” (idem).

Essa literatura marginal/periférica, ainda que extremamente contemporânea e politizada, não estaria presente nos livros didáticos de língua portuguesa e de literatura que circulam nas escolas de nosso país. Um exemplo disso pode ser dado por meio do livro didático *Viva Português 3* (2014).

Na Unidade 6, ‘*Temas e cenas*’, citam-se alguns autores contemporâneos na parte ‘*Autores da prosa contemporânea em língua portuguesa*’. Nesse espaço, que compreende as páginas 304 a 320, encontram-se escritores/as de diferentes lugares do mundo lusófono, como Brasil, Portugal, Moçambique e Angola. No entanto, nota-se que a grande maioria desses indivíduos – para não dizer todos – é *branca* e de *classe média*. Então, mesmo que alguns possam trabalhar temáticas de *denúncia social* em suas literaturas, vão fazê-lo a partir de um *lugar de fala hegemônico*. A título de ilustração, elenca-se a seguir os autores citados ao longo da unidade: Cristovão Tezza, Ricardo Ramos, Moacyr Scliar, Luiz Alfredo Garcia-Roza, Fernando Bonassi, Rubem Braga, Fernando Sabino, Marina Colasanti, Patrícia Melo, Dalton Trevisan, Milton Hatoum, Ignácio de Loyola Brandão, José Saramago, António Lobo Antunes, Mia Couto e José Luandino Vieira.

Como se pode constatar, a escolha desses autores privilegiaria certo tipo de narrativa e de olhar sobre a realidade. A omissão de escritores de origem marginal/periférica, pelo motivo que seja, não é aleatória: *esses não falaria a partir da ideologia dominante*. Ana Lúcia G. de Faria, por exemplo, afirma que o livro didático, como outros itens do nosso cotidiano, contribuiria ‘para justificar e manter a realidade, reproduzindo-a’ (1989, p. 70). Essa afirmação poderia explicar-nos, por um lado, a omissão perpetrada aos escritores marginais/periféricos.

Por outro, esse apagamento já não se justificaria, de acordo com documentos oficiais que dão diretrizes sobre o ensino de português no Brasil. Na Base Nacional Curricular Comum, lê-se que uma das maneiras de aprofundar as aprendizagens e as habilidades dos alunos seria:

a ampliação de repertório, **considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc.** – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games, etc (BRASIL, 2018, p. 500, grifo nosso)

Nesse sentido, trabalhar com a literatura marginal/periférica, em sala de aula, é imperativo, além de ser algo incentivado pelas diretrizes oficiais do Ministério da Educação; não justificando, portanto, a omissão desse conteúdo dos livros didáticos de língua portuguesa e de literatura contemporâneos. Mesmo levando em consideração que a BNCC, por exemplo, surgiu depois do livro didático supracitado, não se pode negar que haveria certa negligência a não citar autores como Ferréz e Marcelino Freire numa seção sobre escritores de prosa contemporânea.

Levando em consideração, então, tudo o que foi argumentado nos parágrafos anteriores, propor-se-á uma atividade de leitura e de produção textual que tenha como base dois contos: um de Marcelino Freire e outro de Ferréz. O primeiro é de Freire e se chama ‘*Solar dos príncipes*’, presente no livro ‘*Contos negreiros*’ (2005). O segundo, escrito por Ferréz em ‘*Ninguém é inocente em São Paulo*’ (2006), chama-se ‘*Pegou um axé*’. Os dois textos versam sobre a descrição do outro que não nos é semelhante, fazendo-o de perspectivas opostas. Esses contos trazem à tona assuntos como *alteridade, lugar de fala e estereótipos*. Assim, a partir dessas temáticas, buscar-se-á aguçar o senso crítico dos alunos, ampliar o conceito de literatura que eles tenham e estimular a leitura e a produção de textos literários.

Proposta de intervenção

Os contos ‘*Solar dos príncipes*’ e ‘*Pegou um Axé*’, de Marcelino Freire e Ferréz respectivamente, apresentam-nos duas visões opostas sobre a questão de ‘documentar’ as classes oprimidas da sociedade. No caso do primeiro conto citado, há uma inversão de perspectivas: um grupo de pessoas da favela se dirige a um condomínio para gravar um longa-metragem sobre a vida das pessoas que ali moram. A situação, *sui generis*, cria animosidade no porteiro e nos moradores do local, que finalmente chamam a polícia para prender a equipe de gravação que lá estava. A proposta aqui seria denunciar a crueldade da situação de explorar a realidade dos ‘favelados’ para gerar entretenimento e dinheiro. Dinheiro esse, que geralmente não retorna para o lugar explorado. Através dessa inversão de papéis, então, evidencia-se o absurdo da situação retratada.

No segundo conto, a perspectiva ‘*comum*’ retorna. Temos um repórter de classe média que se dirige à favela para entrevistar um grupo de *rap*. Enquanto os integrantes do grupo queriam divulgar seu trabalho, o repórter queria perguntar aos jovens apenas questões relacionadas a drogas, violência e racismo. Esse repórter, cheio de privilégios, como descrito no início do texto de Ferréz, assusta-se muito ao ver uma pessoa com um facão – que era para cortar a carne de um animal –, pois pensa que iriam usar o objeto para matá-lo. Por fim, o repórter desmaia e o grupo de *rap* desiste da entrevista. Em linhas gerais, a história busca denunciar o uso exploratório que a mídia faz da favela e da visão estereotipada que as pessoas de classe média geralmente têm dos grupos oprimidos da sociedade.

Tendo em conta, então, a relevância desses textos, propor-se-ia uma atividade de leitura que levasse em conta: *os autores por trás dos textos, o movimento literário do qual fazem parte; o contexto social no qual se inserem os alunos e a escrita literária em si*. Preferencialmente, pensa-se que a atividade seria mais propícia para estudantes do Ensino Médio, pois se presume que teriam maior maturidade e disponibilidade para lidar com temas sociais, além da linguagem dos textos que, por vezes, contém palavrões.

O objetivo geral da atividade seria levar o aluno a ‘*ler e escrever contos com algum aspecto de denúncia social*’. Para tal, em um primeiro momento, recomendar-se-ia que se apresentassem brevemente as biografias dos autores, juntamente com uma discussão sobre o que viria a ser literatura – discutindo questões sobre cânone, por exemplo. Depois, propor-se-ia a leitura dos contos e, ao final, voltar-se-ia a discussão sobre o que viria a ser literatura. Assim, mostrar-se-ia ao aluno a amplitude do conceito de literatura, por meio da apresentação sistemática da *literatura marginal/periférica*.

Após o término da leitura e da discussão sobre literatura, deveriam analisar-se os aspectos estruturais dos contos, como a linguagem e os recursos literários. Desse modo, poderia promover-se discussões em grupos de alunos para que pudessem escolher um tema específico que afete suas comunidades e que, finalmente, pudessem escrever um conto sobre esse tema. Os textos, depois de entregues, deveriam ser revisados e, se possível, publicados em livro – físico e/ou digital.

Considerações finais

Como foi visto ao longo deste pequeno artigo, a pluralidade do conceito de *literatura marginal* e a defesa do *status quo* presente em muitos livros didáticos propiciam um apagamento dessa escrita nos livros de língua portuguesa e literatura para o Ensino Básico e Médio. Essa omissão, porém, já não é mais incentivada por diretrizes governamentais, como a BNCC.

Dessa forma, sugeriu-se uma *atividade* que levasse em consideração esse movimento literário. Essa poderia ser transformada em uma *aula* ou em uma *sequência didática*, conforme o caso. Além disso, buscou-se criar nos alunos o interesse pela leitura do texto literário e pela escrita. Ainda que muitos vejam o ensino da escrita literária na escola como algo secundário, consideramos essa prática extremamente necessária para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e para a sua inserção no debate público. Portanto, o uso da *literatura marginal/periférica* como *mote* para o debate e a produção escrita se mostraria bastante eficaz para os objetivos propostos, pois essa literatura tem como um dos temas centrais a questão da denúncia social.

Referências bibliográficas

- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia de. **Viva Português**. 2 ed., v. 3. São Paulo: Editora Ática, 2014.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 7)
- FERRÉZ. **Ninguém é inocente em São Paulo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- REYES, Alejandro. **Vozes dos porões: a literatura periférica/marginal do Brasil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

LITERATURA NO BRASIL: A PRÁTICA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Tânia Maria Carvalho M. da Silva¹⁴
Yago Monteiro Moreira¹⁵

Resumo

Este artigo é o resultado de um olhar que alcança uma multiplicidade de situações, de diferentes ângulos, dentre os quais a realização do estágio como pesquisa, que seria aquele que vai além de uma prática instrumental, e sim uma atitude investigativa que nos faz refletir de maneira crítica. Portanto, este artigo se dedica a analisar sucintamente aspectos diversos do processo de ensino-aprendizagem e de que modo está sendo tratada na prática o ensino da literatura nas escolas brasileiras, principalmente no ensino médio, além das implicações contextuais da sociedade em que encontram-se inserido o professor e o aluno na atualidade.

Palavras-chave: Estágio; literatura; ensino-aprendizagem; pesquisa.

Abstract

This article is the result of a look that reaches a multiplicity of situations, from different angles, among which the performance of the internship as research, which would be one that goes beyond an instrumental practice, but an investigative attitude that makes us reflect critical way. Therefore, this article is dedicated to succinctly analyzing different aspects of the teaching-learning process and how the teaching of literature in Brazilian schools is being dealt with in practice, especially in secondary education, in addition to the contextual implications of the society in which they are found. the teacher and the student are inserted nowadays.

Keywords: Internship; literature; teaching-learning; search.

Introdução

A literatura no ensino médio do Brasil possui como características nos dias atuais práticas e desafios, dificuldades enfrentadas no contexto político e social, desde projetos governamentais até a falta de investimento no corpo docente; a multiplicidades de vozes advindas da ascensão virtual no mundo globalizado, o que causa um esvaziamento cultural pelo qual enfrenta os jovens hoje no Brasil. Nesse sentido, propomo-nos a elencar a importância da literatura e as mudanças metodológicas através dos meios possíveis que venham contribuir para incentivar o interesse dos alunos pela disciplina, com a finalidade de compreender melhor a si mesmo e o mundo.

Desenvolvimento

Um ponto de vista observado pela maioria dos autores críticos é o modo como a Literatura está sendo ensinada nas escolas, ensino este que não está produzindo o efeito desejado. Portanto, há um desafio a ser enfrentado, pois se percebe nitidamente e quase por unanimidade entre os estudiosos e críticos, que o ensino de Literatura no ensino médio está em crise.

Para eles, há vários motivos, entre eles, tais como a) falta de políticas governamentais que apoie o corpo docente, que muitas vezes são obrigados a se desdobrar em outras funções para sobreviverem, podendo ser esta a causa da presença de um corpo docente sem o devido preparo; b)

¹⁴ Graduanda em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.

¹⁵ Graduando em Letras – Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense.

Orientação/coordenação: Prof^o Aroldo Magno de Oliveira

famílias que não incentivam seus filhos a lerem, ficando a cargo do professor essa tarefa de “salvação”; c) projeto político-pedagógico inerente a cada escola e que na maioria delas é inserido em suas práticas pedagógicas a reprodução de modelos ultrapassados e pré-fabricados, impondo aos seus docentes usá-los; d) soma de leituras descontextualizadas, o que torna a aula enfadonha.

Ademais, em meio a todas essas dificuldades, ainda tem o “boom” das redes sociais neste século, em um intenso sequestro das atenções. Com isso vai sendo também sequestrado o tempo, o conhecimento, ao ponto de se perceber um “*apartheid literário*”, como bem apontou Atelane e Jones. Urge um despertar para a importância da obra literária, não só para o homem, mas para a sociedade em que vive.

Segundo Antonio Candido “a literatura tem função humanizadora, transforma o homem e a sociedade a que este homem está inserido”. Desta forma o autor se une à Maria do Rosário, que afirma que o ato de ler por si só ensina e educa. Através da obra literária o aluno desenvolve um pensamento crítico, adquire capacidade para discernir o que é verdade ou não, do que é fruto de comprometimentos políticos para enganar as grandes massas (coletivo nacional), além de investigar o leque de possibilidades existente, afinal ninguém deseja ter o fim de Policarpo Quaresma, mas para isso é necessário que se tenha bons materiais e professores qualificados e engajados.

Em sua tese de mestrado, Bianca Buse defende “a necessidade de se formar professor-leitor; antes de formar leitores é preciso ser um”. Para Taciana Zanolla e Flávia Ramos, o ensino de literatura no ensino médio precisa ter “interação texto e leitor com o centro”, pois para elas nessa abordagem interacionista o gosto do aluno pela literatura é incentivado e o leitor insere sua subjetividade nos vazios do texto, lhe concedendo sentido.

O processo de construção de sentidos no ato de ler, os embates entre decodificação/inferência e obrigação/prazer implicam no desgaste de um sedutor objeto de estudo. O uso dos textos como um todo devem ter motivos plausíveis, conhecido por todos os envolvidos na leitura. Além disso, pode ser usada música, escolha feita democraticamente. Uma outra abordagem interessante seria a analogia entre os clássicos e o contemporâneo e a descoberta inédita por parte dos alunos de como os textos, — embora em épocas diferentes (diacrônico ou sincrônico), dialogam entre si.

Vale ainda lembrar o que diz Fábio Durão da Unicamp sobre a intransitividade da literatura. Segundo ele, há uma necessidade de apropriação do texto literário por parte dos alunos como resultado de uma relação com o objeto. Além disso, ele acrescenta que a literatura para ser usada em aula precisa ser viva, não uma sucessão de monumentos inertes. Para Antonio Candido, a literatura é um direito a que todos deveriam ter acesso. Segundo a escritora Maria do Rosário, é na escola que esse direito é desrespeitado por tratá-la como mero objeto de estudo. A mestrandia Bianca Buse sinaliza que transformaram a literatura em um mero objeto de estudo e compara a literatura com um passaporte metafísico, que o leitor tem que ter direito a fazer (escolhendo o meio de transporte, a classe, a duração e sem destino definido) e que se deve apostar na literatura contemporânea.

Esse afastamento da contemporaneidade em detrimento ao ensino dos clássicos é também uma das causas de afastamento dos estudantes da literatura. Além da imposição dessas obras clássicas e do cânone, os estudantes não têm acesso às obras literárias mais contemporâneas, o que os afasta da realidade vivida e cria, por conseguinte, uma antipatia com as obras clássicas. Quem defende essa tese são os professores André Luis Machado Galvão e António Carvalho da Silva no artigo “*O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes*”. Em busca de práticas mais eficientes, Galvão e Silva (2017) promovem sugestões pertinentes no que tange a esse processo, como a centralidade estudantil e o protagonismo do texto literário na sala de aula. À luz

de inúmeros pensadores da área, os autores dão embasamento à tese defendida, promovendo debates e questionamentos a respeito de posturas e condutas adotadas na prática de ensino de literatura. André e António defendem que um olhar mais humanizado e democrático é um bom caminho para auxiliar o processo. Inverter a ordem dos conteúdos, por exemplo, levando em consideração a pouca bagagem dos estudantes e a defasagem do ensino, parece uma boa tentativa para os autores, que afirmam ser essa uma das maneiras de se chegar àquilo que se pretende.

Algumas considerações/reflexões finais

Pensando a partir das reflexões propostas pelos autores e autoras, entendemos o quão necessária é a disseminação de uma nova maneira de abordar e trabalhar literatura. Enquanto constantes discentes – entendendo e concordando com a proposta de formação continuada comentada pelos autores –, precisamos aprimorar nosso arcabouço teórico e literário, consumindo bons textos e mantendo um fluxo contínuo de leitura, a fim de que nosso repertório literário esteja sempre em crescimento e jamais restrito apenas ao cânone. Ainda que se trate de um erro sistêmico, o professor deve buscar caminhos para que sua performance seja mais atrativa e motivadora.

Contudo, é importante ressaltar que determinados aspectos abordados no texto, tais como uma literatura mais polida por questões de escolha da escola, dificultam todo o processo. Estamos no século XXI, mas ainda trabalhamos em escolas com moldes do século XVIII. Não podemos, por nosso turno, permanecer no saudosismo que persiste em muitos ambientes escolares. Não temos uma resposta exata do que é para ser feito, mas sabemos que precisamos nos incomodar com algo que vem sendo construído há séculos. O professor precisa assumir o papel de professor-pesquisador, e não atuar como um reproduzidor de conteúdos. Precisa-se, pois, investigar o que está acontecendo para que o trabalho docente seja melhor e menos limitado.

Uma das propostas de Galvão e Silva (2017) diz respeito ao incentivo à liberdade criativa e à crítica que deve ser potencializada pela escola, atrelada às próprias experiências dos alunos. De acordo com Abreu (2006), citado pelos autores, os livros favoritos dos estudantes podem e devem ser lidos e discutidos no ambiente escolar. Tal proposta, além de relevante, se mostra especialmente necessária, uma vez que convida os estudantes a participarem de maneira ativa do sistema de circulação de obras literárias. Isso, é claro, não deve substituir o lugar do cânone no processo de letramento, mas coexistir e conviver de maneira produtiva.

Desse modo, com a liberdade e a criticidade dos alunos, a escola não será mais o lugar que determina ou interfere, de alguma maneira, na imposição de um cânone literário, mas cada um criará o seu próprio repertório a partir da gama de livros lidos e vistos na escola. Afinal, a diversidade é fundamental. Dessa forma, a centralização da análise textual poderá não ser mais restrita ao professor, mas também (e sobretudo) ao aluno, colaborando para a sua autonomia crítica e não mais na clausura da passividade.

Por fim, o artigo dos autores Galvão & Silva percorre também uma das principais funções do ensino de literatura, que toca na humanização e na afetividade. Retomando Cosson (2012), os autores citam que “a função essencial [da literatura é a] de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Nesse prisma, negar essa palavra que nos humaniza e que nos toca de maneira pessoal é negar também a subjetividade do outro e negar a subjetividade que é construída a todo momento – sendo a leitura uma possibilidade de ajudar na construção dessa subjetividade. Além disso, é importante comentar e valorizar o contexto, bastante destacado pelos autores, retomado também nas considerações finais: “compreender a realidade social da qual fazem parte.” No que diz respeito ao Brasil, mais ainda, é necessário que se destaque e se leve em consideração o contexto, pois é ele quem vai encaminhar as escolhas das leituras e das temáticas a serem trabalhadas no ensino de literatura na escola.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. Vários escritos. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. O letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DURÃO, Fábio. A. Para uma leitura responsável. Revista da ABRALIC, v.23 n 42, 2021.

MACHADO GALVÃO, A. L.; CARVALHO DA SILVA, A. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras & Letras**, v. 33, n. 2, p. 209-228, 8 nov. 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto & ZANOLLA, Taciana. Literatura na escola: entre o real e o possível. Unisc: Revista Signo. Edição especial Machado de Assis, 2008.

O “*QUERER TE ABRAÇAR*” DA VILA MARIA E SEU EMPODERAMENTO POLIFÔNICO: RESSOCIALIZAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA NO CARNAVAL PAULISTA PÓS-PANDEMIA

Bruno Gomes Pereira¹⁶

Resumo

O referido artigo tem como objetivo analisar trechos do samba-enredo 2022 da escola de samba paulista *Unidos de Vila Maria*, atentando ao jogo polifônico que (re) constrói sentidos e, com isso, reforça o perfil plurissignificativo da canção. A Fundamentação Teórica está alojada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), considerando-a como propulsora para análises dialógicas e colaborativas a partir das vertentes teóricas mobilizadas. A Metodologia é do Tipo Documental, partindo da premissa de que tratamos a letra do samba como prática semiotizadora de ressocialização cultural com vistas a uma sociedade efêmera, oriunda do caótico contexto de pós-pandemia. Além disso, a abordagem é de cunho Qualitativo, partindo da premissa de que a (re) combinação de sentidos se dá por meio da articulação entre o jogo poético e artístico da música aliada às sensações do ser humano que se redesenha face às singularidades desse novo âmbito social. Os resultados revelam o mecanismo de empoderamento dos sentimentos humanos, atrofiados durante a pandemia do COVID-A9, e, agora, tendo a possibilidade de externalização. Isso, por sua vez, confere ao samba características catárticas.

Palavras-Chave: Construção de Sentidos. Linguística Aplicada. Vila Maria.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar extractos del samba-enredo 2022 de la escuela de samba *Unidos de Vila Maria*, prestando atención al juego polifónico que (re) construye significados y, con ello, refuerza el perfil multsignificativo de la canción. La Teoría se ubica en el campo no disciplinario de la Lingüística Aplicada (LA), considerándola como motor impulsor del análisis dialógico y colaborativo a partir de las líneas teóricas movilizadas. La Metodología es de Tipo Documental, partiendo de la premisa de que tratamos la letra de samba como una práctica semiotizante de resocialización cultural con miras a una sociedad efímera, surgida del caótico contexto pospandémico. Además, el enfoque es de carácter Cualitativo, partiendo de la premisa de que la (re) combinación de significados se da a través de la articulación entre el juego poético y artístico de la música combinada con las sensaciones del ser humano que se redibuja frente a las singularidades de este nuevo ámbito social. Los resultados revelan el mecanismo de empoderamiento de los sentimientos humanos, atrofiados durante la pandemia COVID-A9, y que ahora tienen la posibilidad de externalización. Esto, a su vez, le da a la samba características catárticas.

Palabras clave: Construcción de significados. Lingüística Aplicada. Vila Maria.

Introdução

¹⁶ Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli (UNIA). Orientador do Instituto de Pesquisa e Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas da Universidade de São Paulo (Pecege/Esalq/USP). Pesquisador Produtividade da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP). Membro da Associação Latino-Americana de Linguística Sistêmico-Funcional (ALSFAL). E-mail: b.gomes@kroton.com.br.

Nesse artigo, analisamos excertos do samba-enredo 2022 da escola *Unidos de Vila Maria*, uma das maiores do ramo do carnaval paulista. Na oportunidade, nos atentamos ao jogo polifônico na letra da composição em foco, uma vez que consideramos o entrelaçamento de vozes um recurso linguístico-estilístico pertinente aos desdobramentos de sentidos presentes no samba. Em outros termos, nos interessamos pelo jogo polifônico, partindo da premissa de que (re) constrói sentidos e, com isso, reforça o perfil plurissignificativo da canção.

Para analisar o *corpus*, lançamos mão da abordagem indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), vertente dos estudos da linguagem que versa acerca de questões de vozes sociais, empoderamento e construções intra e extra discursivas, típicas de uma sociedade emergente. Isso, por sua vez, é comprovado nas investigações de Moita Lopes (2013; 2006; 2003), Pereira (2017; 2016; 2014) e Signorini (1998).

Para viabilizar uma microanálise satisfatória, mobilizamos saberes advindos dos estudos enunciativos em Bakhtin (2006; 2003; 1984), da ideologia e dos efeitos de sentidos da Análise Crítica do Discurso de vertente americana (FAIRCLOUGH, 2012; FAIRCLOUGH, 2008; PEREIRA, 2018), bem como dos trabalhos em Linguística Sistêmico-Funcional, ao problematizar questões sobre Contexto de Cultura (CC) e Contexto de Situação (CS), tal como asseveram os trabalhos de Halliday e Hasan (1989).

O percurso metodológico é desenhado a partir das diretrizes do Tipo Documental, partindo da premissa de que tratamos a letra do samba como prática semiotizadora de ressocialização cultural com vistas a uma sociedade efêmera, oriunda do caótico contexto de pós-pandemia (SÁ-SILVA *et al*, 2009). Além disso, a abordagem é de cunho Qualitativo, partindo da premissa de que a (re) combinação de sentidos se dá por meio da articulação entre o jogo poético e artístico da música aliada às sensações do ser humano que se redesenha face às singularidades desse novo âmbito social (ANGELOCCI; PEREIRA, 2021).

Vale lembrar que o samba-enredo 2022 da *Vila Maria* teve como inspiração os anseios, desejos e incertezas que assolam o emocional dos seres humanos em todo o planeta, ao captar sensações deixadas de lado em razão da pandemia do COVID-19. Tendo esse entorno, os resultados revelam um mecanismo de empoderamento dos sentimentos humanos, atrofiados durante a pandemia do novo coronavírus, e, agora, tendo a possibilidade de externalização. Isso, por sua vez, confere ao samba características catárticas.

O Olhar Inter/Trans/Indisciplinar da Linguística Aplicada

Vivemos em uma sociedade em que o comportamento humano se mostra cada vez mais instável, orientado por relações fluidas entre atores sociais humanos e não humanos. Em meio a esta modernidade dita líquida (BAUMAN, 2004), tentamos nos adequar às propostas de um paradigma¹⁷ emergente, ao entender que estas interações são motivadas por questões não apenas biológicas e\ou da linguagem, mas, sobretudo, por razões psicológicas, filosóficas, psicolinguísticas, pedagógicas, etc.

Nesta abordagem, percebemos a LA como uma área do conhecimento a qual procura mobilizar várias outras áreas ou disciplinas dos estudos das Ciências Humanas com o objetivo de problematizar o objeto de estudo (MOITA LOPES, 2013; 2006; 2003).

¹⁷ Partimos da ideia de paradigma em Kuhn (2006).

Nesse sentido, a LA parece caminhar próxima à ideia de complexidade¹⁸, proposta pela *Teoria da Complexidade*. Trata-se do atual paradigma emergente, o qual propõe um olhar da sociedade enquanto *tecido*, em que é constituído por diferentes concepções teórico-filosóficas que estão “inseparavelmente associadas” (MORIN, 2011, p.13). Essa maneira de perceber o objeto de pesquisa é responsável por suscitar constantes questionamentos no pesquisador, pois o investigador é induzido a ver este objeto em consonância com o movimento da sociedade em si.

Na tentativa de situar o leitor a respeito do movimento indisciplinar, o qual buscamos estabelecer em nossa pesquisa, propomos abaixo uma figura que ilustra a visão fluida entre as partes do conhecimento humano conforme a LA. Trata-se de uma figura livremente adaptada dos estudos de Moita Lopes (2013; 2006; 2003).



Figura 01: Movimento Indisciplinar da LA
Fonte: Livre adaptação de Moita Lopes (2013; 2006; 2003)

De acordo com a Figura 01, o movimento indisciplinar exige do pesquisador uma visão mais ampla daquilo que circunda seu objeto de estudo. Nesse sentido, os movimentos dialógicos ilustrados constroem uma postura convidativa à confluência entre diferentes saberes humanos. No processo de ressignificação teórica, podemos articular as vertentes de estudos mencionadas às especificidades dessa investigação. Para isso, temos os seguintes indicadores mobilizados nessa abordagem:

a) **Linguística Aplicada** (indicada na esfera maior, central): trata-se do ponto de partida para se entender o artefato científico que deu margem à construção das análises. Do ponto de vista comparativo, a LA representa a escola de samba *Vila Maria*, célula propulsora na construção de sentidos do texto analisado, partindo da premissa de que seu samba-enredo semiotiza práticas discursivas pré-existentes na imanência da instituição, sendo, pois, um reflexo da própria visão social deste grêmio recreativo. Da LA, nos interessamos mais de perto pelos movimentos articulatórios e sobrepostos que procuram acompanhar a mesma fluidez de uma sociedade pós-pandemia (MOITA LOPES, 2013; 2006; 2003; PEREIRA, 2017; 2016; 2014; SIGNORINI, 1998);

¹⁸ A ideia de complexidade que adotamos neste artigo está ancorada em Morin (1990).

b) **Estudos Enunciativos de Bakhtin** (indicados na esfera superior, de cor cinza): trata-se das mais célebres investigações desenvolvidas no âmbito da Linguística Discursiva e Enunciativa. Do ponto de vista comparativo, as pesquisas de Bakhtin representam o jogo de vozes sociais contidas na letra do referido samba-enredo. Em outras palavras, a partir da visão discursiva, a sensação catártica e emotiva causada pelo contato com a letra da música deve-se muito ao fato da mesma potencializar os sentimentos viscerais do homem, que muito lutou para sobreviver aos impropérios de uma pandemia sufocante. Dos Estudos Enunciativos de Bakhtin, nos interessamos mais de perto pela concepção de polifonia bastante presente nos escritos do filósofo. Tratamos a polifonia aqui, então, como um conjunto de percepções sociais que, uma vez costuradas pelo viés ideológico, colaboraram na manutenção de discursos já existentes e, dessa maneira, catalisam a anatomia de uma sociedade que se molda a partir de práticas interpessoais constantemente remodeladas a partir da visão de quem mobiliza estas vozes (BAKHTIN, 2006; 2003; 1984);

c) **Análise Crítica do Discurso** (indicada pela esfera azul, no inferior da figura): trata-se de um ramo dos estudos americanos, o qual problematiza questões ligadas à ideologia e empoderamento dos sujeitos imersos às situações discursivas plurais. Do ponto de vista comparativo, a Análise Crítica do Discurso representa a perspectiva da intencionalidade presente nas entrelinhas do samba-enredo em questão. Partindo da compreensão de que o discurso permeia todas as práticas sociais, é válido afirmarmos também que toda manifestação da linguagem requer uma intenção que a motive. Em outros termos, agregamos aqui a intenção do carnaval em colaborar com a alegria do povo, ao mesmo tempo em que ressocializa nossa cultura tendo como base uma era em que o novo nunca se fez tão necessário. Logo, permeia a proposta de celebração à vida e ao amor, comi também a própria concepção de inclusão de povos e costumes, que juntos, constituem o grande mosaico da cultura brasileira, semiotizado pelo carnaval. Da Análise Crítica do Discurso nos interessamos mais de perto pela sua noção de ideologia e empoderamento que, mesmo acontecendo em seu nível simbólico, são visíveis às práticas sociais de todas as naturezas (FAIRCLOUGH, 2012; FAIRCLOUGH, 2008; PEREIRA, 2018);

d) **Linguística Sistêmico-Funcional** (indicada pela esfera amarela, no inferior da figura): trata-se de uma vertente dos estudos linguísticos que, devido a sua origem antropológica, faz um percurso da gramática ao discurso para se compreender a funcionalidade do todo. Do ponto de vista comparativo, representa a relação entre a *Vila Maria* e a própria comunidade, a qual tanto cuida e presta assistência com afinco. A partir desta relação, que ocorre por intermédio de uma via de mão-dupla, podemos inferir que o empoderamento conferido à comunidade da *Vila* não se esgota apenas na letra da música, mas sim em todo o entorno social desenhado por meio das intervenções filantrópicas apoiadas pela referida escola, a qual faz jus ao seu papel como instituição catalisadora do bem-viver social. Da Linguística Sistêmico-Funcional, nos interessamos mais de perto pela noção de CC e CS, herança da antropologia linguística de sua gênese (HALLIDAY; HASAN, 1989). Para tanto, tratamos o CC como a *Vila Maria* (Região da Capital Paulista) e o CS como a *Vila Maria* (Grêmio Recreativo Social e Cultural, enquanto escola de samba).

Construindo Sentidos a partir da Letra do Samba-Enredo “*O mundo precisa de cada um de nós: A Vila é porta-voz*”

Nesse tópico, vamos apresentar a construção de uma proposta de análise discursiva e enunciativa acerca do samba-enredo “*O mundo precisa de cada um de nós: A Vila é porta-voz*”, da escola “*Unidos de Vila Maria*”, para o carnaval paulista de 2022.

Os excertos do referido samba foram selecionados a partir de critérios discursivos e semântico-lexicais, os quais semiotizam desdobramentos de sentidos que evidenciam empoderamento de vozes da comunidade, bem como os significados que reverberam a latência dos sentimentos humanos, retratados em tom poético e artístico na letra.

Abaixo, segue o Fragmento 01:

*Quero te abraçar
Bem mais que antes.
Matar a saudade,
Viver esse amor.
Se o mundo precisa de cada um de nós,
A Vila é porta-voz.*

O excerto acima constitui a primeira estrofe da canção. Com seis versos alinhados poeticamente, há a (re) construção imagético-cinestésica dos sentimentos humanos em poder rever e reviver todas as alegrias de antes da pandemia. Tal reconstrução causa efeito estilístico-pragmático, ao entendermos que o eu-lírico recria algo abstrato a partir de uma perspectiva real, o que confere teor catártico aos versos.

O sintagma verbal *quero*, seguido do sintagma nominal *te abraçar / bem mais que antes*, constrói uma sintaxe semanticamente convidativa, partindo do pressuposto de que, a partir de uma introspecção mental, busca um dos atos mais afetivos, marcados na nossa cultura: o abraço. Este agrega em si, elementos sentimentais em todas as suas ramificações de sentidos.

Já nos sintagmas *se o mundo precisa de cada um de nós, / a Vila é porta-voz*, é possível percebermos o resgate ao espírito de acolhimento e zelo, típicos da comunidade e da referida escola de samba. Nesse sentido, dizemos que há uma voz reflexiva, do ponto de vista do discurso, que nos ajuda a caracterizar a prática da instituição face às suas responsabilidades sociais, junto a seu povo raiz. Em *A Vila é porta-voz* é possível perceber a recolocação da *Vila Maria* como promotora e anunciadora da paz, da alegria e da confraternização. Isso, por sua vez, resgata, em nossa cultura, a ideia de bem-cuidado e hospitalidade do povo brasileiro.

Abaixo, segue o Fragmento 02:

*Senhor, nos dê um rumo, um prumo...
A fé nos guia...
Axé, amém, shalom,
Salve Rainha!
Que a mão de Deus
Venha nos abençoar.*

O excerto acima constitui os versos finais da segunda estrofe da canção. Com seis estrofes com teor altamente polissêmico, há a recorrência ao discurso religioso para demonstrar o sincretismo, bem como a não discriminação de nenhuma denominação religiosa. Nesse caso, a letra resgata a concepção de inclusão e tolerância religiosa, o que sugere integração e festividade entre todas as partes, de todos os credos. Trata-se de um recurso semântico-estilístico eficaz na difusão da ideia de igualdade de todos.

O vocativo *Senhor* tem seu sentido realçado pelo sintagma *A fé nos guia...*, o qual encontra em seu tom reticente a sugestão de que a fé deve ser algo a ser vivenciado de maneira atemporal e sem nenhum tipo de restrição. Além disso, o elemento *nos* confere ideia de coletivo, o que reforça, mais uma vez, a própria postura acolhedora da escola de samba.

Abaixo, segue o Fragmento 03:

*Vamos vencer!
Na nossa união,*

*O semear e partilhar
Revelam na cadência
Que a cura para a dor
É o amor...*

O excerto acima constitui os últimos versos da quarta estrofe da canção. Com seis versos materializados a partir de uma escrita criativa e plurissignificativa, há um clamor que se desdobra na semiotização de um sentimento de esperança por parte da comunidade, a qual segue firme na fé, mesmo diante das incertezas deixadas pelos desastres da pandemia. Nesse caso, na esfera discursiva, é possível identificar um eu-lírico otimista e envolto a uma atmosfera de perseverança de tempos vindouros melhores.

Os sintagmas *Que a cura para a dor / É o amor...* retomam à construção poético-discursiva presente no início do texto: o amor que pode ser externado por meio de um carinhoso e opulento abraço, que marca nossa retomada aos tempos de troca de afetos presenciais. Para isso, devemos considerar que o amor é o único meio de resgate da felicidade em todos os âmbitos das relações interpessoais.

Considerações Finais

Este artigo apresenta um percurso de análise textual-discursiva a partir da letra do samba-enredo da *Unidos de Vila Maria* para o carnaval 2022. Consideramos, para isso, aspectos textuais, léxico-gramaticais e discursivos concernentes à manutenção da pluralidade de sentidos, o que é magnificamente semiotizado na letra da canção.

A preocupação em manter-se sempre concatenada às sensações e anseios de sua comunidade também é visível pelo processo de readequação do samba, face às singularidades emocionais e afetivas do ser humano. Em outros termos, a escola de samba *Unidos de Vila Maria* teve a iniciativa de remodelar a letra do seu samba-enredo para adequá-la ao momento de exibição no sambódromo. Tendo sua composição em 2021, a referida canção foi remodelada para o carnaval 2022, observando aos movimentos catárticos advindos deste exato contexto histórico. Em 2021, o samba consistia em um alento por não sabermos ainda como seria o momento pós-pandemia, além da mesma seguir sem previsão de término. Para 2022, assim como revelam as análises no tópico anterior, trata-se agora de uma orientação do caminho a ser percorrido, considerando sempre o amor como mola propulsora, conferindo à letra um tom de celebração à vida.

Em síntese, a letra do referido samba é visceral, criativa, poética e, sobretudo, humanizadora, partindo da premissa de que nos convida a construir um mundo melhor, diante de uma sociedade efêmera e recém-pandêmica. Para isso, agrega elementos psicolinguísticos, religiosos e estilístico-pragmáticos vivenciados na rotina diária dos colaboradores da *Vila*. Estes, por sua vez, se colocam na condição de cidadãos responsáveis, ao revelarem a face acolhedora de um carnaval que procuram fazer todos os dias: aquele galgado na empatia, na responsabilidade, na alegria e no respeito à diversidade em todos os aspectos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. London: University of Minnesota Press, 1984.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

- FAIRCLOUGH, N. A Dialética do Discurso. In.: MAGALHÃES, I. (org). **Discurso e Práticas de Letramento**: Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 93-110.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.
- HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Language, Context, and Text**; Aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford: OxfordUniversity Press, 1989.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 11-24.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-106.
- MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Editora Sulina, 2011.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Instituto Piaget, 1990.
- PEREIRA, B. G. Linguística sistêmico-funcional e análise crítica do discurso como ferramentas teórico-metodológicas: perspectivas em linguística aplicada. **Revista Querubim** (Online), v. 35, p. 38-45, 2018.
- PEREIRA, B. G. EvolutionofAppliedLinguistics in Brazil. **Revista São LuisOrione**, v. 4, p. 5-15, 2017.
- PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- PEREIRA, B. G. **Professores em Formação Inicial no Gênero Relatório de Estágio Supervisionado**:Um estudo em licenciaturas paraenses. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.
- PEREIRA, B. G.; ANGELOCCI, M. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Pará de Minas (MG): Virtual Books, 2021.
- SÁ-SILVA, J. R.; *et al.* Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. In.: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I. 2009.
- SIGNORINI, I. Do Residual ao Múltiplo e ao Complexo: O objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

ANÁLISE DO DISCURSO COMO ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O TRATAMENTO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL: DESDOBRAMENTOS DE SENTIDOS NO VIDEOCLÍPE *ERVA VENENOSA*, DE RITA LEE

Bruno Gomes Pereira¹⁹

Resumo

Esse artigo tem como objetivo analisar a linguagem audiovisual do videoclipe *Erva Venenosa*, da cantora Rita Lee, lançado no início dos anos 2000. A teoria mobilizada para tratamento dos dados é a Análise do Discurso (AD) de origem francesa, sendo pertinentes as problematizações sobre ideologia, sujeito e discurso midiático para os desdobramentos de sentidos. A metodologia é do tipo documental de abordagem qualitativa, visto que o interesse analítico se consolida a partir do teor intersubjetivo a interpretativo do *corpus*. Os resultados revelam que os sentidos mapeados versam sobre princípios imagéticos e sonoros para projeção de valores sociais historicamente marcados.

Palavras-Chave: Análise do Discurso; Linguagem Audiovisual; Música.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el lenguaje audiovisual del videoclip *Erva Venenosa*, de la cantante brasileña Rita Lee, lanzado a principios de la década de 2000. Ideología, sujeto y discurso mediático son importantes para el desdoblamiento de significados. La metodología es de tipo documental con enfoque cualitativo, ya que el interés analítico se consolida desde el contenido intersubjetivo al interpretativo del *corpus*. Los resultados revelan que los significados mapeados tratan con imágenes y principios sonoros para la proyección de valores sociales históricamente marcados.

Palabras clave: Análisis del Discurso; Lenguaje Audiovisual; Canción.

Introdução

O contexto midiático no Brasil é, sem dúvida, um campo para muitas problematizações no que se refere aos desdobramentos de sentidos, bem como para analisar as estratégias inter/trans discursivas como ferramentas de verbalizações precedidas por um mosaico de vozes sociais²⁰.

Para colaborar, de maneira expressiva, com as discussões sobre discurso midiático, é necessário compreender que a linguagem é, sem dúvida, um elemento de interação universal, sendo que, é por intermédio dela, que a ciência, em seus diversos campos de investigação, pode conferir colaborações substanciais à comunidade acadêmico-científica (GNERRE, 1991).

O objetivo desse trabalho é analisar a linguagem audiovisual do videoclipe *Erva Venenosa*, da cantora Rita Lee, lançado no início dos anos 2000. O referido trabalho marca a transição de fases da roqueira, sempre de maneira muito bem-sucedida, aos olhos da crítica especializada e do público que conseguiu consolidar em décadas de trabalho no campo artístico.

¹⁹Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli. Orientador do Instituto de Pesquisa e Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas da Universidade de São Paulo (Pecege/Esalq/USP). E-mail: b.gomes@kroton.com.br.

²⁰O sentido aferido ao termo “vozes sociais” parte dos postulados de Mey (2001) e Bakhtin (1984).

A teoria mobilizada para tratamento dos dados é a Análise do Discurso (AD) de origem francesa, sendo pertinentes as problematizações sobre ideologia, sujeito e discurso midiático para os desdobramentos de sentidos. Nesse sentido, a AD é vista como um aporte teórico-metodológico, que pode viabilizar a construção de um percurso analítico de maneira satisfatória, visto que tem tradição em discussões acerca da (re) construção do poder simbólico em todas as camadas do contexto social (FIORIN, 2011; 1996; ORLANDI, 2000; 1999; 1996; MAINGUENEAU, 1997).

A metodologia é do tipo documental de abordagem qualitativa, visto que o interesse analítico se consolida a partir do teor intersubjetivo a interpretativo do *corpus* (ANGELOCCI; GOMES-PEREIRA, 2021; LAKATOS; MARCONI, 2013; SEVERINO, 2007)

Esperamos que o referido trabalho, ainda que em fase embrionária, possa colaborar para o ato de repensar questões sobre ideologia, linguagem multimodal e, sobretudo, acerca do discurso midiático, visto que se trata de uma esfera intimamente ligada à memória afetiva dos enunciadores.

Análise do Discurso Francesa: Algumas Palavras

A AD francesa é uma ramificação dos estudos da linguagem que analisa a maneira como ocorrem as construções, bem como os desdobramentos ideológicos e sociais das manifestações linguísticas dentro de um contexto histórico e interlocutivo em que operam. Por isso, aspectos gramaticais, imagéticos e sonoros podem ser levados em consideração, partindo do princípio de que, para a AD, são indícios de materialização discursiva (FIORIN, 2011; 1996; ORLANDI, 2000; 1999; 1996; MAINGUENEAU, 1997).

Partindo desse pressuposto, a AD problematiza questões abstratas que estão no entorno do produto a ser analisado. Nesse caso, estamos nos referindo ao que os estudos enunciativos chamam de *leitura* ou *desdobramentos de sentidos*, tal como adiantam as investigações de Orlandi (2000; 1996).

Para os autores, a prática de leitura não se esgota no ato de codificar ou decodificar uma manifestação textual, sendo, portanto, um processo estratégico que se inicia no aspecto textual (explícito) para compreender o aspecto discursivo (implícito). Tal movimentação “dialógica e dialética”, nos termos de Bakhtin (2006; 2003), são semiotizadas por meio da relação *ideologia-sujeito*, representada na Figura 01:

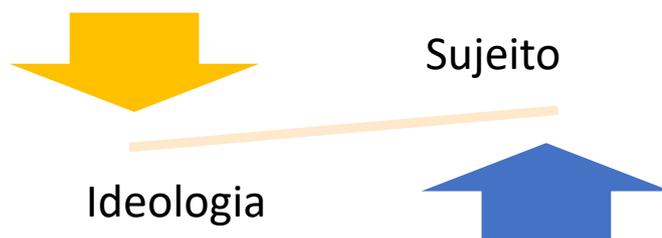


Figura 01: Movimento Articulatório entre Ideologia e Sujeito em AD

Fonte: Do Autor

Conforme a Figura 01, a ideologia e o sujeito enunciativo apresentam uma relação socialmente assimétrica, pode ser remodelada constantemente em razão de aspectos sociais, culturais e antropológicos que se recombina no decorrer do tempo. Assim, podemos inferir que ideologia e sujeito enunciativo são molas propulsora na manutenção discursivo-social que se

articulam no plano abstrato das relações humanas, mas que são semiotizadas por práticas sociais concretas ou por atos de fala (DALHLET, 2005).

Não é nossa intenção fazermos aqui uma explanação exaustiva discutindo as definições de ideologia e sujeito à luz da AD. Para maiores informações, conferir os trabalhos de Fiorin (2011; 1996), Orlandi (2000; 1999; 1996) e Maingueneau (1997).

Nessa percepção, nos interessamos mais de perto pelas discussões acerca do discurso midiático, partindo do princípio de que as recombinações discursivas ocorrem expressivamente, mesclando realidade e licença poética. Portanto, a AD, aplicada ao campo midiático, consegue captar indícios discursivos de aspectos sociais emergentes ou mesmo de perpetuação vocálica de discursos que se ressignificam e, com isso, constroem novos sentidos.

Sobre discurso midiático, salientamos as pesquisas de Gomes-Pereira (2021; 2020; 2017), ao mapear diferentes efeitos de sentidos a partir da recombinação de recursos imagéticos em textos midiáticos. Para o autor, a mídia, compreendida por suas várias esferas, usufrui de aspectos memoriais para difusão discursiva. Com isso, é comum encontrarmos os chamados *fenômenos de massa*, tal como sugerem os estudos enunciativos da linguagem. Nesta categoria, incluímos Rita Lee, cantora brasileira, que construiu um legado na história da música nacional, sendo uma das maiores interpretes do rock no país.

Desenho do Percorso Metodológico

O percurso metodológico desse trabalho parte das colaborações de ciência aferidas pela Teoria da Complexidade, postulada por Morin (2011). Para o autor, a metodologia de uma pesquisa científica deve favorecer à complexificação do objeto analisado, considerando os resultados gerados a partir dela como possibilidades de investigação, não como verdades irrefutáveis.

A Abordagem de Pesquisa utilizada é de natureza Qualitativa, partindo da premissa de que as análises foram orientadas a partir do princípio intersubjetivo da compreensão dos dados, o que foi motivado pelo ato de triangulação do *corpus* tratado (ANGELOCCI; GOMES-PEREIRA, 2021; LAKATOS; MARCONI, 2013; SEVERINO, 2007).

Já o Tipo de Pesquisa é documental, considerando o videoclipe em questão como documento passível de tratamento científico. Em outros termos, entendemos que a investigação seja documental, visto que o *corpus* que a constitui semiotiza práticas sociais localizadas dentro de um determinado tempo e espaço (SÁ-SILVA *et al*, 2009).

Rita Lee Jones de Carvalho, ou simplesmente Rita Lee, nasceu na capital do Estado de São Paulo, em 31 de dezembro de 1947. Fez história no cenário musical brasileiro, sendo reconhecida mundialmente por “Rainha do Rock Brasileiro”. A cantora fez escola e se tornou inspiração para várias profissionais da linha musical que a consagrou.

Em 2000, Rita Lee lançou o álbum *3001*, com grande repercussão e aceitação pelo público e pela crítica especializada. Neste trabalho da cantora, destacamos a música *Erva Venenosa*, que, na ocasião, conquistou rapidamente os principais veículos de comunicação. A canção também integrou às trilhas sonoras de telenovelas exibidas pela Rede Globo de Televisão.

Com duração de 4 minutos, o referido videoclipe tem mais de 7 milhões de visualizações no *YouTube* e seu roteiro conta a história de uma vilã, a *Erva Venenosa*, que, por ser traiçoeira, mentirosa e falsa, sempre consegue escapar da polícia no melhor estilo hollywoodiano²¹.

Tecendo Sentidos sobre o Videoclipe *Erva Venenosa*

O videoclipe se inicia com imagens de um casarão velho, muito semelhantes aos mausoléus assombrado dos filmes estrangeiros de terror, produzidos nos primeiros anos do século XXI. Tal projeção visual é convidativa, tendo em vista que localiza o enunciador dentro de um tempo e espaço propulsor para o desenrolar da obra. Isso, por sua vez, coaduna com a perspectiva de camuflagem, ilustrada na figura abaixo:



Figura 02: Erva Venenosa camuflada
Fonte: Reprodução do *YouTube*

De acordo com a Figura 02, a vilã tem a habilidade de se camuflar entre um acervo de perucas que tem em sua casa, de maneira a ajudá-la a escapar da perseguição da polícia. Isso, por sua vez, mantém relação direta com as artimanhas das cobras, as quais utilizam-se desta habilidade para se esconder e, no momento oportuno, atacar a vítima e destilar seu veneno. Conforme a AD, este recurso pode ser denominado como *intertextualidade* no plano explícito da construção discursiva (FIORIN, 2011; MAINGUENEAU, 1997).

O fenômeno da intertextualidade parece costurar o vídeo em sua íntegra, partindo do princípio de que a semelhança entre a antagonista e uma serpente ecoa repetidas vezes no decorrer do roteiro do audiovisual, tal como pode ser notado na Figura 03:



Figura 03: Erva Venenosa engana o detetive
Fonte: Reprodução do *YouTube*

²¹ Para assistir ao videoclipe, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=Lx7luOOBBc>.

Na Figura 03, percebemos outra artimanha da vilã. Ao prestar depoimento, Erva Venenosa engana a todos e utiliza-se do poder da sua sensualidade para persuadir o detetive. O movimento lingual, mostrado na figura acima, retoma à ideia de serpente, evidenciada no início do clipe.

Do ponto de vista discursivo, esta iniciativa constituiu um desdobramento ideológico capaz de ressignificar a ideia de mulher sensual costumeiramente aplicada no plano midiático para designar figura femininas espertas e venais. No audiovisual, a uma vulcanização da mulher fatal transposta em uma figura de índole duvidosa e rasteira.

Outro aspecto importante a ser considerado é o excesso da cor verde como recurso imagético presente em todas as vilanias da personagem principal da história. Observe a figura abaixo:



Figura 04: Erva Venenosa comemora as suas maldades
Fonte: Reprodução do *YouTube*

Na Figura 04, Erva Venenosa comemora a repercussão das suas maldades. Percebe-se um cenário que abusa dos tons verdes, nos remetendo à atmosfera de covil, intensificado pela letra da música.

No campo da AD, a cor verde pode ser relacionada ao veneno letal das cobras mais perigosas. Isso, do ponto de vista literário e poético, costuma ser semiotizado em práticas de vilanias desencadeadas pelos antagonistas, o que serve como medida orientadora do enredo que ora se redesenha (ORLANDI, 2000).

Considerações Finais

Este artigo apresentou, do ponto de vista da AD, um percurso inicial de análise discursiva, o qual tentou identificar pistas linguístico-imagéticas que influenciam na construção de sentidos do videoclipe *Erva Venenosa*, estrelado pela cantora Rita Lee, em 2000.

Os dados revelaram o uso recorrente de estratégias semântico-discursivas como ferramentas impulsionadora de desdobramentos de sentido, peculiares da linguagem audiovisual, tais como a intertextualidade, o uso exagerado da cor verde, bem como a tentativa de transformação da figura feminina em serpente.

Em suma, entendemos que a linguagem utilizada na obra apresenta características inovadoras e revolucionárias, considerando a época em que foi produzida. Tal constatação se sustenta no fato visual em que o roteiro foi estruturado, bem como no fato da história reproduzida

evitar chavões na sua estrutura fabular, dispensando uma dimensão maniqueísta, comumente encontrada na mídia.

Referências

- ANGELOCCI, M. A.; GOMES-PEREIRA, B. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2021.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. London: University of Minnesota Press, 1984.
- DALHLET, V. Os Gêneros e o Corpo do Acabamento Estético. In.: BRAIT, B (org). **Bakhtin: Dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 131-148.
- FIORIN, J. L. Teoria dos Signos. In.: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 55-74.
- FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 1996.
- GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOMES-PEREIRA, B. Media Language and its Plural Semiotics: Representation of the Figure of “Xuxa Meneghel” in Chilean Publicity. **Scholars International Journal of Linguistics and Literature**, v. 4, p. 149-152, 2021.
- GOMES-PEREIRA, B. Análisi del Discorso sui media e delle voci sociali: Costruzione linguistica e ideologica dei fenomeni di massa in Brasile. **Latin American Journal of Development**, v. 2, p. 330-340, 2020.
- GOMES-PEREIRA, B. **O X da Questão: Construção discursiva do maior fenômeno de massa brasileiro**. Pará de Minas: Virtual Books, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- MEY, J. L. **As Vozes da Sociedade: Seminários de Pragmática**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- ORLANDI, E. P. O Inteligível, o Interpretável e o Compreensivo. In.: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (orgs). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2000. p. 58-77.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- SÁ-SILVA, J. R. *et al.* Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. In.: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I. 2009.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARTAS LINGUÍSTICAS DA REGIÃO NORDESTE DO ESTADO DO PARÁ: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO

Denise Ramos Cardoso²²

Resumo

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida a nível de mestrado. O objetivo é construir cartas linguísticas a partir do tratamento científico da fala de povos quilombolas do Nordeste do Estado do Pará (PA). O recorte aqui apresentado faz um mapeamento semântico da variante “menstruação” em falas de sujeitos do local mencionado. A Fundamentação Teórica está alojada no campo investigativo da Sociolinguística, vertente dos estudos da linguagem que problematiza questões sobre variação linguística. A Metodologia é do tipo descritiva com abordagem qualitativa, sendo o teor interpretativista motivador no tratamento dos dados. A pesquisa revela múltiplas acepções semânticas acerca da lexia “menstruação”, de maneira a evidenciar a construção de certos tabus linguísticos a partir de sua projeção em contextos sociais e culturais diferentes.

Palavras-Chave: Cartas Linguísticas; Sociolinguística; Variação Linguística.

Resumen

Este artículo es un extracto de una investigación desarrollada a nivel de maestría. El objetivo es construir mapas lingüísticos basados em el tratamiento científico del habla de los pueblos quilombolas del Noreste de Pará. El recorte aquí presentado hace un mapeo semántico de la variante “menstruación” en los discursos de los sujetos del lugar mencionado. La Fundación Teórica se ubica en el campo de investigación de la Sociolingüística, una rama de los estudios del lenguaje que problematiza cuestiones sobre la variación lingüística. La metodología es descriptiva con enfoque cualitativo, y el contenido interpretativo motiva el tratamiento de los datos. La investigación revela múltiples significados semánticos sobre la lexia “menstruación”, con el fin de resaltar la construcción de ciertos tabúes lingüísticos a partir de su proyección en diferentes contextos sociales y culturales.

Palabras clave: Cartografías Lingüísticas; Sociolingüística; Variación Lingüística.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo construir cartas linguísticas a partir do tratamento científico da fala de povos quilombolas do Nordeste do Estado do Pará (PA). O recorte aqui apresentado faz um mapeamento semântico da variante “menstruação” em falas de sujeitos do local mencionado.

A Fundamentação Teórica se baseia nos estudos da Sociolinguística Variacionista de Labov (2001), corrente motivadora das investigações de Silva, Albuquerque e Sissi (2019), Oliveira (2016) e Severo (2011).

A Metodologia desenvolvida nessa pesquisa é descritiva (LAKATOS, MARCONI, 2013) com abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), partindo do pressuposto de que a descrição dos dados coletados colabora para que os lócus da pesquisa seja ressignificado e, assim, tenha suas especificidades mapeadas por intermédio de seu acervo linguístico.

²²Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente da Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: dcardoso2005@hotmail.com.

Os dados revelam várias acepções para a lexia “menstruação”, considerando-a como um artefato social e cultural daquele povo pesquisado. Os sentidos gerados a partir da descrição das respostas obtidas advêm de um histórico antropológico do povo quilombola do Nordeste paraense.

Pressupostos Teóricos

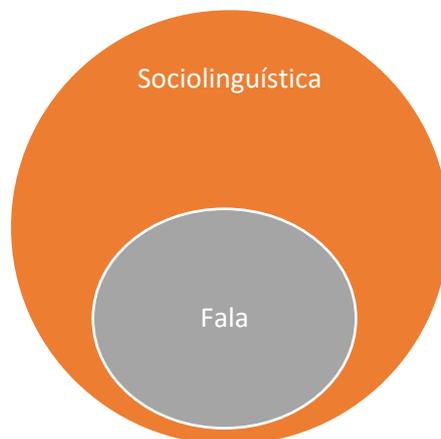
A Sociolinguística é uma vertente dos estudos da linguagem que tem a fala como objeto de análise. Nesse sentido, ao compreender que a oralidade apresenta elementos basilares para o entendimento do arsenal cultural e social de um povo, os trabalhos sobre Sociolinguística procuram entender como a esfera social é semiotizada na fala, tendo essa última como ponto de encontro entre diversas forças simbólicas.

Nesse artigo, o interesse demonstrado pela Sociolinguística Variacionista é bastante expressivo, tendo em vista que a variação diatópica na fala dos quilombolas foi algo motivador das discussões aqui travadas. De acordo com Labov (2001), ao entender que a fala é orgânica e que se transforma em decorrência do contexto geográfico, histórico social e antropológico que se encontra, está-se, por sua vez, compreendendo tais fatores como essenciais à manutenção do folclore daquele povo.

Nesse sentido, no âmbito investigativo da Sociolinguística, há a distinção entre linguagem, língua e fala, sendo esta última entendida como ato individual, mas que se constitui a partir da interação com o coletivo (SEVERO, 2011). Uma vez tendo sido periferizada pelo postulado saussuriano, a fala ganha conotação de válvula propulsora para o desenvolvimento das investigações em Sociolinguística, o que apresenta discussões cada vez mais interdisciplinares.

A Figura 1 ilustra a relação entre a Sociolinguística e o seu objeto de pesquisa.

Figura 1: Fala como objeto da Sociolinguística



Fonte: Da Autora

De acordo com a figura acima, a fala, identificada no círculo menor, na cor cinza, constitui o objeto de análise das pesquisas em Sociolinguística, ilustrada no círculo maior, na cor laranja. Sobre isso, Silva, Albuquerque e Sissi (2019), Oliveira (2016) e Severo (2011) discutem que a pluralização semântica da fala obedece a critérios reflexíveis, que se moldam a partir da vivência extralinguística do falante.

Por isso, são construídos e, muitas vezes, perpetuados tabus linguísticos, que se mantêm em razão da periferização de alguns atos de falas marginalizados, os quais se tornam verdadeiros estigmas na sociologia linguística de um determinado povo.

Aporte Metodológico

O desenho metodológico aqui apresentado obedece às exigências de um paradigma complexo das investigações científicas pós-modernas, assim como assevera Morin (2011). Nesse sentido, buscou-se uma pesquisa que pudesse adotar uma visão não fragmentada dos atos de fala, vendo-os como manifestação social e cultural do povo Quilombola do Nordeste do Pará.

O tipo de pesquisa é descritivo (LAKATOS, MARCONI, 2013), partindo do pressuposto que o percurso de análise se constitui a partir do ato de descrever o arsenal cultural dos sujeitos de pesquisa. Já a abordagem de pesquisa é qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), pois se constitui a partir do teor intersubjetivo e analítico-discursivo das falas documentadas.

O *corpus* coletado para análise foi estruturado da seguinte forma em sua íntegra: foram selecionados 04 campos semânticos dos 14 campos que compõem o Questionário Semântico Lexical (QSL) do Projeto ALiB (2001), conforme se pode mostrar no quadro abaixo, em que se vê o campo semântico, os números das questões aplicadas e suas respectivas perguntas.

Quadro 01: Campos Semânticos selecionados e suas perguntas

CAMPO SEMÂNTICO	N. DA QUESTÃO	PERGUNTA
Corpo Humano	102	...a sujeirinha dura que se tira do nariz com o dedo?
Corpo Humano	109	... o mau cheiro embaixo dos braços?
Ciclo de Vida	121	As mulheres perdem sangue todos os meses. Como se chama isso?
Religião e Crenças	147	Deus está no céu e no inferno está...?
Religião e Crenças	151	... uma mulher que tira o mau-olhado com rezas, geralmente com galhos de planta?
Comportamento e Convívio Social	138	... a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?
Comportamento e Convívio Social	141	... o marido que a mulher passa para trás com outro homem?
Comportamento e Convívio Social	142	... a mulher que se vende para qualquer homem?

Fonte: Da Pesquisa

A escolha para esses campos semânticos deu-se pela própria natureza das áreas, pois abrigam questões que suscitam no falante a manifestação de tabus e, conseqüentemente, de interdição linguística. Ainda com base nos campos semânticos, procuramos analisar cada questão a partir das respostas dadas pelos informantes, onde podemos perceber que oras o entrevistador precisava reformular a pergunta várias vezes para obter a resposta e em outros momentos era notório o comportamento dos informantes com relação a algumas perguntas, expressando vergonha e timidez. Essa hesitação em responder e a variedade de variantes apresentadas a fim de não se pronunciar a palavra esperada nos levou a caracterizar as lexias mencionadas anteriormente como tabus linguísticos.

Com base nessas observações, selecionamos dentro de cada campo semânticos a(s) questão(ões) que levavam a essa hesitação nas respostas dos informantes, fatores esses puramente sociais ou extralinguísticos, sobretudo entre informantes mais idosos e de menos escolaridades.

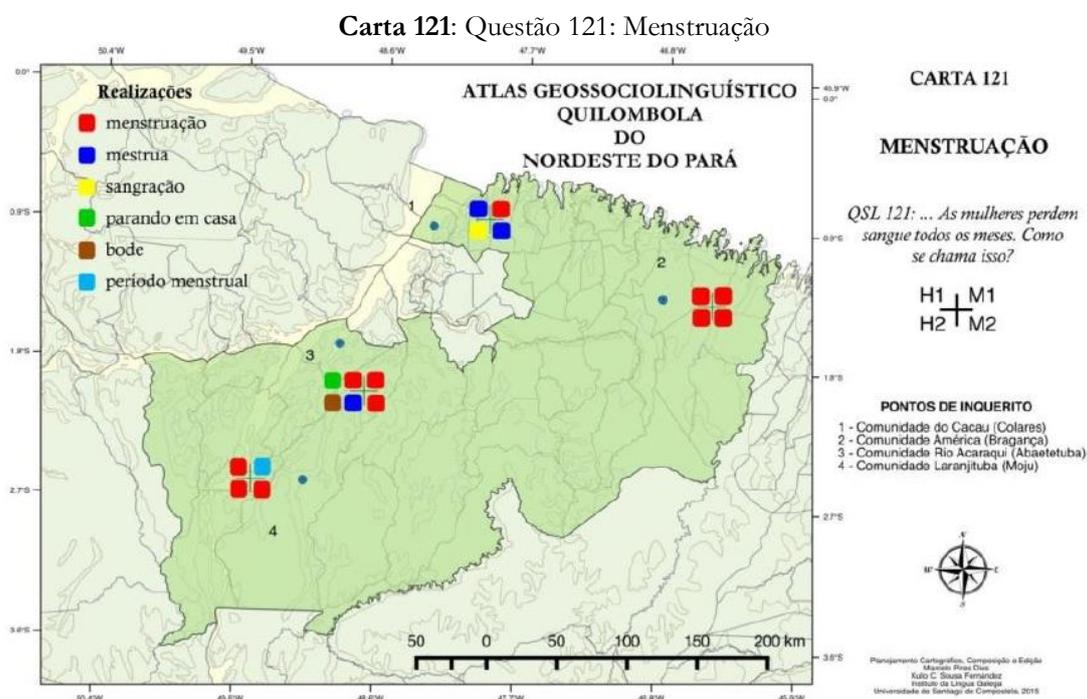
Em diversos estudos, foi destacado que muitos informantes, especialmente os do sexo masculino, manifestaram vergonha e constrangimento ao responderem questões que ainda constituem tabus, sobretudo nas áreas rurais. Por conta deste aspecto mais especificamente, predominância no campo, a obra nos proporciona aparato teórico-metodológico. De acordo com a análise da obra, algumas questões do QSL foram prejudicadas por razões de natureza extralinguística no Atlas Linguístico do Amazonas (ALAM), tais como, menstruação (QSL/208), o termo aqui considerado como motivador da análise.

A presença de alguns tabus linguísticos foi verificada nos Atlas acima mencionados, porém não era preocupação por parte dos pesquisadores, o conhecimento das causas e consequências que levaram a utilização dos mesmos pelos informantes entrevistados.

Nesse sentido, é possível interferir, também que a ocorrência de não resposta, principalmente por informantes homens, deve-se ao fato de mulheres terem realizado as entrevistas. Além disso, valem ressaltar a presença de tabus revelados nas reações – risos e silêncio – dos informantes, provocando às não respostas as perguntas.

Apresentação e Discussão dos Dados

Analisando-se a carta 121, elaborada sobre o item **Menstruação**(questão 121/QSL), verifica-se que foram registradas seis lexias, e que a mais recorrente é menstruação, representando 61,11% do total de registros.



Fonte: Da Pesquisa

Quanto à variação geossociolinguística das lexias registradas, verifica-se que a lexia mais recorrente (menstruação) foi registrada nos quatro pontos de inquérito, predominando nos pontos 2, 3 e 4. A lexia ocorre em percentuais similares entre as faixas etárias (54,55% na primeira e 45,45% na segunda) e em ambos os sexos (45,45% para o masculino e 54,55% para o feminino).

Foram registradas seis designações para definir o conceito de menstruação: menstruação, mestrua, sangração, parando em casa, bode e período menstrual. Realizando-se uma análise semântica delas, verificou-se no dicionário Aulete Digital a seguinte designação para menstruação:

(mens.tru:a.ção)

Fisl. sf.

1. Perda de sangue e mucosa, provenientes do útero, que ocorre todos os meses nas mulheres não grávidas e em idade fértil; CHICO; INCÔMODO; MENORRÉIA; MÊSTRUO; REGRAS; SANGUE

2. O período menstrual.

[F.: menstruar + -ção.]

A segunda lexia mais recorrente, mapeada na carta 121, foi **mestrua**, uma variante morfológica de menstruação. A acepção 2: período menstrual também foi registrada como lexia para esta questão na referida carta linguística.

A lexia sangração está dicionarizada no Aulete Digital como:

(san.gra.ção)

sf.

1. Ação ou resultado de sangrar; SANGRAMENTO

[Pl.: -ções.]

[F.: sangrar + -ção.]

A lexia é classificada como sinônima a sangramento de forma genérica e não específica relacionada ao período menstrual.

A expressão **parando em casa** não está dicionarizada nesta acepção em nenhuma das obras lexicográficas consultadas. Seguindo a classificação de Guérios (1979), a mesma pode ser classificada como expressão genérica sem restrição, que constitui um dos recursos utilizados para se evitar o uso de um tabuísmo.

A lexia bode também está dicionarizada no Aulete Digital da seguinte maneira:

(bo.de)

sm.

1. Zool. O macho da cabra.

2. Gír. Confusão, briga, encrenca.; BANZÉ; ROLO

3. Bras. Gír. Depressão ou sonolência após o efeito da maconha ou outras drogas.

4. Bras. Gír. P.ext. Depressão, tristeza, abatimento.

5. NE Pop. Período menstrual; MENSTRUACÃO

Na acepção 5, tem-se o registro do sentido em que a lexia foi utilizada na pesquisa em questão. Contudo, o dicionário classifica a lexia bode como expressão popular do nordeste, quando o que se verifica é que este uso já se espalhou-se para a região norte do Brasil, que recebeu, historicamente, grandes contingentes de migrantes nordestinos, tanto que foi cartografada no nordeste paraense, na comunidade quilombola Cacau.

Ao analisar os contextos de pergunta e resposta das entrevistas realizadas com os informantes, verificam-se algumas atitudes linguísticas que denotam a existência de tabus

linguísticos para se referir ao conceito em questão (menstruação). No trecho a seguir, na linha 2, observa-se a hesitação da informante em fornecer a resposta:

M1

INQ. As mulheres perdem o sangue todos os meses, como é que chama?

INF. Hum! Posso falar, kkkk

INQ. Pode claro, diga não tem problema.

INF. Menstruação

Somente após a insistência do inquiridor, a informante pronuncia a resposta requerida: menstruação. O mesmo processo pode ser observado neste outro trecho da entrevista com o informante do sexo masculino da primeira faixa etária da localidade de Cacau. Na linha 2, o informante reformula a pergunta, na linha 5 há a hesitação seguida de risos: “Sei, rrsrrsrrs.”, somente após a segunda intervenção do inquiridor ele dá a resposta, também sucedida de risos.

H1

INQ. As mulheres perdem sangue todos os meses. Como se chama isso?

INF. A mulher perde o sangue todo mês?

INQ. É. Ela perde o sangue todo mês. A gente diz que ela está o quê? O que quê é aquilo? Tu sabe?

INF. Sei, rrsrrsrrs.

INQ. Pode falar. Sem vergonha.

INF. Tá menstruada rrsrrsrrs

INQ. Tem outro nome?

INF. Não, rrsrrsrrs menstruada

No trecho a seguir, observa-se o uso da lexia sangração, que poderia ser classificada na proposta de Guérios (1979) como uso de um sinônimo como recurso linguístico para evitar o uso de um tabuísmo:

H2

INQ. As mulheres perdem sangue todos os meses. Como é que a gente chama?

INF. (demorou para responder) sangração só pode ser né. De mulher eu só sei rrsrrsrrs outra coisa.

INQ. Tem outro nome?

INF. rrsrrsrrs, num sei.

Seguindo um padrão de reações comuns a outros informantes das localidades investigadas, o informante, cujo trecho da entrevista está transcrito a cima, trata com certa malícia e risos o tema tratado, isso se expressa na brincadeira realizada por ele: “De mulher eu só sei rrsrrsrrs outra coisa”. O que também pode ser considerado um recurso para evitar o uso de uma lexia marcada como tabu linguístico pela comunidade.

Considerações Finais

Em suma, as análises aqui apresentadas podem ser identificadas em dois momentos. No primeiro deles, há um foco nos percentuais, gráficos e tabelas, bem como nas diferentes lexias demonstradas nos quadros. No segundo momento, em uma perspectiva mais diatópica, é evidenciada a distribuição daquelas comunidades. Com a análise realizada sobre os tabus linguísticos e a representação dos mesmos por meio de Cartas Linguísticas de quatro pontos de inquérito, é possível contribuir para o amadurecimento das produções sobre um tema, que há muito, deixou de ser exclusivo da linguística ou de uma outra área de conhecimento.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GUÉRIOS, R. F. M. **Tabus linguísticos**. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: ed. da Universidade Federal do Paraná, 1979.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change**: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- OLIVEIRA, J. M. de. A Sociolinguística Laboviana: Festejando o cinquentenário e planejando o futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 3, Campinas, pp. 481-501, 2016.
- SEVERO, C. G. Entre a Sociolinguística e os Estudos Discursivos: O problema da avaliação. **Revista Interdisciplinar**, ano VI, v.14, pp. 07-18, 2011.
- SILVA, A. T. B. da; ALBUQUERQUE, F. E.; SISSI, S. A. de A. Sociolinguística Variacionista: Dos meandros sociais à língua em situação de uso. **Facit Business and Technology Journal**, v. 11, n. 3, pp. 17-33, 2019.

DIALETOLOGIA EM EVIDÊNCIA: UM ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO

Denise Ramos Cardoso²³

Resumo

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida a nível de mestrado. O objetivo é apresentar um mapeamento acerca das variantes linguísticas da lexia “cheiro nas axilas”, frequentemente utilizada na fala do povo quilombola do Nordeste do Estado do Pará (PA). A teoria que embasa a pesquisa consiste na articulação entre Dialetoologia e Sociolinguística Variacional no contexto dos estudos da linguagem. A metodologia é do tipo documental e descritiva com abordagem qualitativa no tratamento do *corpus*. Os resultados revelam que os desdobramentos da referida lexia na fala dos sujeitos de pesquisa obedecem, predominantemente, aos critérios de faixa etária e localização geográfica. Isso, por sua vez, colabora para o entendimento cultural daquela localidade a partir de seu arsenal oral.

Palavras-Chave: Mapas Linguísticos; Oralidade; Sociolinguística.

Resumen

Este artículo es un extracto de una investigación desarrollada a nivel de maestría. El objetivo es presentar un mapeo de las variantes lingüísticas de la lexia “olor en las axilas”, frecuentemente utilizada en el habla del pueblo quilombola del Nordeste del Estado de Pará (PA). La teoría que sustenta la investigación consiste en la articulación entre Dialectología y Sociolingüística Variacional en el contexto de los estudios del lenguaje. La metodología es documental y descriptiva con un enfoque cualitativo en el tratamiento del corpus. Los resultados revelan que las consecuencias de esta lexia en el habla de los sujetos de investigación obedecen predominantemente a los criterios de grupo de edad y ubicación geográfica. Esto, a su vez, contribuye a la comprensión cultural de ese lugar desde su arsenal oral.

Palabras clave: Mapas Lingüísticos; Oralidad; Sociolingüística.

Introdução

Investigar os meandros culturais da língua em sua modalidade oral tem sido algo latente em várias áreas do saber humano. No que tange aos estudos linguísticos, há diversas pesquisas que versam sobre a relação dialógica entre língua, sociedade e cultura, considerando, em suas análises, indícios antropológicos e sociológicos, os quais atuam diretamente na perspectiva oral do uso da língua.

Diante disso, este artigo se apresenta como pertinente aos estudos mais contemporâneos sobre variação linguística no Brasil, tendo como objetivo apresentar um mapeamento acerca das variantes linguísticas da lexia “cheiro nas axilas”, frequentemente utilizada na fala do povo quilombola do Nordeste do Estado do Pará (PA).

A Fundamentação Teórica está alojada na interface entre Dialetoologia (MOTA; CARDOSO, 2000; PAIM; NEIVA, 2018) e Sociolinguística Variacional (OLIVEIRA, 2016; SEVERO, 2011) no contexto dos estudos da linguagem. Este recorte teórico procura atender às demandas linguísticas, ideológicas e culturais dos dados coletados, de maneira a manter interlocuções futuras com outras áreas do conhecimento.

²³Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente da Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: dcardoso2005@hotmail.com.

A metodologia é do tipo documental (SÁ-SILVA *et al*, 2009) e descritiva (PEREIRA; ANGELOCCI, 2021; LAKATOS, MARCONI, 2013), partindo do pressuposto de que o mapeamento feito semiotiza questões culturais e sócias (extralinguísticas), portanto trata-se de um documento. Além disso, as técnicas para tratamento dos dados são estruturadas por intermédio de descrições, as quais auxiliam no entendimento das cartas linguísticas postas em análise. Tais cartas foram elaboradas a partir da projeção de fala de povos quilombolas do Nordeste do Estado do Pará (PA).

Os resultados revelam que os desdobramentos da referida lexia na fala dos sujeitos de pesquisa obedecem, predominantemente, aos critérios de faixa etária e localização geográfica. Isso, por sua vez, colabora para o entendimento cultural daquela localidade a partir de seu arsenal oral.

Um Pouco sobre Dialetoologia e Sociolinguística no Contexto Investigativo

A Fundamentação Teórica desse trabalho está alojada na interface entre Dialetoologia e Sociolinguística Variacional. Estas, por sua vez, são correntes dos estudos linguísticos que problematizam a oralidade, ao compreendê-la como uma materialização de aspectos sociais e culturais maiores (BENKE, 2012).

A figura abaixo ilustra os movimentos articulatórios entre Dialetoologia e Sociolinguística.

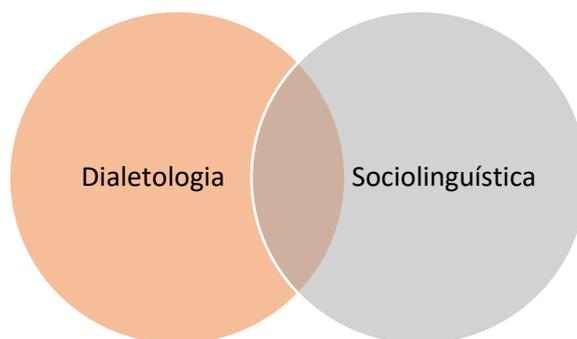


Figura 01: Articulação entre Dialetoologia e Sociolinguística

Fonte: Da Autora

De acordo com a Figura 01, a Dialetoologia mantém interfaces dialógicas com a Sociolinguística em razão da convergência teórica de ambas no que compete ao foco na oralidade. Evidentemente, as duas correntes linguísticas apresentam perspectivas díspares no que compete às discussões acerca da fala. Entretanto, nos dois casos, a oralidade é vista como semiotizadora de práticas sociais e culturais amplas, que se materializam a partir de vieses dialetais/orais (CASSIRER, 1972).

Entre os vários trabalhos sobre Dialetoologia, é possível mencionar Mota e Cardoso (2000) e Paim e Neiva (2018). Já aqueles que versam sobre a Sociolinguística, citam-se Oliveira (2016) e Severo (2011).

Mota e Cardoso (2000) e Paim e Neiva (2018) fazem um panorama sobre os estudos dialetológicos no Brasil e consideram a Dialetoologia como uma vertente dos estudos da linguagem em constante ascensão acadêmica. Isso porque se mostram cada vez mais abertos ao diálogo com outras áreas do saber humano. Além disso, para os autores, pensar dialetologicamente é considerar

uma perspectiva agregadora de manifestações da oralidade, posto que se interessa de perto por alterações sintáticas, semânticas, morfológicas e fonéticas das lexias.

Por outro lado, Oliveira (2016) e Severo (2011) acrescentam aos estudos variacionistas da Sociolinguística uma perspectiva contemporânea acerca da fala como objeto de investigação. Os autores fazem um apanhado da evolução histórica dos estudos sobre Sociolinguística a partir das colaborações de Labov (2001). Nesse sentido, acreditam que fatores extralinguísticos, como faixa etária e localização geográfica, são elementares para a compreensão da oralidade.

Metodologia da Pesquisa

Os dados de pesquisa foram coletados nas comunidades quilombolas do nordeste paraense, por intermédio da aplicação do questionário com questões semiestruturadas, importantes na documentação das projeções de fala. Neste artigo, apresentamos um recorte de uma variante dentre as várias coletadas na pesquisa guarda-chuva.

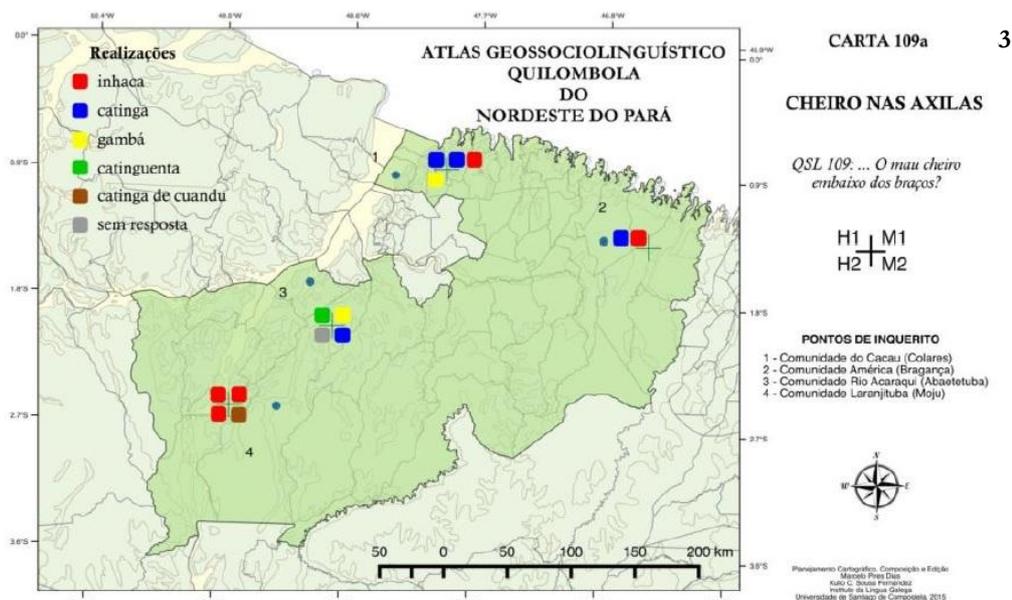
A Abordagem de Pesquisa é de cunho qualitativo, partindo do princípio de que as análises foram orientadas a partir do teor intersubjetivo do *corpus*. Isso, por sua vez, mostra-se eficiente no que concerne às especificidades pragmáticas em que as variantes dialetais foram mapeadas. Entendemos que a referida abordagem de investigação é bastante recorrente no contexto das Ciências Humanas em razão da sua tendência interpretativa e triangular (BORTONI-RICARDO; 2008).

Já os Tipos de Pesquisa mobilizados é de caráter documental e descritivo, partindo do pressuposto de que são tipologias de investigação capazes de colaborar substancialmente com a prática de mapeamento linguístico no contexto referido, de maneira a servir como modelo de projeção analítica para compreender outras realidades semelhantes (PEREIRA; ANGELOCCI, 2021; LAKATOS, MARCONI, 2013; SÁ-SILVA, *et al*, 2009).

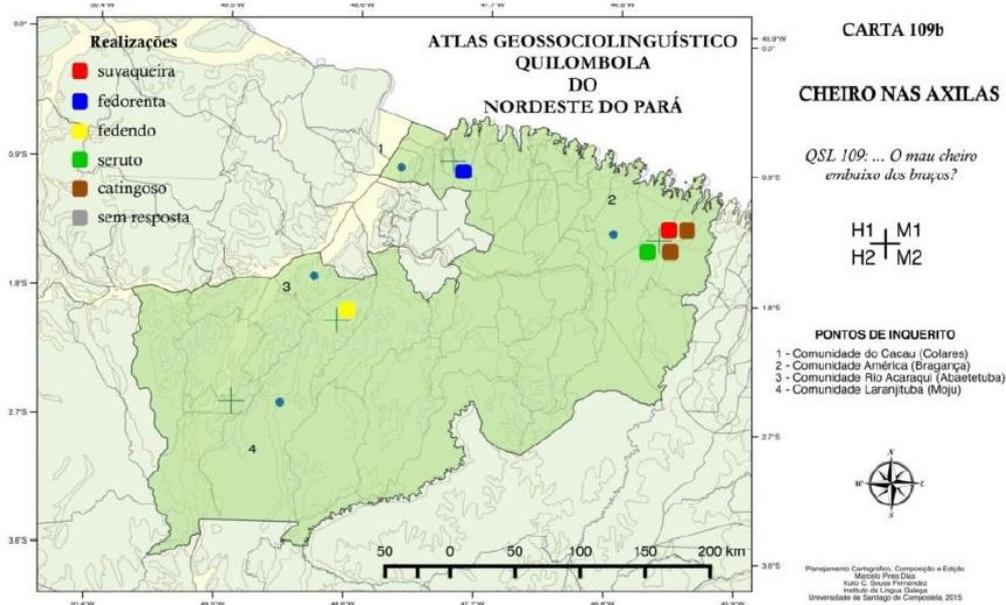
Problematizando a lexia “cheiro nas axilas”

Com base na questão 109 do QSL, foram elaboradas as respectivas cartas 109a e 109b. Nelas foram registradas 10 lexias para designar o mau cheiro embaixo dos braços. Quanto às lexias²⁴ mais recorrentes, temos *inhaca* com (31,25% das ocorrências), *catanga* (25% das ocorrências) e *gambá* (12,5% das ocorrências).

²⁴O termo “lexias” é utilizado neste artigo em conformidade com Almeida (2007), ao compreendê-las como ponto de partida semântico-lexical na elaboração de atlas linguísticos.



Mapa 1: Carta 109a – questão 109: CHEIRO NAS AXILAS
Fonte: Da Pesquisa



Mapa 2: Carta 109b – questão 109: CHEIRO NAS AXILAS
Fonte: Da Pesquisa

Analisando-se com base nos estudos da Sociolinguística os dados mapeados acima, verificou-se, quanto à variação diatópica, que a lexia *inhaca* ocorreu em três das quatro localidades, com uma maior predominância no ponto 4. Quanto à variável diageracional, das quatro localidades em três observou-se para essa lexia predomínio de registros na primeira faixa etária (50%), enquanto que o percentual para a segunda faixa etária foi de 12,5%. Por outro lado, com relação à variável diagenérica, não foi possível observar a diferença no uso da referida lexia. Com relação aos dados registrados da lexia *catanga*, nos pontos de inquérito 1 e 2, privilegiam a primeira faixa etária (37,5 % das ocorrências) em detrimento da segunda (12,5% das ocorrências).

Por meio de uma análise semântica das dez lexias registradas, para designar mau cheiro embaixo dos braços: *inbaca*, *catinga*, *gamba*, *catíngenta*, *catinga de cuandu sovaqueira*, *fedorenta*, *fedendo*, *serudo*, *catingoso* verificou-se no dicionário online Priberam (2008-2013) a seguinte designação para *catinga*:

Ca.tín.ga

Comentado [D28]: AS Três diatópias.

(origem obscura)

s.f.

1. *cheiro desagradável, nauseante.*

2. *transpiração malcheirosa.*

3. *[Brasil] mata de árvores enfezadas.*

4. *nome de várias plantas.*

5. *variante de caatinga*

adj. s. m.

6. *avarento, sovina, tacanbo*

A expressão *catinga*, essencialmente brasileira, refere-se ao “intenso cheiro desagradável que exalam índios, negros, alguns animais e plantas”. É visível, dentro desse contexto, que os informantes recorriam, espontaneamente, ao emprego de disfemismo - *fedorenta*, *fedendo*, *catinga*, *sovaqueira* – pelo fato de provocar uma sensação desconfortável, produzindo risos e a recusa à resposta. Como podemos perceber nos trechos a seguir:

M2

INQ. Como é que chama o mau cheiro que dá aqui embaixo do braço?

INF. Fedorento, rrsrsrsrsrsrs

INQ. Você conhece por outro nome?

INF. Não lembro o outro nome, só que minha mãe dizia que era feio.

H1

INQ. Como é o nome que se dá ao mau cheiro que dá embaixo do suvaco?

INF. Catinga, rrsrsrsrsrsrs

INQ. Tem outro nome?

INF. Não só esse mesmo chama catingueiro rrsrsrsrsrsrs

Guérios (1979, p.14), afirma que “se o emprego de expressão disfêmica revela clara manifestação de coragem, esta é, na verdade, imperfeita, portanto o não pronunciar diretamente a palavra tabu é indício de fraqueza, segundo a nossa concepção de civilizado”.

Considerações Finais

Neste trabalho, apresentamos algumas cartas linguísticas, as quais semiotizam variantes dialetais da lexia “cheiro nas axilas”, presente na oralidade dos povos quilombolas do Nordeste paraense. Nesse sentido, o mapeamento proposto ilustra as principais ocorrências a partir de indicativos de faixa etária e localização geográfica.

As variantes identificadas colaboram na perpetuação de uma cultura local, motivada por diversos diálogos extralinguísticos. Nesse caso, falamos que o referido mapeamento não ilustra apenas o leque oral dos falantes, como também todo o mosaico cultural presente naquela região.

Esperamos que este trabalho possa render desdobramento científicos futuros, de maneira a incentivar pesquisas que possam colaborar, de maneira efetiva, com o entendimento sobre o funcionamento social da língua.

Referências

- ALMEIDA, L. de. **À Guisa de uma Tipologia para os Tabus Linguísticos**: Proposta para um glossário. São Paulo, 2007.
- BENKE, V. C. M. **Tabus Linguísticos nas Capitais do Brasil**: Um estudo baseado em dados geossociolinguísticos. Campo Grande-MS, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GUÉRIOS, R. F. M. **Tabus Linguísticos**. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: ed. da Universidade Federal do Paraná, 1979.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change**: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.
- MOTA, J. A.; CARDOSO, S. A. M. Dialetolegia Brasileira: Atlas Linguístico do Brasil. **Revista da ANPOLL**, n. 8, p. 41-57, jan./jun. 2000.
- OLIVEIRA, J. M. de. A Sociolinguística Laboviana: Festejando o cinquentenário e planejando o futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 3, Campinas, pp. 481-501, 2016.
- PAIM, M. M. T.; NEIVA, I. Lexicografia Pedagógica da Língua Portuguesa e Dialetolegia: Tecendo redes de conhecimento. **Revista Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 4, pp. 2010-2034, 2018.
- PEREIRA, B. G.; ANGELOCCI, M. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Pará de Minas (MG): Editora VirtualBooks, 2021.
- SÁ-SILVA, J. R.; *et al.* Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. In.: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I. 2009.
- SEVERO, C. G. Entre a Sociolinguística e os Estudos Discursivos: O problema da avaliação. **Revista Interdisciplinar**, ano VI, v.14, pp. 07-18, 2011.

IMPACTOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS (PA)

Kenedy Martins Miné²⁵
Bruno Gomes Pereira²⁶

Resumo

O presente artigo enfatiza alguns impactos causados na educação a partir da pandemia do COVID-19 e apresenta resultados de pesquisas que compõem uma análise da participação dos alunos da escola Nelson Mandela durante o período pandêmico. Considera-se, para fins de investigação, a necessidade de se compreender: como se materializa a relação entre o professor e aluno na educação bem como quais estratégias de intervenção foram indicadas para a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, adota-se uma abordagem quali-quantitativa, sendo considerada uma pesquisa do tipo descritiva no que se refere aos seus objetivos, trata-se de um estudo bibliográfico em relação ao delineamento dos procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: Impactos. Ensino. Pandemia.

Abstract

This article emphasizes some impacts on education caused by the COVID-19 pandemic and presents research results that make up an analysis of the participation of students at Nelson Mandela School during the pandemic period. It is considered, for research purposes, the need to understand: how the relationship between teacher and student in education materializes as well as which intervention strategies were indicated to improve the quality of teaching. For that, a qualitative-quantitative approach is adopted, being considered a descriptive research with regard to its objectives, it is a bibliographical study in relation to the design of the methodological procedures.

Keywords: Impacts. Teaching. Pandemic.

Introdução

O SARS-CoV-2 é o vírus causador da COVID-19 e é uma doença que afeta o sistema respiratório, pode apresentar sintomas como de um leve resfriado a uma pneumonia severa podendo até levar a óbito. Segundo informações, acredita-se que esse vírus tenha surgido na China, há muitas teorias referente a sua originalidade, há quem diga que o vírus seja proveniente do morcego, como também há quem acredite nas teorias da conspiração, alegando que o vírus fora manipulado em laboratórios chineses, em suma, são inúmeras teorias, porém, não há fundamentos que os confirmem.

Esse vírus se propagou por todo o mundo, causando assim, uma pandemia. Essa pandemia acabou fazendo com que medidas de prevenção fossem tomadas, visando menores danos a toda a

²⁵Graduado em Pedagogia Pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Estácio de Sá. Pós-Graduado em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade Rio Sono.

²⁶ Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli (UNIA). Orientador do Instituto de Pesquisa e Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas da Universidade de São Paulo (Pecege/Esalq/USP). Pesquisador Produtividade da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP). Membro da Associação Latino-Americana de Linguística Sistêmico-Funcional (ALSFAL). E-mail: b.gomes@kroton.com.br.

população como, por exemplo, o distanciamento social, considerado para muitos o mais importante. O isolamento social tem por finalidade a diminuição da propagação do vírus, pois se toda a população for contaminada ao mesmo tempo o sistema de saúde entraria em colapso e causaria muitas mortes, a partir desse princípio foi-se necessário a criação de decretos no qual permite o funcionamento apenas de serviços essenciais, como: farmácias, açougues, padarias, bancos, casas lotéricas e dentre outros, tornou-se obrigatório também o uso de máscaras ao sair de casa, e a conscientização da população referente a utilização de álcool 70%, lavagem das mãos e manter uma distância segura de pessoa para pessoa de até no mínimo um metro.

Tendo em vista o combate ao Covid-19, dentre as medidas de prevenção outorgadas pelo governo federal e estadual, destaca-se a quarentena, que dura em torno de 15 dias, podendo ser prorrogada caso o número de infectados continue a se elevar. Contudo, houve uma das áreas que até hoje sofre com os efeitos pandêmicos. Trata-se aqui do setor educacional de Parauapebas – Pa que desde o dia 18 de março de 2020 que se encontra 100% de forma remota no atendimento às crianças do município.

Em vigência a estas medidas que foram adotadas, toda a economia foi afetada, já que muitos empreendedores, de pequeno a grande porte tiveram que suspender seus serviços, ou foram obrigados a se adaptarem a outros meios de darem continuidade em suas atividades, como o delivery e drive thru. A educação aqui mencionada foi gravemente afetada, as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais, tendo também que se adaptarem a outras metodologias de ensino, como a disponibilização de aulas online, aulas gravadas e etc.

Em virtude ao isolamento social devido à pandemia, houve um grande impacto na educação, visto que as aulas presenciais foram suspensas, a proposta de fornecer "aulas pela internet" começou a entrar em vigor. Contudo, pesquisas realizadas pela PNAD, apontam que mais da metade da população brasileira não tem acesso à internet. Essa problemática afeta inúmeros jovens e adolescentes, que nesse período, necessitam do auxílio tecnológico para dar continuidade em seus estudos, algo que pouco aconteceu na maioria das cidades brasileiras.

Em razão também dos impactos causados pela pandemia, os sistemas e organizações educacionais acabaram focando no “ensino teórico”, que a propósito, tem deixado muito a desejar, em razão de muitas das crianças aqui em destaque necessitarem do auxílio presencial de seus professores para uma melhor compreensão, e por mais que imaginemos que o déficit será minimizados nos próximos anos, dificilmente esses alunos conseguirão suprir as suas necessidades educacionais que foram perdidas durante a pandemia. A maioria dos alunos não está conseguindo absorver muito do que está sendo passado, já que não estão acostumados com essa metodologia que vem sendo aplicada, pois não há nada que substitua o contato direto com o professor em sala de aula e isso é perceptível quando se analisa os índices de evasão e participação dos alunos por meio de aulas remotas.

Desta forma, fazer uma abordagem sobre o surgimento do vírus bem como sua propagação pelo mundo é de suma importância para entender a dinâmica de como ele avança e como podemos nos prevenir contra o mesmo. Dentro do ambiente educacional não pode ser diferente. Saber da realidade dos alunos e como os pais precisaram também dispor um tempo maior para estar dando o auxílio necessário para seus filhos na realização das atividades, faz parte deste estudo, afim de que possamos compreender que de fato as causas de tamanha evasão escolar, parte da necessidade de uma interpretação do conjunto das ações que poderiam ser tomadas para que houvesse uma participação mais ativa destes alunos.

Assim este trabalho buscou apontar essas possíveis causas, afim de que lições sejam retiradas da prática pedagógica adotada não só na escola em estudo, mas também em todas as escolas do país.

Os Impactos Econômicos E Sociais Causados No Brasil

Atualmente, o cenário brasileiro, vem enfrentando uma grande crise econômica, em virtude da propagação da corona vírus, no qual, o mundo todo está vivenciando. Sobre essas circunstâncias, o governo promoveu medidas de isolamento domiciliar nas cidades, diante destas estão, o fechamento de fronteiras que o Brasil tinha com outros países; comércios e fábricas, ambos tendo que a parar suas vendas e produções, em virtude disso, acaba gerando demissões e aumentando os índices de desempregos, segundo dados do site UOL a previsão para esse ano é de 17,8% de cidadãos que perderão o seus postos de trabalho, situação que causa constantes preocupações e angústia daqueles que dependem do seu emprego para sobreviver. Neste cenário como já mencionado anteriormente, houve também, a paralisação das aulas; viagens e eventos em todo o território nacional. Em cumprimento às orientações da OMS, o governo manteve apenas as atividades essenciais, para não gerar aglomerações, e não ocorrer um maior contágio do vírus entre as pessoas.

Todos esses fatores são agentes que estão influenciando a desaceleração da economia brasileira, conseqüentemente haverá uma diminuição de quantidade e preços, em relação aos seus produtos primários, ocasionando para o Brasil um deslocamento do mercado local em relação ao internacional, no que afeta diretamente o Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Segundo Scheifer (2020 apud DOMINGUES 2020):

Os efeitos ainda são incertos, mas é provável que a moeda brasileira continue apresentando desvalorização, tendo como resultado o encarecimento dos produtos importados. Também é esperada uma alta nos preços; isto é, pressões inflacionárias, em um primeiro momento, dos preços livres, e, em um segundo momento, dos preços administrados, pois a maioria dos contratos preveem uma cláusula de ajuste cambial.

Diante das áreas mais afetadas economicamente pela pandemia, estão as redes de hotéis e companhias aéreas, devido ao cancelamento de voos pelo mundo todo, ocasionando a suspensão ou o adiamento de viagens. Algumas pessoas estão tentando trabalhar em suas casas, aderindo *deliverys*, videochamada e mensagens momentâneas, para tentar amenizar suas situações. Apesar dos bancos, farmácias e supermercados ainda funcionarem, porque são considerados essenciais, eles também são afetados financeiramente, porque dependem do consumo das pessoas. Os únicos que não serão afetados economicamente são as redes de saúdes, que estarão trabalhando para combater a corona vírus.

Segundo Scheifer (2020 apud WEISS 2020):

O setor financeiro respondeu muito rapidamente a essa crise em termos negativos. No Brasil, a bolsa estava em torno 120 mil pontos e despencou para -70. Quando as pessoas optam por ficar mais em casa, o setor de serviços é primeiro a sentir, especialmente os não essenciais, como o comércio. Já para um supermercado e uma farmácia, que fazem parte dos serviços essenciais, em um primeiro momento é favorável, por exemplo.

Em meio desse caos, o Governo Federal tomou medidas, para amenizar os impactos econômicos gerados pela pandemia. Com o auxílio emergencial eles ajudam pessoas

desempregadas; microempreendedores e trabalhadores informais, que estão precisando de apoio financeiro, em meio dessa crise, com o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) durante três meses. Além disso, mães consideradas chefes de família recebem um valor a mais, ganham o dobro do valor, que no caso é R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais). Nos meses seguintes esses valores continuaram sendo fornecidos, contudo abaixo do valor inicial.

Para buscar sanar os impactos econômicos, a prefeitura municipal de Parauapebas – PA, buscou criar auxílios complementares aos do governo federal afim de que sua população não sofresse tanto com a pandemia. Cabe aqui ressaltar que no âmbito educacional, foram fornecidos a cada aluno da rede, o “Cartão Merenda” que muito contribuiu para que os pais pudessem garantir o alimento de cada dia.

Outro ponto em questão é a saúde mental da população, segundo a OMS, nos últimos dez anos o número de pessoas com depressão aumentou 18,4%, isso corresponde a 322 milhões de indivíduos, ou 4,4% da população da Terra. No Brasil, 5,8% dos habitantes – a maior taxa do continente latino-americano – sofrem com o problema. Os problemas emocionais e psíquicos podem intensificar em tempos de crise, causados pelo sentimento de medo e insegurança, e que, segundo a OMS os números de pessoas com problemas psicológicos podem duplicar em todo o mundo.

Todas essas ações visavam minimizar os impactos causados pela pandemia, uma vez que todos foram atingidos, o que obrigou os governantes a dar esse suporte a população dos seus municípios.

Ensino durante a Pandemia

A pandemia do COVID-19 tem atingido milhares de pessoas, no mundo todo, e em vários departamentos, e um desses departamentos, é a educação básica, que tiveram suas aulas suspensas, mas com a inovação e a tecnologia, contribuirão para as aulas não pararem, para isso então, foi criada, vários meios de ensinamentos, que são feitos por meio de aplicativos, e comunicação em redes sociais, foi então criada, uma nova sala de aula virtual remota, em sua maioria formada por grupos de WhatsApp diferente de tudo o que estava sendo proposto no planejamento inicial.

As tecnologias em si têm contribuído muito a favor do ensino, contudo muitos alunos e até mesmo os professores têm tido dificuldades em utilizar essas novas modalidades, professores não obtiveram qualificação específica e não se encontram completamente preparados a uma transmissão de aulas online, falta suporte e até mesmo acessórios indispensáveis, que ajuda muito na compreensão dos docentes, ainda assim a jornada de trabalho, tanto de professores e alunos, tem sido longa, e tem sobrecarregado a todos, tudo ficou mais complexo, e isso acaba comprometendo na qualidade do ensino, onde o aluno tem que fazer o possível e impossível para acompanhar as aulas, pois em uma sala de aula, era tudo muito bem-planejado e uma realidade bem diferente e o acesso à internet não era tão necessário como hoje, que é fundamental e nos dias atuais acaba sendo o diferencial no ensino básico.

Alunos acostumados com o ensino presencial, não estavam e não estão preparados com aulas desse tipo, muitos até mesmo, tem vergonha de informar suas dúvidas, de se expor, os trabalhos que são propostos em grupos, são complexos, pois, se você não convive com os outros ou conversa, é difícil haver uma afinidade e há uma discordância em ambas as partes a comunicação a distância, não é para todos, mas em tempo de pandemia é o único meio de comunicação e ampliar seus conhecimentos, mas isso é apenas, mais uma das dificuldades que começaram a surgir durante a pandemia do Covid-19, que preocupa toda uma comunidade.

As dificuldades evidentes são perceptíveis quando alguns não têm suporte de uma internet boa e fica explícito que nada substitui a presença de professores em sala de aula, as aulas por meio de aplicativos não são para todos, não são todos alunos que conseguem adquirir conhecimento, ou até mesmo acompanhar as aulas, por meio de aplicativos antes nunca visto, e se adaptar a eles, a internet não é compatível, e os celulares são limitados em memórias, e isso impossibilita a gravação das aulas. Contudo, percebe-se o empenho dos professores em tentar garantir uma educação de qualidade, mesmo que de maneira remota. Mesmo com tantas dificuldades encontradas em virtude da conexão, os estudantes encontraram uma nova forma de aprender, talvez em meio a tanto caos, essa seja uma das poucas notícias boas trazidas pelo Covid-19.

As aulas EAD pareciam uma saída “promissora” no começo, pois substituiriam as aulas presenciais, mas não foram cotados que teriam alunos que não teriam disposição para se acompanhar essas transmissões por não terem condições ao acesso a esses materiais tecnológicos. O que agravou também foi o fato de que estar em casa, o aluno não consegue obter a mesma concentração caso estivessem no ambiente escolar, e o que agrava ainda mais é o fato dos pais possuírem apenas um aparelho para dar suporte muitas vezes para um ou mais filhos, todavia esse é um dos principais fatores que faz com que o aluno se evada.

Em tempos de pandemia a educação tem encontrado inúmeras dificuldades, pois há uma troca de modalidades de ensino de presencial para ensino a distância (EAD), que surpreendeu a todos, pois não estavam preparados para tal “transferência” tão repentina.

As aulas EAD têm um método de ensino bastante peculiar pois não depende apenas do esforço do aluno para acontecer, mas sim do seu acesso à internet, não só da sua, mas também da conexão dos seus professores, ou seja, os esforços não estão apenas dentro da “sala de aula”.

Professores têm tido dificuldades de se adaptar a esse novo método de ensino, como diz a professora de biologia Helivânia Sardinha em entrevista ao Brasil escola:

Existe a dificuldade em aprender a utilizar novas ferramentas e o fato de muita coisa ser cobrada, em um curto período de tempo. Sobre as novas tecnologias utilizadas, por exemplo, eu posso citar o fato de que muitas pessoas têm facilidade em falar com multidões, mas falar para uma câmera é algo totalmente diferente e desafiador.

O ambiente também tem sido uma das principais dificuldades do ensino a distância tanto para o aluno, como para o professor, pois tanto local onde está sendo feita transmissão da aula, como o local onde se está tendo o recebimento tem que está em condições adequadas para se ter uma boa aprendizagem.

As aulas desta modalidade têm um enorme agravante que são as “evasões”, onde o aluno tem a facilidade de não participar das aulas, com a tecnologia avançada que se tem nos dias atuais, torna-se fácil estar conectado as aulas, mesmo sem está necessariamente assistindo-as, desta forma comprometendo o seu aprendizado.

O tempo gasto nas aulas nesta modalidade muitas vezes se sobrepõe ao tempo das aulas presenciais, pois muitas vezes se iniciam discussões desnecessárias, fazendo com que discussões que necessitam de uma análise mais aprofundada sejam mal esclarecidas ou até mesmo sejam esquecidas pelos docentes.

O preconceito sofrido com docentes que se formam em cursos EAD é uma das maiores preocupações das pessoas que cursam ou que tenha interesse de cursar esta modalidade, pois

algumas empresas acabam dificultando a contratação por acharem que o curso é mais fácil, o que causa indignação por meio dos alunos da modalidade a distância, não obstante a isso, na educação básica não é diferente, uma vez que é a primeira vez que passamos por isso de forma tão intensa.

O que precisa ser compreendido por todos os que fazem parte de uma comunidade educacional, é que por causa da pandemia precisou mudar a maneira de buscar e adquirir conhecimento, é que estamos passando por um momento bastante conturbado e que se trata de um período passageiro. Saber lidar com isso não é uma tarefa simples, contudo também nada impossível, basta que estejam todos abertos ao novo, assim certamente conseguirão fazer essa travessia de maneira menos dolorosa.

Saber que tudo isso irá passar é o que deve motivar o aluno a dar continuidade nos seus estudos, buscando sempre novas formas de aprender. Não se pode admitir apenas as dificuldades das aulas à distância, mas sim como algo inovador e que trará quem sabe uma nova visão sobre as práticas educacionais.

A Pesquisa

O objetivo básico deste estudo é oferecer um olhar particular, fundamentado na análise de concepções dos atores que estão diretamente ligados aos processos educacionais em uma das escolas pertencentes ao município de Parauapebas no ano de 2021, ou seja, os professores. Aqui os mesmos tematizam um dos grandes entraves encontrados no desempenho de suas atividades em sala de aula, a participação efetiva dos seus alunos na realização dos conteúdos propostos.

Esta pesquisa de campo teve por finalidade fazer uma breve análise do índice de alunos que participaram ou não participam das aulas remotas em tempos de pandemia no primeiro Semestre de 2021. A pesquisa buscou ouvir daqueles que estão diretamente ligados à prática pedagógica, ou seja, o professor. Ressaltando que se trata também de um estudo de caso realizado na escola Nelson Mandela em Parauapebas - PA. Os dados foram levantados a fim de que juntos possamos identificar a real participação dos alunos. Trata-se de um estudo pessoal sem fins lucrativos. Ressalto que foram coletados como elemento identificador apenas o e-mail afim de que a pesquisa seja respondida apenas uma vez por cada educador, o que de fato traz mais credibilidade na tabulação dos dados. A ideia também se justifica para a construção deste artigo científico que será disponibilizado a toda comunidade escolar.

Embora a pesquisa realizada, através de pesquisas quali-quantitativas, acerca da efetiva participação dos alunos durante as aulas remotas. A metodologia utilizada para a coleta dos dados, foi o uso da plataforma “*google forms*”²⁷. A pesquisa foi realizada entre os dias 18 a 24 de junho de 2021, com uma participação significativa dos membros que compõe o quadro docente da escola. Tendo como público alvo os professores e professoras da Escola Municipal Nelson Mandela, a escola situada em uma região periférica do município, que tem por finalidade o atendimento principal aos alunos do ensino fundamental I e II, nos traz um interessante embasamento técnico de quão prejudicados ficaram os alunos pelo simples fato de não terem acesso às ferramentas tecnológicas para a realização de suas atividades.

Dentro dessa visão, muitos professores entrevistados se posicionavam apreensivos quanto ao andamento das atividades remotas, uma vez que em sua grande maioria, os alunos não possuíam

²⁷Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro

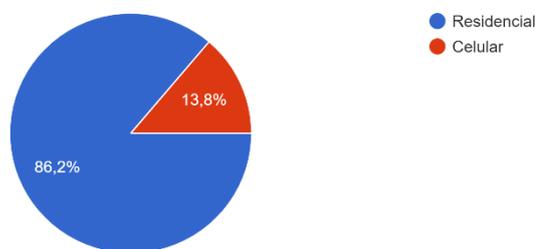
os suportes necessários para a consolidação do ensino. Isso se confirma na opinião de um dos participantes da entrevista L.G:

“O ensino a distância comprovadamente funciona, visto que são ofertados meios e suportes tecnológicos para tal. Nós utilizamos o ensino remoto, e ele não funcionou. Pois não tivemos o suporte mínimo desde o início tanto em questão de formação continuada, quanto o acesso aos meios para professores e principalmente alunos. O ideal talvez teria sido utilizar o EAD, mas infelizmente não houve recursos mínimos para o ensino remoto, dirá transmissões de aulas online. Fora o próprio compromisso dos pais, que em sua grande maioria deixa a educação do filho totalmente na responsabilidade da escola, e sentem dificuldades em acompanhar os alunos com as tarefas e vídeo aulas. (L.G. Entrevista realizada em 18/06/2021).

Apesar de não haver uma definição estruturada sobre as melhores práticas a serem adotadas, o caráter propriamente propositivo do sistema até então adotado, fica mais claro na análise da fala da professora que o sistema público de ensino ainda não está preparado para tal realidade. Nem tanto pela parte dos professores, mas sim o fato dos pais e alunos não possuírem os recursos tecnológicos indispensáveis para a realização de um ensino remoto.

Um dos elementos que preponderantes para que de fato o ensino ocorresse, foi o interesse por grande parte dos professores em não medir esforços para que os alunos pudessem ter o seu direito garantido. Isso perpassa pela garantia de um acesso que venha ser eficiente e que os conteúdos possam chegar aos educandos. Isso se confirma quando se é feita uma análise dos dados abaixo:

Gráfico 1 – Pesquisa



Fonte – Autoria própria

Através do gráfico fica evidente como em tempos de pandemia os professores acabaram por custear o acesso durante a maioria do tempo em que ficaram trabalhando remotamente. Vale ressaltar que o governo municipal no mês de junho de 2021 encaminhou à câmara municipal um projeto “Notebook do professor” que tem por objetivo dar um auxílio financeiro aos educadores para a aquisição de notebooks e internet.

Quando perguntados aos professores sobre os formatos educativos que foram adotados pela escola, gerou uma real conexão com os alunos, 55,2% dos professores afirmaram que sim existiu o contato com os alunos e 44,8% disseram que não, contudo a eficiência do ensino não foi identificada por muitos dos professores pesquisados, segundo a maioria deles, justamente pelo fato dos alunos não terem acesso as plataformas digitais, diga-se de passagem, a mais utilizada eram os grupos de WhatsApp mencionados anteriormente e que na maioria das vezes, tratava-se da

utilização dos números de telefone dos pais dos alunos. Tendo um olhar sobre o contexto histórico dessas famílias, percebe-se que grande parte desses pais utiliza os aparelhos durante os trabalhos que desempenham no dia a dia. Assim agrava-se a falta de participação dos alunos, uma vez que acabam perdendo o contato com os seus professores.

Houve um equilíbrio também no posicionamento dos professores quando perguntados se as aulas remotas foram importantes e efetivas. A maioria 51,7% acredita sim e 48,3% disseram que não. Esse equilíbrio de fato já era de se esperar uma vez que parte dos alunos participa e outros não. Contudo os resultados apontam que talvez se os alunos tivessem o acesso, provavelmente teríamos um cenário menos grave.

Em relação à quantidade de alunos matriculados e alunos que participam efetivamente das aulas, os gráficos demonstram claramente como muitos alunos ainda não estão participando das aulas remotas.

Gráfico 2 – Pesquisa

5 - Nas turmas que você leciona, qual a quantidade de alunos estão matriculados?
29 respostas

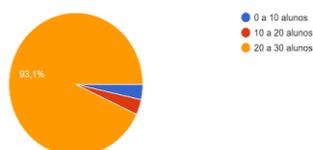
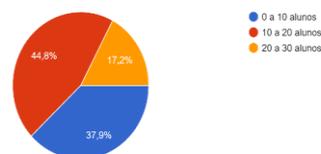


Gráfico 3 - Pesquisa

6 - Nas turmas que você leciona, qual a quantidade média de alunos participaram ativamente?
29 respostas



Fonte – Autoria própria

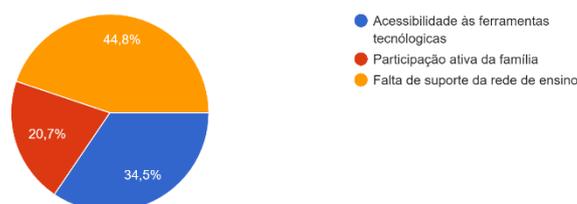
O que se nota na análise destes dados é que muitos alunos estão devidamente matriculados com cerca de 20 a 30 alunos em cada sala de aula. Porém quando se olha para os números de alunos que participam efetivamente das aulas, percebe-se 37,9% dos professores afirmam que a participação é de 0 a 10 alunos. 44,8% disseram que a participação é de 10 a 20 alunos. E 17,2% afirmaram que a participação é de 20 a 30 alunos. Estes dados apresentam claramente um déficit na quanto a participação ativa destes alunos nas atividades propostas pelos alunos. O que nos leva a compreender que mesmo os professores buscando todos os meios necessários, a falta de acesso comprova que não existe ensino remoto ou ensino a distância, quando um dos lados não possui o acesso. Este dado é bastante relevante quando olhamos a gravidade que isso pode ocasionar nos anos seguintes. Sabe-se que os processos de ensino e aprendizagem são bastante complexos e que precisam ser trabalhados em etapas que facilitam o processo. Com a pandemia do COVID – 19, criaram-se lacunas sem precedentes para as futuras gerações, uma vez que temos todo um currículo sequencial de competências e habilidades que precisam ser cumpridas dentro do âmbito escolar.

Na visão daqueles que estão na linha de frente deste complexo processo de formação de cidadãos, ficou evidente no estudo realizado nessa escola, que a falta de acessibilidade às ferramentas tecnológicas correspondeu a 34,5% dos motivos que os alunos não tenham participado. Em contra partida 44,8% apontaram que a responsabilidade pode está vinculada a falta de suporte da rede de ensino, provavelmente em não oferecer condições aos alunos de participar. O ensino a distância é uma via de mão dupla, o professo envia a mensagem e o aluno recebe, porém sem receptor, dificilmente a mensagem chegará ao seu destino final. Outro ponto também que foi observado neste processo é a participação da família, uma vez que 20,7% dos professores atribuíram essa responsabilidade aos pais. Isso se justifica, devido ao fato da disponibilização de material impresso a ser retirado na escola, algo que poderia ter minimizado os impactos no

processo de aprendizagem, essa retirada e apoio, caberia principalmente aos pais e principalmente daqueles que não tiveram o acesso remotamente.

Gráfico 4 - Pesquisa

7 - A que você atribui a não participação dos alunos durante esse período?
29 respostas



Fonte – Autoria própria

Considerações Finais

A relevância deste trabalho deu-nos a oportunidade de fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas vigentes em tempos de pandemia. A relação entre professor e aluno aqui mencionada confirma cada vez mais que nada será capaz de substituir o professor em sala de aula, e que esses desafios proporcionados pela pandemia serviram de lição para a compreensão de que a consolidação do ensino parte dos três pilares principais que constituem a educação em sua plenitude, pois me refiro à família, professor e a escola com a sua função social.

A pesquisa demonstrou claramente que os métodos de ensino, não dependem apenas da responsabilidade do professor em garantir com que a aprendizagem aconteça. Sem políticas públicas que garantam o acesso aos alunos, sem a família dando o suporte necessário para dar auxílio aos seus filhos na realização de atividades, torna-se impossível um ensino remoto em qualquer das suas circunstâncias.

Considera-se a importância do caráter pedagógico para fazer do indivíduo um sujeito transformador e resistente, sendo uma prática de liberdade e, ao mesmo tempo, do autoconhecimento daquilo que ele é capaz de produzir. No entanto, o poder de autotransformar permite avaliar o processo da construção de uma Práxis Pedagógica que é importante na medida em que esta analisa e discute questões que instigam a transformação do sujeito na realidade social em que este vive. Com isso desenvolve a consciência crítica, nas relações educativas, nas instituições, na escola, na sociedade e etc. Por isso, se a ação pedagógica é transformadora, ao se incorporar ao sujeito, modifica tanto o seu pensar quanto o seu agir.

Porém o processo de aplicação do programa Circuito Campeão e a práxis pedagógica na construção da leitura, escrita e produção textual, acontecem com a participação da criança, dos professores, dos pais e de todos os que estão envolvidos nos processos de alfabetização e letramento no âmbito educacional para, a partir daí construir novas relações e formas de aprendizagem. Nesse contexto a de se destacar, a importância do trabalho do professor, enquanto profissional que desenvolve um importante trabalho dentro das escolas brasileiras, que por princípio é uma classe que luta em prol da alfabetização e letramento das crianças na idade certa.

Infelizmente a taxa do analfabetismo no Brasil ainda precisa ser melhorada, uma vez que sabemos que o desenvolvimento de uma nação está diretamente relacionado ao índice de pessoas alfabetizadas, mesmo porque são essas pessoas que fazem com que funcione todo o sistema de

produção industrial do país, em outras palavras, que faz com que a “máquina” funcione. Percebe-se ainda a necessidade do enlace entre a teoria e a prática de ensino para que possamos alavancar os índices de cidadãos alfabetizados e letrados no Brasil, e o trabalho aponta vários caminhos que podem ser seguidos para que os alunos principalmente das classes menos favorecidas possam ter a oportunidade de usufruir de ações que desenvolvam cada vez mais o seu potencial no que desrespeite a leitura e escrita e construção de uma produção textual.

Com a realização deste trabalho, foi possível identificar na prática de ensino, o bom desempenho dos alunos em sala de aula, mas também entender que se todos abraçarem as reais causas do monitoramento no processo de alfabetização, vai perceber que o trabalho se torna mais fácil de ser desenvolvido, portanto é importante manter uma visão diferenciada dentro das escolas do nosso país, uma vez que essa é uma das melhores formas de alfabetizar as crianças e alavancar a aprendizagem daqueles que aprendem bem como aprimorar as metodologias de trabalho daqueles que ensinam.

Referências

- BARROS, Alerrandre. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Editora: Estáticas Socias, 30/04/2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27535-desemprego-sobe-para-12-2-e-atinge-12-9-milhoes-de-pessoas-no-1-trimestre-2020>.
- SARDINHA, Helivânia. **Coronavírus: professores falam dos desafios e vantagens de trabalhar em casa.** Brasil Escola, 2020. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html> Acesso em: 20/06/2021
- SCHEIFER, Verônica. **Saúde e Economia: impactos da quarentena no Brasil, segundo especialistas.** TecMundo, 01/04/2020. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/ciencia/151648-impactos-quarentena-brasil-visao-economistas-especialistas.htm>. Acesso em: 18/05/2020.

LITERATURA E EXPERIÊNCIA URBANA: OS ESPAÇOS DAS IGREJAS NA LITERATURA

Nina Luiza Zied²⁸

Resumo

A presença de Igrejas Católicas Apostólicas Romanas no cenário, no Rio de Janeiro, desde os primórdios de sua fundação, é constituída na herança da tradição Cristã, trazida pelos próprios colonizadores para a estruturação do espaço urbano. Sabe-se que ao pensar em arquitetura religiosa, não se pensa apenas em erguer um templo, mas em viabilizar um espaço de sociabilidade que participa ativamente da vida da cidade. Através de produções literárias recorrentes, que tematizam a cidade como fenômeno urbano – com um foco nos períodos Imperial e colonial [finais do século XIX e início do XX] – o presente trabalho buscará a compreensão não só da cartografia e do desenho urbano da cidade, mas suas modificações, seus valores e a forma de representação do imaginário urbano, nas obras estudadas.

Palavras-chaves: tradição, igreja, fenômeno urbano, espaço sagrado.

Abstract

The presence of Roman Catholic Apostolic Churches in the scene, in Rio de Janeiro, since the beginning of its foundation, is constituted in the heritage of the Christian tradition, brought by the colonizers for themselves to structuring the urban space. It is known that when it is thinking in religious architecture, it is not just to think about building a temple, but also enabling a space of sociability that participates actively in the life of the city. Through the recurrent literary productions, that thematize the city as an urban phenomenon - with a focus on Imperial and Colonial periods (last of 19th and early 20th century) - this work will seek the understanding not only the cartography and the urban design, but its modifications, its values and the form of representation of the urban imaginary, in the works studied.

Keywords: tradition, church, urban phenomenon, sacred space.

Introdução

É importante considerar determinados acontecimentos históricos para a formação da Independência do Brasil. Nesse sentido, a abertura dos Portos, em 1808, e a sua elevação ao status de Reino Unido de Portugal Brasil e Algarves, em 1815, foram essenciais nesse processo. Além disso, é necessário destacar também questões de cunho administrativo, econômico e político ainda pautados na agricultura e exploração de escravos.

Em um acréscimo as tais condições, a Coroa ainda enfrentava diversos problemas, como, a desigualdade do país, a distância e falta de comunicação entre as províncias, e a insatisfação de uma população que não conseguia enxergar melhorias com a vinda da Corte, fazendo com que movimentos separatistas e rebeliões populares começassem a eclodir, em resposta aos problemas econômicos vigentes.

²⁸ Graduada em Letras Português-Árabe pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este trabalho foi originalmente TCC-Monografia de conclusão de curso orientada pela Profa. Dra. Luciana Nascimento. Conclusão: 2020.2

Diante desse cenário, D. João VI passa a assumir de volta o trono de Portugal, deixando seu filho D. Pedro como Príncipe Regente no Brasil, o que estabeleceu mudanças, dentre as quais, a “transferência para Lisboa das principais repartições instaladas no Brasil; novos contingentes de tropas foram destacados para Rio de Janeiro, e finalmente, em 29 de setembro, foi assinado decreto exigindo o retorno do Príncipe Regente” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.10).

A partir desse momento, a população brasileira reagiu ativamente às ameaças apresentadas e passou a reunir assinaturas para a permanência do governante, estabelecendo o *Dia do Fico*²⁹, representando, assim, um rompimento do Príncipe com a Corte Portuguesa. No entanto, a insatisfação da Corte fez com que fossem expulsas as tropas portuguesas e, posteriormente, fossem consideradas inimigas, gerando um contexto insustentável e passível de retaliação, por parte de Portugal, ao mesmo tempo em que, torna-se um fato histórico que dá importância aos rumos da nação brasileira, impulsionando a economia da cidade e iniciando um novo ciclo de transformações nos desenhos urbanos brasileiros. Nesse sentido, é enfatizado que “as Cortes ordenavam a volta imediata do príncipe, o fim de uma série de medidas que consideravam privilégios brasileiros, e acusavam de traição os ministros que cercavam o regente.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.218).

Sendo assim, não foi mais possível protelar com a decisão tomada. Em consequência das ordens dadas pela Coroa Portuguesa e suas respectivas retaliações, alguns meses depois, em 07 de setembro de 1822, o Príncipe Regente proclamou a Independência do Brasil, rompendo, definitivamente, a ligação com Portugal. Esse fator fez com que uma nova fase da História se iniciasse, agora, sob a condição de um Império.

Através dos séculos, é possível observar períodos de obras públicas ativas, de melhoramentos e embelezamentos da cidade, além de diversos investimentos culturais e administrativos. Além disso, períodos de importância econômica, como os ciclos de cana de açúcar, do ouro e do café, fizeram com que a província do Rio de Janeiro se destacasse e, nos dias atuais, o estado fluminense seja considerado o segundo polo industrial do Brasil, além de um importante centro cultural e, conseqüentemente, um dos principais destinos turísticos do país.

A presença das Igrejas Católicas Apostólicas Romanas, no cenário do Rio de Janeiro, desde os primeiros séculos de sua fundação, é constituída pela herança da tradição Cristã trazida pelos próprios colonizadores portugueses, tal como uma prática frequente na América Hispânica.

A partir do momento em que as igrejas passaram a buscar uma maior autonomia, cientes de sua importância social, houve um processo de reorganização de caráter moral e religioso – tanto do clero quanto da própria população – fazendo com que os costumes e as vivências se moldassem, conforme a conjuntura e prática cultural da época.

A estruturação do espaço urbano passará a se construir, primordialmente, através das ações desses religiosos, pois várias das transformações, como, por exemplo, construções de pontes e chafarizes, poços, saneamento básico, iluminação pública e abertura de ruas se darão primeiramente nas fazendas de religiosos para serem, posteriormente, trazidas para a cidade.

²⁹ Na história do Brasil faz referência ao dia 09 de janeiro de 1822. Neste dia conhecido como “Dia do Fico” o Príncipe Regente D. Pedro anunciou seu posicionamento às ordens dadas pela Coroa Portuguesa em relação ao seu retorno em Portugal, e oficializou sua permanência no Brasil.

Como as irmandades e os ofícios segregavam o espaço disponível, de acordo com suas propriedades e definições de forma e de uso do solo, essa segregação acabava fazendo com que as Igrejas se transformassem em distritos, bairros ou pontos de referência da cidade e, conseqüentemente, passasse a representar não só sua extensão territorial em um mapa, mas a impor a sua importância social.

Além de todo o seu aparato administrativo, a construção das igrejas também fazia parte do próprio processo colonizador. Porém, ao pensar na arquitetura religiosa, é possível afirmar que não se tratava somente de erigir um templo, mas em abranger uma valiosíssima arte religiosa, que funcionava como uma espécie de pedagogia do bem morrer dentro das normas cristãs. Pode-se dizer que era um espaço de sociabilidade que participava ativamente da vida da cidade, já que

a partir do século XVII, vê-se como tendência predominante uma valorização da paisagem construída contraposta ao derredor natural, que perde, a partir do século seguinte, destaque na representação ou é mesmo desprezado. O destaque valorizado no espaço construído é dado, sobretudo, às edificações, especialmente as fortalezas e igrejas que demarcam os limites do espaço retratado, enquanto a paisagem natural é indicada apenas pelo relevo montanhoso. (...) Nesse sentido, a urbanidade é afirmada pela identificação com o poder colonizador. (KNAUSS, 1997, p. 8)

Tendo em vista o exposto, pretende-se estudar a presença das igrejas dos períodos Colonial e Imperial, na Literatura de fins do século XIX e início do século XX, por ser essa produção literária bastante recorrente em tematizar a cidade como novidade e fenômeno urbano através da leitura das obras *O Ermitão da Glória* e *Lucíola*, ambas as obras autoria de José de Alencar, tendo como horizonte de leitura a representação da Igreja do Outeiro da Glória, em sua narrativa, para compreender não só a cartografia e o desenho urbano da cidade do Rio de Janeiro, mas suas transformações e modificações urbanas, seus contrastes de valores – éticos e espirituais – e a forma em que o social passou a ser observado e representado no imaginário urbano de suas obras.

Da ficção para a realidade: Identidade nacional e o romance histórico de José de Alencar

A construção da nacionalidade e a criação dos projetos de identidades nacionais têm origem na Europa, notadamente na França, a revolucionária de fins do século XVIII. Naquele momento, a França era um país bastante heterogêneo linguisticamente, sendo que, somente uma pequena parcela da população falava o francês padrão. Fato esse que se tornou uma bandeira política para os revolucionários de 1789.

Nesse sentido, a Revolução Francesa³⁰ marca o ponto chave na passagem da Idade Moderna para a Idade Contemporânea e, com isso, uma mudança entre os conceitos de *nação* e, conseqüentemente, do próprio *nacionalismo*. Eric Hobsbawm (1990) disserta sobre a caracterização de uma nação a partir de um ideário de uma sociedade em processo contínuo e dinâmico de formação, pois

o desenvolvimento das nações era inquestionavelmente uma fase do progresso ou da evolução humana que ia do pequeno ao grande grupo, da família à tribo, à região, à nação e, em última instância, ao mundo unificado. (HOBSBAWM, 1990, p.50)

³⁰ A Revolução Francesa [1789-1799] marca a queda do Antigo Regime ao abrir “novas perspectivas à dignidade dos indivíduos, toda uma sementeira de nações ocorrerá por causa da formulação do direito dos povos a disporem de si mesmos” (RAMOS, 1991, p.157)

Dessa forma, o autor assinala tais mudanças na transformação desse ideário social: em um primeiro momento o autor relaciona o termo à ideia de origem e/ou de descendência. A partir da Revolução Industrial, é agregado ao termo conceitos de língua, dos próprios valores identitários de um povo e de um governo que passa a ser capaz de unificação dessa nação.

Dentro dessa perspectiva, uma boa definição pode ser encontrada no *Dicionário de Ciências Sociais*, pois o nacionalismo que se disseminou na citada época pode ser visto como uma espécie de coesão forjada entre indivíduos que habitavam o mesmo país, já que o termo é passível de utilizar critérios como caracterização para uma nação. Logo, *nacionalismo* pode ser definido como uma

consciência de grupo, nacionalismo implica uma coesão, um senso de unidade ou comunidade que identifica o indivíduo como um Estado político existente, ou com uma aspiração ao mesmo. Neste sentido, tem sido equiparado a um estado de espírito, um sentimento, a simpatias comuns, ou a certas afinidades predominantes entre grupos humanos. (Dicionário de Ciências Sociais, 1987, p.802).

Consequentemente, na esteira do nacionalismo, vieram também os projetos de identidades nacionais, e vão se distinguir do conceito de nacionalismo por serem frutos de uma forma discursiva associadas ao resultado de pensamentos políticos e intelectuais dentro de uma determinada comunidade. Partindo desse princípio, o conceito de nação se associa ao conjunto de valores e de visões que vigoravam em determinado contexto histórico, conforme assinala Giaccon:

A identidade nacional antes de estar associada a uma atitude, a uma preferência, a um momento histórico, a uma raça ou até mesmo a confluência alguns fatores que faz com que um grupo de pessoas adote um mesmo território, onde possam viver e desenvolver-se, a identidade nacional é uma forma discursiva produzida em determinado contexto histórico. Se considerarmos que a identidade é um discurso sua definição passa, então, a estar associada ao fruto do pensamento intelectual e político de cada época da história dessa comunidade. (GIACCON, 2011, p.1)

Em consequência disso, a nação passa a ser “um Estado ou corpo político que reconhece um centro supremo de governo comum” (HOBSBAWM, 1990, p.27). Ou seja, o Estado se torna o responsável pela organização do imaginário de nação, a partir da “identificação de uma nação com uma língua nos possibilita responder a tais questões visto que o nacionalismo linguístico requer, essencialmente, controle do Estado ou ao menos ganho do reconhecimento oficial para a língua.” (Idem, p. 134)

Nesse sentido, muitas ações foram colocadas em prática para criar a coesão nacional e uma espécie de identidade homogênea. Assim, o discurso literário, a língua, a bandeira, o hino, e a própria formação de uma história oficial serviram como aparato discursivo para se criar uma identidade nacional. No Brasil, esse debate também foi encetado, nos fins do século XIX, com a estética romântica e o projeto de Estado do Segundo Império, uma vez que

o projeto da identidade nacional, cuja semente floresce no romantismo de José de Alencar, constitui-se como uma base nascente da cultura brasileira e o escritor investiu na especificidade da língua na sua variante brasileira, uma vez que é através dela que se transmitem os valores genuínos da Terra Brasilis³¹. (NASCIMENTO; RIBEIRO, 2020, p.12)

A partir da proclamação da Independência e com a ruptura política brasileira, o Brasil passa a viver um período conturbado em relação a sua própria identidade. Nesse período da História, a Europa era a referência no que se tratava de modelo de civilização. Sendo assim, o Brasil passa a ter a necessidade de se espelhar em um continente considerado avançado ao mesmo tempo em que precisava se firmar uma nação detentora de seus próprios elementos culturais e símbolos para construção de seus ideais nacionais, visto que,

(...) no Brasil, durante o reinado de D. Pedro II, a ideia de construção de uma “nação nos trópicos” se consolidou e o Imperador foi o grande mecenas das artes, da ciência e da literatura, tendo se dedicado a consolidar um projeto de Brasil moderno, tendo como ponto de partida o estabelecimento de uma identidade nacional oficial. (Idem, p.93)

A partir do momento em que a estética romântica se torna mais do que um projeto literário e/ou artístico, se torna um projeto político-estético e uma plêiade de músicos, artistas plásticos e escritores que colocam em prática o projeto civilizatório de nação descrita no presente trabalho. A consequência disso é que a literatura passa a se manifestar em dois níveis distintos, sendo eles:

por meio da palavra, que transmuta a realidade em seu grau de concreção, e por meio das imagens que dela vertem, de seu manancial inesgotável, que é a Linguagem. Desse modo, as considerações em torno de qualquer fato histórico, através do olhar cristalino do artista, irrompem o que é/está (im)posto para descortinar o véu indevassável da verdade. (Idem, p.13)

Apesar disso, a Independência não trouxe, efetivamente, grandes mudanças na estrutura do Brasil Império, mas “uma reorganização no topo administrativo, passando o poder concentrado e centralizado pela metrópole portuguesa às mãos das autoridades locais, majoritariamente de raízes rurais” (FANINI, 1996, p.2), já que essas oligarquias ainda estavam baseadas na economia agrícola e escravocrata. No entanto, o choque e o conflito cultural, com a ordem burguesa que chegava da Europa aportando nos meios urbanos, fazia com que a economia se desestruturasse ao ser exigido o fim do tráfico negreiro. Essas pressões internacionais europeias fizeram com que a base rural entrasse em decadência e houvesse a necessidade de se investir em outras atividades já que,

O escravagismo, uma forma colonial, fornece a base social e preside a dinâmica da economia cafeeira. A manutenção intacta do patrimônio das oligarquias fundamenta a montagem do café e a ocupação territorial da província fluminense. Foi a partir do Rio de Janeiro, como polo urbano, e da soldagem com o sistema mercantil que o café, em rápida expansão, integra significativamente o Brasil à divisão de trabalho mundial. (LESSA, 2008, p. 238)

³¹ Representa uma idealização legitimada através da linguagem de uma representação imagística de um paraíso terrestre brasileiro durante a colonização, através de descrições passadas de geração em geração. Inicialmente medievais e, posteriormente, através da literatura romântica e se perpetuando como a imagem formadora da identidade brasileira.

Exposto isso, é possível perceber que os escritos literários ainda estavam atrelados a uma identidade europeia, majoritariamente portuguesa, principalmente no que se tratava de sua imposição. Dessa forma, a língua e a doutrina religiosa que pertenciam ao antigo colonizador já não poderiam ser mais aplicadas, e fez-se necessário a busca de uma que abarcasse características que refletissem as novas tradições e sociedade brasileira, pois, “a linguagem nomeia o mundo e é parte construtora da realidade. É por meio da linguagem que se constroem imagens de terras e povos”. (NASCIMENTO; RIBEIRO, 2020, p.9).

Nesse aspecto, “os modelos explicativos das autodescrições culturais exercem um papel muito importante nas diferentes formações sociais” (FIORIN, 2009, p.119), ou seja, a linguagem presente na própria literatura passa a desempenhar um papel fundamental para a elaboração da identidade nacional brasileira ao disseminar e autodescrever a história do povo brasileiro, visto que,

(...) escrever o que quer que fosse – poesia ou história, teatro ou levantamentos topográficos, romances ou descrições geográficas, crônicas ou dissertações etnográficas – podia ser instrumento para atingir o objetivo visado. Com uma condição: era preciso que o que se escrevesse fosse considerado “útil e precioso” para a pátria. Os livros úteis e preciosos eram exatamente aqueles que pudessem contribuir para desenhar os contornos de uma imagem do Brasil [...] E, nesse sentido, a literatura tinha muito para dar e seus serviços podem mesmo ser considerados indispensáveis (ROUANET *apud* SILVA, 2017, p. 259)

É a partir da definição do caráter de identidade nacional que se passa a dar à literatura uma representação. Tal como uma espécie de veículo de legitimidade ao conhecimento da realidade local, servindo de ponto de partida para um projeto de nacionalismo que se inicia com o Romantismo e que teve seu auge no Modernismo³² brasileiro revolucionando o lugar do homem no mundo e na própria sociedade.

Logo, há uma mudança no próprio termo literatura, que passa a perder a disposição abstrata para se tornar um símbolo de transmissão em massa da identidade nacional, concretizando o desejo de tornar legítimo esse projeto nacionalista, através da celebração da natureza, da história, do indianismo e da religião. Sendo esta, “concebida como posição afetiva, abertura da sensibilidade para o mundo e as coisas através de um espiritualismo mais ou menos indefinido que é propriamente a religiosidade.” (CANDIDO, 2000, p. 347).

A partir dessas temáticas e simbologias, a escrita literária passa a estabelecer um patrimônio ao utilizar como estratégia a narrativa ficcional em prosa de forma a tornar mais acessível, e em massa, uma espécie de realidade circundante, ou seja, ambientes que possam contribuir para a identificação e para dar sustento e verossimilhança as obras apresentadas. Essa escrita passou a compor, então, uma classe de escritores que firmaram uma base nacional no século XX, de forma a

³²Segundo Giacon (2011, p.11) a literatura brasileira assumiu diversas posições conforme buscava sua identidade nacional. A partir do momento em que o Romantismo sacraliza os mitos da formação ética e cultural a partir do branco, o Modernismo do século XX assume uma posição desmistificadora, propondo um espaço de abertura ao diverso e a pluralidade existente no Brasil.

(...) integrar a *intelligentsia*³³ brasileira, por estarem de costas para o poder central de um império e dispostos numa sociedade em formação, constituía, à época, um polo que operava seus mecanismos, com êxito considerável, na realidade edificada pelos espaços virtuais, que era a escrita literária; e, em consonância com outras vozes que, em uníssono, convergiram para os ideais do projeto de independência política, patentearam e firmaram as bases da comunidade imaginária num eixo fundador, e que possibilitaram, em última instância, a formação da nação brasileira. (NASCIMENTO; RIBEIRO, 2020, p.92)

Dito isso, os escritos pós-independência surgiram através do movimento estético do Romantismo, que fez com que as primeiras manifestações literárias procurassem minimizar a influência europeia e fosse o marco para a criação de um processo de valorização do nacional. Esse processo em busca da valorização do nacional romântico se propunha a construir uma nova visão de mundo a partir da sua própria cultura, já que “viam-se como herdeiros e descendentes de épocas anteriores, procurando rememorá-las como um passado vivido” (HAUSER; ARIÈS apud MENDES, 2008, p.1). Ou seja,

a História mostra-se um repertório mais do que atraente, substituindo, no interior das produções literárias, os temas mais intelectualizados, como as poéticas e as questões sobre universalizações românticas que continuam, ainda, sendo tratados em revistas literárias. (Idem, p.1)

Nessa perspectiva, a história passa a influenciar diretamente tanto na ambientação quanto na composição das personagens, incorporando valores, aspectos e seus respectivos legados. Logo, “pertencer a uma nação é ser um dos herdeiros desse patrimônio comum, reconhecê-lo, reverenciá-lo” (THIESSE apud FIORIN, 2009, p.116). Iniciava-se, assim, um percurso para a criação de um romance histórico, tendo principais influências Walter Scott (*Ivanboé*) e Alexandre Herculano (*Eurico, o presbítero*).

No entanto, “para criar, de fato, um mundo de nações não bastava fazer o inventário de sua herança; nem sempre ela existia, era preciso, pois, antes de tudo, inventá-la” (THIESSE, apud FIORIN, 2009, p.116). Ou seja, tornou-se necessário, no Brasil, inventar um herói nacional de forma a fazer com que existisse “um vivo testemunho de um passado prestigioso e a representação eminente da coesão nacional” (Idem, p. 116). A figura escolhida para representar o papel de herói nacional foi o índio já que “o novo homem brasileiro será, portanto, fruto de uma cultura híbrida, em que a mestiçagem se lança como um véu que encobre a ainda hierárquica medição de forças culturais” (HELENA, 2001, p.42) e, por isso, José de Alencar³⁴ passa a buscar o enfoque discursivo visando-o como elemento central para a identidade nacional brasileira, já que era visto como

um exemplo de pureza, um modelo de honra a ser seguido. Diante de perdas tão fundamentais — o sacrifício em nome da nação e o sacrifício entre os seus —, surgia a representação idealizada, cujas qualidades eram destacadas na construção de um grande país (SCHWARCZ, 1998, p.237)

³³Trabalho intelectual que visava à disseminação cultural. Neste caso, visando à construção da identidade brasileira.

³⁴ José Martiniano de Alencar, nascido no Ceará em 1829, filho de José Martiniano de Alencar e Ana Josefina. Foi advogado, jornalista, dramaturgo, deputado e escritor. Suas primeiras publicações datam o ano da faculdade ao fundar uma revista semanal chamada *Ensaio Literários*. Em 1848 começa a redigir *O ermitão da Glória*, e nesse mesmo ano descobre os primeiros sinais de tuberculose, que, infelizmente, veio a matá-lo em 1877, aos 48 anos.

Sendo assim, autor passa a escrever seus textos de interpretação da cultura com o intuito de formar uma origem para o Brasil através do indígena, que substituiria, então, a época nacional, típica das literaturas europeias. Segundo aponta Lúcia Helena, as narrativas de fundação “simulam a criação de uma origem no tempo e no espaço, na etnia e nas classes sociais. Geram uma origem na linha da temporalidade e esboçam a configuração da cor local.” (HELENA, 2001, p. 43).

José de Alencar concebe, em *O guarani*, um mito para a origem brasileira de forma a constituir em “seu casal inicial, formado por um índio que aceitara os valores cristãos e por uma portuguesa que acolhera os valores da natureza do Novo Mundo. Essa nação teria, portanto, um caráter cultural luso-tupi” (FIORIN, 2009, p.119), sintetizando assim uma fusão do velho e do novo, caracterizado essa recordação do passado vivido. Ou seja, o autor “trabalha não só com o dito, a referência e o dizer, mas também com o silêncio, o não-dito e o que se diz sem querer dizer. É de sua natureza conviver com a pluralidade e a complexidade do hibridismo, sem fazer tábula rasa das ruínas deixadas pela colonização.” (Idem, p.43)

Compreende-se, então, que o autor ao criar um mundo ficcional que se liga aos fatos históricos de forma a construir um narrador que transite entre o passado e o presente, delimitando para o leitor um passado recriado pela ficção e o presente em que o leitor e narrador se encontram, de forma que “a grandeza da terra brasileira, funciona, em Alencar, ora como antídoto do complexo de colonizado, ora como força em que se trava um perpétuo conflito entre a natureza e a civilização, entre projetos culturais distintos e, àquele momento, inconciliáveis” (Idem, p.44). Anos mais tarde, essa identidade nacional se dá ao enfoque da miscigenação brasileira. Dito isso, Alencar exerce um papel central na prosa que,

[...] por meio de um extenso trabalho de investigação dos diversos tipos nacionais e da valorização do papel do indígena como a metonímia da cultura brasileira, foi o principal articulador dessa tentativa de formação do ideário cultural nacionalista, principalmente por sua vasta produção de romances. Não por acaso, a obra de Alencar foi base para investigações dos modernistas, no século seguinte, em um novo intento de debate sobre a cultura nacional. (ANTONANGELO, 2020, p.42).

Alencar ao fazer o inventário da cultura do país ficcionaliza as mais variadas fases da história do Brasil, de acordo com Valéria De Marco em sua obra *A perda das ilusões*. Ao estudarmos José de Alencar, é possível compreender os caminhos que foram abertos pelo Romantismo com o mergulho no romance histórico, a harmonia entre o homem primitivo e a natureza e a busca de uma língua nacional, demonstrando, segundo a autora, uma “preocupação em encontrar uma expressão literária adequada a cada uma das múltiplas temáticas e variadas faces da realidade brasileira.”(DE MARCO, 1991, p.12).

Tendo em vista essa necessidade de expressar, direta e indiretamente, a pluralidade encontrada na sociedade oitocentista em todas as suas transformações, antagonismos, ideologias, conflitos e progressos, através do movimento romântico na busca da identidade nacional, é possível observar que José de Alencar “apresenta um plano que teria norteado toda sua produção ficcional.” (FANINI, 1996, p.4), de forma a contribuir para que o Estado conseguisse a uniformidade nacional utilizando a própria linguagem e, conseqüentemente, transformando a literatura um elemento necessário para a própria construção da língua como um mecanismo cultural.

A obra que faremos uma leitura, no item de número dois, é *O Ermitão da Glória*, cuja narrativa faz parte da coleção em dois volumes intituladas *Alfarrábios. Crônicas dos tempos coloniais* (1872). No conjunto da obra, o escritor utiliza o subtítulo “Crônicas dos tempos colônias” como paratexto, através do qual apresenta ao seu leitor a proposta de recolher retalhos da história dos seiscentos relativas à cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

Divididos em três narrativas, os *Alfarrábios* (*O Ermitão da Glória, A Alma do Lázaro e O Garatuja*), os relatos entrelaçam com a história, a transmissão da cultura oral no período de formação do território colonial, embora explicitamente, o escritor cite suas fontes historiográficas, como os anais de Baltasar da Silva Lisboa, para conferir um estatuto de verdade ao seu texto, tendo em vista que se propunha a escrever o Brasil e sua história, já que

demonstra que a sua obra objetivou retratar as etapas formativas pelas quais passara o país desde a vida primitiva dos selvagens até a instauração do Segundo Império. Essa sistematização feita "a posteriori" pretende reforçar no nível teórico a ligação de sua obra com a realidade nacional, revelando a intencionalidade de retratar a realidade pré-existente à ficção. (FANINI, 1996, p.4)

Na obra *O Ermitão da Glória*, tema principal de nossa leitura, Alencar confere um tom lendário, ao colocar em destaque os marinheiros e sua cultura, colocando na cena literária o culto a Nossa Senhora da Glória. A narrativa trata das origens da Igreja de Nossa Senhora da Glória, que reside, de acordo com a narrativa houve uma aparição da Virgem em sonho a um eremita, que o aconselhou a construir a igreja. O templo foi erigido pelo marinheiro Ayres que, depois passa para uma vida devota, em busca de sua salvação, tornando-se o ermitão.

No Alto da Montanha estando mais perto de Deus: O Outeiro da Glória em *O Ermitão da Glória*, de José de Alencar.

A partir da historiografia, é notória a ênfase e o protagonismo do Estado, em relação à sociedade atuante como forma de esforço para a manutenção dos habitantes de vilas e cidades, dentre elas, destaque para as irmandades religiosas e também às corporações de ofícios, que mesmo podendo agir de formas independentes, muitas das vezes, acabavam se fundindo em uma única organização ao serem criadas corporações de ofícios embandeiradas, ou seja, organizações que eram colocadas sob a proteção de um santo patrono.

Sendo assim, o século XIX no Rio de Janeiro foi marcado por um catolicismo que também pode ser definido por manifestações externas da fé, dado que valores religiosos e econômicos se fundiam e se traduziam em uma forma específica de produção e de comércio. Dito isso, a religião passa a reunir membros para que pudessem incentivar e direcionar sua fé a um santo protetor ao mesmo tempo em que esses valores eram desempenhados na vida pública e em seus interesses, visto que

para cada ofício havia uma irmandade correspondente, que carregava a insígnia de um santo padroeiro aos quais os membros do ofício deviam obrigações. Desta forma, os oficiais mecânicos de cada corporação se tornavam responsáveis pelos rituais e obrigações relacionadas à Bandeira de sua irmandade, cuidando das procissões e festas do respectivo santo padroeiro, bem como se responsabilizando pela construção da igreja da irmandade. (MARTINS, 2008, p.66)

Logo, mesmo que essas instituições estivessem sujeitas à fiscalização, estas organizações não deixavam de produzir elementos culturais e políticos que, mesmo sendo adornados, tanto pelo Estado quanto pela Igreja, tinham bases sólidas na organização de seus grupos e representavam, de forma concreta, todos os interesses de seus associados perante as autoridades já que

a existência das associações e sua sobrevivência foram garantidas pela importância que elas assumiram na vida dos indivíduos e das sociedades, na proteção e defesa dos grupos, no auxílio mútuo, no desempenho de funções no campo social que durante muito tempo não foram exercidas por esfera alguma do poder público. (MARTINS, 2008, p.10)

Esses integrantes, geralmente, comprometiam-se a participar nas atividades da irmandade e variava de acordo com os recursos da própria irmandade e às posses dos próprios membros. Ademais, segundo Machado de Oliveira (2000:21) alguns compromissos de irmandades estabeleciam uma cláusula específica que colocava como uma das obrigações fundamentais do irmão o comparecimento às festas. Com isso, o aspecto de confraternização passa a desempenhar um papel importante, não só marcada pelos atos externos de devoção e cotidiano social, mas para pôr em prova sua fé e devoção, pois

o início dessas festas muitas vezes estava relacionado à realização de uma procissão. Dentro da concepção católica, a procissão estava associada a dois momentos específicos: o rito protetor e a festa. O primeiro momento destinava-se à busca de proteção dos céus, aos pedidos de chuvas ou boas colheitas, ou para tentar aplacar a ira divina em momentos de grandes fomes ou epidemias. O segundo momento fazia parte da própria liturgia festiva de louvor ao santo, contribuindo, muitas vezes, para proporcionar uma pausa nas inquietações cotidianas dos fiéis e diminuir suas angústias. (DELUMENAU, apud MACHADO DE OLIVEIRA, 2000, p.22).

No que se remete ao desenho urbano da cidade, Fridman & Macedo (2006) destacam que no contexto religioso as ordens e irmandades, através de seus respectivos patrimônios imobiliário e fundiário, desempenharam um importante papel na paisagem urbana do Rio de Janeiro. Em relação ao período Colonial, esse desenho urbano era, majoritariamente, vinculado à presença da própria irmandade, pois a dominação era não só de base ideológica, mas também de base econômica exercida pelo catolicismo ao qual cada ordem, irmandade ou confraria acabava dominando uma parcela do território.

Dessa forma, segundo Nascimento (2004), as irmandades assumem o papel de importantes agentes de propagação do catolicismo nos centros populosos. A partir do momento em que tais associações acabavam edificando, por meio de seus próprios recursos, um novo templo religioso. Logo, esse templo agiria diretamente na cartografia urbana “e, dessa maneira, acabavam se tornando, em muitos casos, responsáveis pela própria produção, uso e posse de grandes e determinadas parcelas dos territórios citadinos.” (NASCIMENTO, 2004, p. 86)

A escolha de José de Alencar em escrever obras nas quais pudesse, através da ficção, dialogar com o leitor, a partir de suas memórias, valores, tradições e histórias e, com isso, concretizar uma narrativa repleta de repertórios religiosos nas práticas coloniais, fazem com que concedam ao autor um lugar privilegiado ao imaginário e a cultura popular.

Em consequência disso, suas obras manifestam o objetivo de construir, através da literatura, uma identidade nacional. Nesse sentido, sua literatura tem um grande teor de consciência histórica que perpassa suas produções literárias. Dessa forma, o autor defendia a historicidade de sua produção literária ao enfatizar a ligação de seu romance com seu próprio meio cultural, pois “para Alencar, a geografia da cidade só é visível enquanto cenário onde se projetam em mudanças e contraste de valores de ordem ética e espiritual.” (CAVALIERI, apud CAMPÊLO; NASCIMENTO, 2012, p.114).

A invocação a Nossa Senhora da Glória é considerada uma das mais antigas existentes no Brasil, datando o ano de 1503 “a primeira capela construída em louvor à esta Virgem, por colonos portugueses, em Porto Seguro.” (MEGALE, apud MACHADO DE OLIVEIRA, 2000, p.33). Partindo para a ficção, a primeira aparição de Nossa Senhora da Glória se dá no barco de Ayres de Lucena, no batismo de uma bebê francesa, que recebera o nome da Santa, por ter sido salva no dia da assunção da Virgem, como é possível observar no trecho:

Domingo seguinte a bordo da escuna tudo era festa. No rico altar armado á popa com os mais custosos brocados, via-se a figura de Nossa Senhora da Gloria, obra de um entalhador de S. Sebastião que a esculpira em madeira. No rico altar armado á popa com os mais custosos brocados, via-se a figura de Nossa Senhora da Gloria, obra de um entalhador de S. Sebastião que a esculpira em madeira. Embora fosse tosco o trabalho, sahira o vulto da Virgem com um aspecto nobre, sobretudo depois que o artifice tinha feito a encarnação e pintura da imagem. (ALENCAR, 1872, p.41)

A figura de Nossa Senhora da Glória foi cultuada e, em seguida ao batismo “todos até o ultimo dos grumetes foram por sua vez beijar os pés da Virgem” (Idem, p.41), na qual amadrinhou a criança de quem recebeu o mesmo nome. No entanto, razão da salvação de Maria da Glória por Ayres de Lucena ficou oculta ao seu pedido, e o nome passou a ser justificado por ter escapado de uma grave doença no dia 15 de agosto³⁵. E, por igual devoção, tomou-se neste mesmo dia Nossa Senhora da Glória a padroeira de sua escuna, pois “à sua divina e milagrosa intercessão se devia a Victoria sobre os hereges e a captura do navio.” (Idem, p.42)

Terminada a cerimônia, Ayres voltou a cidade para desembarcar seus convidados na enseada que havia na praia do Catete, “ainda naquelle tempo coberta da floresta que deu nome ao logar” (Idem, p.43), mas não houve como fundear a âncora. No entanto, alguns marujos afirmaram que sendo a praia coberta de árvores, a âncora havia fincado em alguma de suas raízes para dar explicação ao acidente. No entanto, todos viram a situação como um milagre e passaram a se referir ao acontecimento neste teor. A explicação dada foi de que Nossa Senhora da Glória, aborrecida por terem-na escolhido como padroeira de um navio corsário teria, durante o banquete, abandonado o seu nicho e se refugiando em cima do outeiro.

Ayres de Lucena, subindo a encosta do morro ao ver o possível resplendor do brilho da Virgem entre as árvores, avistou a imagem de Nossa Senhora da Glória em cima de um grande seixo, mostrando a ele o local de onde gostaria de ter sua ermida construída: “Eis o que ainda no século passado, quando se edificou a actual ermida de Nossa Senhora da Gloria, contavam os velhos devotos, coevos de Ayres de Lucena.” (Idem, p.45)

³⁵ Segundo Leão (2021) a assunção de Nossa Senhora e da celebração de Nossa Senhora da Glória se referem a uma mesma realidade, ambas datas comemoradas em 15 de agosto. No entanto, na assunção se é recordada que Maria, ao terminar sua caminhada na terra, foi assumta aos céus em corpo e alma. Já em relação a Nossa Senhora da Glória, acentua-se que no céu Maria já participa da Glória de Deus em plenitude com seu corpo glorioso.

José de Alencar, no entanto, busca preencher algumas dessas lacunas lendárias da criação do Outeiro da Glória, ao narrar que Antônio de Caminha teria aceitado um legado que pertencera a Ayres de Lucena ao assumir o seu posto, para redimir a sua culpa, e celebrar a glória da Virgem Puríssima. Chamando atenção com a celebração, seu prestígio e sua devoção, que fizeram com que muitas pessoas fossem ao outeiro levar promessas e esmolas, dando-lhe oportunidade para que construísse, em 1671, “uma tosca ermida de taipa, no mesmo sítio onde está a igreja.” (Idem, p.116)

Em relação ao Rio de Janeiro, a historiografia data, aproximadamente, o mesmo ano de 1671, pois teria sido o ano no qual Antônio de Caminha teria chegado à cidade e se isolado no Catete para cultuar a Virgem da Glória. O homem teria sido responsável, então, por erguer no alto do Morro do Leripe (atual Glória), uma rústica ermida para abrigar a imagem da Santa, como é possível observar no trecho abaixo:

Antonio Caminha finou-se em cheiro de santidade; e foi a seu rogo sepultado junto do primeiro ermitão do outeiro, cujo segredo morreu com elle. Mais tarde, já no século passado, quando a grande mata do Catete foi roteada e o povoado estendeu-se pelas aprazíveis encostas; houve ali uma chácara, cujo terreno abrangia o outeiro e suas cercanias. Tendo-se formado uma irmandade para a veneração de Nossa Senhora da Glória, que tantos milagres fazia, os donos da chácara do Catete cederam o outeiro para a edificação de uma igreja decente e seu patrimônio. Foi então que se tratou de construir o templo que actualmente existe, ao qual se deu começo em 1714. (Idem, p.116)

O outeiro sobre o qual foi erguida a ermida foi adquirido por Cláudio Gurgel do Amaral, em 1699, e doado à irmandade para que fosse fundado o santuário, sob a invocação de Nossa Senhora da Glória, se fossem cumpridas as condições propostas de (a) fazer com que o antigo santuário fosse substituído por um templo definitivo e (b) na capela fosse sepultado não só o doador como também seus descendentes.

A Irmandade de Nossa Senhora do Outeiro, então, concordou com os termos propostos pelo devoto e iniciou as obras, por volta de 1714, e as obras foram concluídas, por volta de 1739. E, desde então, aproveitando de uma aceitação popular crescente, a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil. Dom João VI, por ser devoto da Santa, inaugurou uma tradição que passou a ser seguida por toda a Família Imperial, ao batizar Maria da Glória, sua neta e a princesa recém-nascida, na Igreja da Glória:

Em 4 de abril de 1819, nasce a filha primogênita de D. Pedro I e D. Leopoldina, sendo batizada em 27 de junho do mesmo ano, recebendo o nome de Maria da Glória. D. João VI leva a neta nos braços até os pés da Virgem Gloriosa. Com a igreja completamente iluminada, festeja-se o acontecimento com fogos e sinos a repicarem. Mais tarde, em Portugal, D. Maria da Glória receberia o título de D. Maria II. Em outras ocasiões, os pequenos príncipes também estiveram no templo para receberem a água do batismo. (SILVA, 2011, p.288)

Além dos batizados e casamentos, a ermida também foi local de suplício para a proteção e alívio da imperatriz D. Leopoldina, que adoecera gravemente. Tais acontecimentos acabaram gerando uma aproximação entre a família real com a devoção do outeiro e permitindo que a irmandade passasse a ostentar o título de Capela Imperial, concedido por D. Pedro II, em 1846, mas

(...) somente em 27 de dezembro de 1849 foi conferido, formalmente, à Irmandade a designação de “Capela Imperial”, que se conserva até hoje. Neste mesmo ano, D. Pedro II passa a ser recebido como irmão e perpétuo protetor da Irmandade, assim como todos os príncipes da família imperial constam inscritos no livro de recepção como perpétuos protetores. (SILVA, 2011, p.289)

Defendendo o enraizamento dessa produção literária, como forma de nacionalidade e identidade, Alencar retratava a sociedade em seus traços de individualidade a partir da leitura crítica de forma a ser observada a ambientação literária para a revelação dos traços brasileiros dentro da narrativa. Esse sentimento nacionalista iniciado fez surgir uma espécie de elo para a formação da identidade, em uma fusão de realismo e ficção, que serviu como base para a criação de conjunto de tradições locais imprescindíveis para a formação nacional.

A literatura passa a se tornar uma apropriação do espaço que se apresentará como um veículo de reconhecimento e compreensão, ao mesmo tempo em que o leitor será capaz de dar o seu sentido, a partir dos próprios valores e convicções, seu senso político, pessoal e espiritual. José de Alencar cumpre, com maestria, a representação do místico e do real, presentes no imaginário da fundação da Igreja da Glória e a transformação do espaço físico que ocupa no desenho urbano da cidade, observado em:

(...) e veio deitar o ferro em uma sombria e formosa ensejada que havia na praia do Catette, ainda naquele tempo coberta da floresta que deu nome ao lugar. Essa praia tinha dois outeiros que lhe serviam como de atalaias, um olhando para a barra, o outro para a cidade. Era ao sopé deste último que ficava a abra, onde fundeou a escuna Afaria da Glória, á sombra das grandes arvores e do outeiro, que mais tarde devia tomar-lhe o nome. (ALENCAR, 1872, p.43)

Pode-se observar que José de Alencar forjava em suas ficções espaços reais da cidade do Rio de Janeiro e traços identitários da nação brasileira, colocando em destaque imagens nas quais a natureza, história, religião, sociedade e cultura se tornam elementos constituintes pelos quais se estabelecem marcos e monumentos nacionais pela construção do imaginário do leitor.

Um exemplo de marco, ocorrido nas narrativas de *Lucíola* e *O Ermitão da Glória*, é a própria Festa da Glória promovida pela irmandade. A celebração teve início no século XVIII e foi uma das confraternizações que conseguiram manter certa regularidade, não só mantendo a história e o padrão da festa, mas como procurou evitar ao máximo as consequências que eram geradas pelas transformações urbanas na cidade do Rio de Janeiro:

Capítulo 17º

Da Festividade

Art. 59 - A Irmandade é obrigada a fazer a festa de Nossa Senhora, no mês de Agosto, precedendo o Novenário do Ritual, com a solenidade, esplendor e devoção, que permitirem os recursos de seu Cofre, e as oferendas dos fiéis, havendo no dia do Orago, a quinze de Agosto, Missa cantada com Sermão ao Evangelho, e de tarde Te-Deum Laudamus.

Nesta solenidade oficiará o Reverendo Pároco ou o Sacerdote por ele autorizado.

(IGO: Arquivo da Imperial Irmandade de Nossa Senhora da Glória do Outeiro. “Compromisso da Imperial Irmandade de Nossa Senhora da Glória do Outeiro”. Rio de Janeiro, 1865, apud MACHADO DE OLIVEIRA, 2000, p.22)

Durante a festa, “a imagem da Virgem deveria refletir a exuberância da irmandade” (Idem, p. 23). Isso significa que deveria existir uma relação de intimidade e particularidade com o santo patrono, no caso, a Virgem da Glória. Portanto, a irmandade não poupava esforço ou economia para apresentar ao público a imagem de sua padroeira já que,

na colônia portuguesa, o intuito religioso agia mais fortemente no sentido de manter o domínio da religião católica em terras ultramarinas, ao mesmo tempo em que as entidades preservavam suas características fundamentais inspiradas nas congêneres europeias, tomando-as como exemplo para a elaboração de seus compromissos e estatutos. (MARTINS, 2008, p.60)

Então, levando em conta o estatuto das irmandades, o início da festividade estava, geralmente, relacionado à realização de uma procissão. Dentro da concepção católica, as procissões estão relacionadas a dois momentos específicos: o rito, e a festa propriamente dita. Segundo Machado de Oliveira (2000, p. 22):

[...] o primeiro momento destinava-se à busca de proteção dos céus [...] ou para tentar aplacar a ira divina. O segundo momento fazia parte da própria liturgia festiva de louvor ao santo, contribuindo, muitas vezes, para proporcionar uma pausa nas inquietações cotidianas dos fiéis e, diminuir suas angústias.

Isso pode ser exemplificado, explicitamente, no livro *O Ermitão da Glória*, de José de Alencar, na passagem na qual Aires de Lucena acompanha, na Rua da Misericórdia, um devoto mercador que estava sendo castigado por não ter cumprido uma promessa feita ao Santo:

Tivera o penitente, que era mercador, um panariço na mão direita; e sobreviveu-lhe grande inflamação de que resultou a gangrena. No risco de perder a mão, e talvez a vida, valeu-se o homem de S. Miguel dos Santos, advogado contra os cancos e tumores, e prometeu-lhe dar para sua festa o peso em prata do membro enfermo. Exalçou o Santo a promessa, pois sem mais auxílio de mesinhas, veio o homem a ficar inteiramente são, e no perfeito uso da mão, quando no juízo do físico pelo menos devia ficar aleijado. Restituído a saúde, o mercador que era muito agarrado ao dinheiro, espantou-se com o peso que lhe haviam tornado do braço enfermo; e achando salgada a quantia, revolveu de esperar pela decisão de certo negócio, de cujos lucros tencionava tirar o preciso para cumprir a promessa. (ALENCAR, 1872, p.75)

Depois de restituir a saúde, o mercador se espantou com o peso do próprio membro e acabou ignorando a promessa feita. Essa atitude gerou um castigo que, quando começou a ter sua mão mirrada até que ficasse seca e rija, o Santo se recusou a receber e a oferenda ficou atirada à porta da igreja três vezes até que o mercador compreendeu que sua dívida não seria paga e acabou decepando a mão em uma procissão que não tinha apenas um símbolo milagroso, mas também uma permanente lembrança de seu castigo.

O mesmo pode ser aplicado ao próprio Aires de Lucena, que havia feito um voto a Nossa Senhora da Glória para curar sua amada de uma doença e não o havia cumprido, dentro do prazo que estava quase terminando. A ideia de que a Virgem Santíssima pudesse levar sua amada como um castigo, por não ter realizado sua promessa, fez com que ele partisse, bruscamente, para que pudesse sanar sua dívida com Nossa Senhora da Glória:

Amigos, vosso capitão tem de cumprir um voto e fazer uma penitencia. O voto é não tornar a S. Sebastião antes de um anno. A penitencia é passar esse anno todo no mar sem pisar em terra, assim vestido, e em jejum rigoroso, mas combatendo sempre os inimigos da fé. Vós não tendes voto a cumprir nem pecado a remir, sois livres, tomai o batel, recebei o abraço de vosso capitão, e deixai que se cumpra a sua sina.

(...) Ao por do sol cantavam o terço ajoelhados a imagem de Nossa Senhora da Glória, ao qual levantou-se um nicho com altar, junto do mastro grande, afim de acodirem mais promptos a manobra do navio. (Idem, p.85)

Tanto as procissões quanto as festas podem ser observadas como um ideal doutrinário e cristianizador, aliado aos objetivos de atender às necessidades estruturais coloniais e espirituais da sociedade vigente, firmadas no controle rígido e no aparato da fé, já que a própria preponderância desse caráter religioso acaba permeando em todas as camadas sociais, fazendo com que as irmandades se tornem um elo entre o mundo carnal e espiritual e, conseqüentemente, ditando os parâmetros de virtudes e valores.

Reflexos sociais da sociedade em *Lucíola*: União e segregação espacial na Igreja da Glória

Observa-se que não existe apenas um desempenho religioso nas irmandades, mas também valores morais e obrigações que se misturavam e acabavam se traduzindo em um significado sólido no universo colonial, já que as organizações atuavam, ativamente, na vida pública e no desenho urbano de uma determinada localidade.

Em consequência dos fatos apresentados, a Festa da Glória provocava um forte efeito no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. Por ser um dos raros eventos que toda a comunidade participava, havia desvio do trânsito para outras regiões e um aumento do uso do transporte público para se deslocarem até a igreja, como é possível ver no relato da personagem, Paulo, visto sob um olhar de um estrangeiro, no seguinte trecho:

A primeira vez que vim ao Rio de Janeiro foi em 1855. Poucos dias depois da minha chegada, um amigo e companheiro de infância, o Dr. Sá, levou-me à festa da Glória; uma das poucas festas populares da corte. Conforme o costume, a grande romaria desfilando pela Rua da Lapa e ao longo do cais, serpejava nas faldas do outeiro e apinhava-se em torno da poética ermida, cujo âmbito regurgitava com a multidão do povo. (ALENCAR, 1988, p.3)

Segundo Hernandez (2015), a presença de festas públicas nos romances urbanos de Alencar é pequena quando analisado em comparação aos jantares, bailes, óperas e teatros, nos quais há uma distinção evidente entre a elite e as classes mais baixas da sociedade. Apesar de ser uma festa tão popular quanto sua ermida, é possível notar que há uma classificação de “lugar aristocrático”, dada a preferência da família imperial pelo Outeiro, fazendo com que Paulo afirmasse que era uma das *poucas* festas populares da corte.

Tendo a religião como um núcleo de vivência da sociedade, é possível observar a influência portuguesa no catolicismo do mundo colonial brasileiro e a sua respectiva organização, já que as irmandades, ao mesmo tempo em que participavam da vida familiar, exerciam uma religiosidade marcada por participação de pessoas “que realizam cerimônias religiosas em suas casas, nas capelas e igrejas por eles construídas” (MARTINS, 2008, p.59). Logo, atuando ativamente e em massa nos rituais religiosos promovidos pelas irmandades e as devoções instituídas pela mesma, transformando os espaços em espaços de sociabilidade.

Apesar de ser uma festa popular que, muitas vezes, funcionava como válvula de escape para grande parte da comunidade, também é possível observar que tais diferenças sociais eram visíveis e palpáveis, a maior parte do tempo, pois, a todo instante, eram reafirmadas não só no espaço físico bem dividido, mas também nas próprias atividades, na ocupação internada igreja e na precedência de figuras ilustres, cheiros, aromas e roupas, também representadas na obra:

Todas as raças, desde o caucasiano sem mescla até o africano puro; todas as posições, desde as ilustrações da política, da fortuna ou do talento, até o proletário humilde e desconhecido; todas as profissões, desde o banqueiro até o mendigo; finalmente, todos os tipos grotescos da sociedade brasileira, desde a arrogante nulidade até a vil lisonja, desfilaram em face de mim, roçando a seda e a casimira pela baeta ou pelo algodão, misturando os perfumes delicados às impuras exalações, o fumo aromático do havana as acres baforadas do cigarro de palha. — É uma festa filosófica essa festa da Glória! Aprendi mais naquela meia hora de observação do que nos cinco anos que acabava de desperdiçar em Olinda com uma prodigalidade verdadeiramente brasileira. (Idem, p.3)

É visível, no trecho apresentado, um conflito entre identidades locais e estrangeiras, de forma que ora apresenta a valorização do nacional e ora exalta valores advindos do exterior, representando a cultura oitocentista, presente no Rio de Janeiro, que se entrelaçava em um movimento de aceitação e negação em que as forças dialogam e se combatem todo o tempo, dentro do espaço físico da igreja, reforçando os valores opostos ao mesmo tempo em que os unia, pois

o nacional se constrói a partir de um movimento tensional da linguagem que ora repudia, ora exalta tanto os valores locais quanto os valores importados. Julgamentos de valor, por parte das personagens e do autor, incidem sobre a realidade nacional e os valores estrangeiros, ora valorizando-os, ora denegrindo-os. (FANINI, 1996, p.12)

Nas obras de Alencar, a cultura e a fisionomia nacional se chocam com as influências estrangeiras. O espaço urbano, como observado em *Lucíola*, apresenta-se como um local de coexistência entre o nacional e o internacional. Essas transformações urbanas, vistas, principalmente, nas cortes oitocentistas, relatam uma sociedade múltipla e vaga resultantes da transição entre períodos que oscilavam entre aceitações e negações referentes aos anseios e temores econômicos e sociais.

Nessa perspectiva, é possível observar que o autor se utiliza de um discurso que é “verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, falamos nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a simplesmente, percorrendo-a, olhando-a” (BARTHES apud GUIMARÃES, 2020, p.109), fazendo com que o espaço urbano possa ser compreendido em todos os aspectos que compunham a sua fisionomia.

Levando-se em consideração perspectivas nas quais a cidade experimentava as mudanças no espaço urbano, dentre elas, uma convivalidade “pautada, sobretudo pelo dinheiro e pela moralidade, é possível perceber uma tentativa de normatização dos comportamentos pelas narrativas então publicadas.” (GUIMARÃES, 2020, p. 110). Nesse contexto, Alencar trabalha com a figura da cortesã, sob os olhos de Paulo, que apresenta ao leitor o funcionamento da sociedade no contexto pós independência.

Paulo é alertado dos riscos oferecidos pela cidade através de seu amigo de infância Dr. Sá³⁶, no qual “as aparências que cobrem suas relações e as próprias pessoas que a integram.” (Idem, p.110). Ou seja, essa desconfiança em relação ao comportamento social é exemplificada no momento em que o protagonista Paulo conhece Lúcia, que ganha a vida sendo uma cortesã, na Festa da Glória:

— Quem é esta senhora? perguntei a Sá. A resposta foi o sorriso inexprimível, mistura de sarcasmo, de bonomia e fatuidade, que desperta nos elegantes da corte a *ignorância de um amigo, profano na difícil ciência das banalidades sociais*.

— Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita. Queres conhecê-la?

Compreendi e corei de minha *simplicidade provinciana*, que confundira a máscara hipócrita do vício com o modesto recato da inocência. Só então notei que aquela moça estava só, e que a ausência de um pai, de um marido, ou de um irmão, devia-me ter feito suspeitar a verdade. Depois de algumas voltas descobrimos ao longe a ondulação do seu vestido, e fomos encontrá-la, retirada a um canto, distribuindo algumas pequenas moedas de prata à multidão de pobres que a cercava. (ALENCAR, 1988, p.4, grifos meus)

É exatamente neste ambiente que Paulo acaba percebendo, entre os transeuntes, Lúcia, cuja personagem possui descrições físicas e de vestimentas nas quais o autor possui o objetivo de “contrastar o arquétipo moral ao qual a personagem atende à primeira vista (modelo de castidade, pureza e pudor) com a sua vida (o que faz para ganhar a vida)”(GUIMARÃES, 2020, p.112). Essa caracterização induz tanto o narrador-personagem quanto o leitor ao engano, fazendo com que o leitor possa perceber que há na narrativa uma dualidade presente em diversos aspectos: desde a dicotomia entre aparência *versus* essência até o nome da protagonista. Lúcia, nome no qual exerce sua profissão de cortesã, é conhecida também como Maria da Glória, estabelecendo uma contradição que evidencia o papel social e a pureza, ou seja, entre o sagrado e o profano. Esse conflito faz com que,

como num passe de mágica, o narrador passa do embevecimento à indignação. Quando os valores sociais se interpõem entre ele e Maria da Glória, passa a ver nela a figura de Lúcia. O preconceito social se exprime na observação de que uma mulher desacompanhada só poderia ser o que o seu desamparo social revelava. Por outro lado, a observação de Sá, enciclopédia de mundanidade, revela uma outra faceta do mesmo problema. Ao afirmar que ela não era uma senhora, desqualificava-a social e moralmente; mas, ao dizer que é, ao contrário, uma mulher bonita, está sugerindo que a beleza, o erotismo e o prazer só se encontram nessas mulheres “perdidas” (RIBEIRO apud GUIMARÃES, 2020, p.113).

Logo, sua aparição acaba oscilando entre o terrestre e o celeste, fazendo com que as descrições sejam observadas de forma a existir uma “relação entre o céu e Lúcia e, por fim, o símile que une os dois elementos e incorpora a personagem ao mundo” (HERNANDES, 2015, p.34), pois enquanto os outros transeuntes são observados a partir de atributos e vestimentas que expõem fatores sociais e hierárquicos, Lúcia possui uma relação com o divino que, como a Festa da Glória, possui algo além das relações mundanas e profanas do caráter humano.

³⁶Personagem importante em diversos cenários do romance, mas em destaque ao episódio da festividade da Glória, no qual representa as opiniões e valores sociais presentes na sociedade vigente, em contraste com o personagem de Paulo, que desconhece tanto a cidade quanto seus costumes e dinâmicas.

Durante a narrativa, também é possível estabelecer um vínculo direto entre a personagem Lúcia e a padroeira da festa, cuja “pureza de alma condiz com o arquétipo de Nossa Senhora” (Idem, p.35), pois “no momento em que retoma ao nome Maria da Glória, o arquétipo começa a se aproximar ao de Virgem Maria” (Idem, p.35), fazendo com que a alma da cortesã seja dotada de qualidades e características que a relacionam a Maria.

Da ficção à realidade, com o desenvolvimento e o avançar das transformações urbanas e no controle do espaço da cidade, o papel desempenhado pelas festas religiosas e procissões era decisivo, tanto na questão social quanto na questão religiosa dos habitantes, fazendo com que a(s) igreja(s) não servissem apenas como um ponto de encontro de fé, mas também proporcionassem, em ocasiões festivas, um local de diversão e lazer.

As festas das irmandades conservavam o aspecto medieval de confraternização e de reunião em grupo. Essa idealização fez com que não apenas contribuísse para a estabilidade da irmandade em si, mas desempenhasse uma espécie de garantia de proteção entre vida e morte. Segundo Machado de Oliveira (2000):

O deslançar da Reforma Católica, no século XIX, o banquete de confraternização foi duramente criticado pelos bispos como um ato de desrespeito e de falta de espírito religioso, já que o templo era um lugar sagrado e não destinado a tais atividades, vistas como profanas pela hierarquia eclesíástica.

Juntamente com a confraternização, outro aspecto importante das festas era garantir a segurança dos confrades. Segundo João José Reis, celebrar bem o seu orago era uma garantia de proteção na vida e na morte.

Dessa forma, a data máxima no calendário das irmandades era o momento de sair às ruas para dar prova de devoção a seus respectivos santos. A força da intercessão do santo seria tanto maior quanto mais espetacular fosse à festa que o homenageasse (REIS, apud MACHADO DE OLIVEIRA, 2000, p.21).

Presentes em uma sociedade escravista, as irmandades se tornaram os elos primordiais e de coesão entre diferentes raças, classes e posições sociais, ao mesmo tempo em que as segregavam e se constituíam como um canal oficial de adequação à ordem. Essa pluralidade, no entanto, é vista apenas no espaço público da festa, pois nos demais cenários de *Lucíola* suas configurações passam a serem definidos entre espaços públicos e privados, confirmando o espaço segregado e hierárquico vigentes. A lembrar que,

o fato de o narrador realizar uma espécie de hierarquização das pessoas presentes na festa, empregando, para tanto, descrições de seus atributos sociais e físicos, “com observações de cunho material, por meio das quais os transeuntes se diferenciam e se definem, também, pelas mercadorias que portam. A ‘seda’ e a ‘casimira’ se distinguem do ‘algodão’ e da ‘baeta’, os ‘perfumes delicados’ das ‘impuras exalações’, e o ‘havana’ do ‘cigarro de palha’ (HERNANDES apud GUIMARÃES, 2020, p.112)

Embora a participação dos diversos setores da elite, negros e escravos tornassem o lugar multifacetado, ainda existia uma dualidade entre ser um local de violência, controle de privilégios e hierarquias, e também um lugar de troca cultural e diversão para todas as camadas. Apesar disso, as reuniões em que se permitiam apenas a alta Corte, que atravessavam a madrugada, reforçando o lado “profano” do evento, não eram permitidas as classes mais baixas da sociedade, demonstrando um exclusivismo social muito presente nas irmandades brasileiras.

Apesar disso, há em evidência também casos de irmandades negras que, segundo Mônica Martins (2008), são capazes de formarem laços de *solidariedade* entre os próprios integrantes para que pudessem ocupar espaços no qual esse poder público e o Estado não fossem capazes de desempenhar nenhuma função e as únicas associações permitidas à população, não branca, do período colonial.

Estas organizações eram, geralmente, formadas por negros livres, escravos africanos e mulatos que se dedicavam à educação religiosa e às práticas sociais, trazendo importantes contribuições para a permanência da cultura africana e a pluralidade étnica brasileira na contemporaneidade.

Apesar da prática ou devido a essa prática, a religiosidade pode ser considerada um fator determinante para a transformação da cartografia da cidade. De acordo com Rosendahl (1999, p.75), “a interpretação da paisagem religiosa como produto da cultura exige a compreensão de como as pessoas imprimem seus valores e crenças em formas arquitetônicas”. Ou seja, há uma tarefa simbólica em (re)produzir o arranjo social urbano de forma a dar um novo significado, tanto geográfico quanto religioso, ao espaço de um lugar.

Conseqüentemente, as irmandades se fixaram como parte da vida cotidiana dos indivíduos, ao participar em todos os âmbitos e aspectos ligados a ela. Em conseqüência disso, “todas as esferas da vida social pertenciam também à vida religiosa e que o não pertencimento a uma irmandade poderia constituir motivo de vergonha ou fator de desprestígio social.” (MARTINS, 2008, p.59). Desse modo, esse desmerecimento poderia ser levado em conta à própria lógica de existência da irmandade, pois

(...) pertencer à irmandade significava estar em comum acordo com as regras sociais, era comungar dos mesmos valores e práticas daquela estrutura social, significava aceitar os laços de pertencimento que os tornavam irmãos em um grupo no qual ninguém se conhecia. Uma entidade na qual os laços de coesão e de solidariedade não se estabeleciam pelo parentesco ou por origens comuns, mas por interesses que os aproximavam e, ao mesmo tempo, os tornavam partícipes de uma mesma ordem social e religiosa. Pertencer à irmandade era condição importante para um bom pertencimento à sociedade, era uma garantia de cumprimento das obrigações e dos princípios que deveriam ser zelados por todo o corpo social.

Pertencimento, aliás, é o termo apropriado para definir a necessidade de estar ligado a uma irmandade no período colonial; entidade agregadora de sentimentos e interesses coletivos, que possibilitava a ação em comum para atender aos diversos anseios e temores econômicos e sociais. (MARTINS, 2008, p. 66)

Levando em conta a reflexão proposta anteriormente, de que as irmandades possuíam funções variadas nas diferentes esferas da sociedade, ao vincularem as obrigações religiosas às práticas sociais, por meio de seus membros, justificando não só sua existência, como as modificações urbanas presentes nos mapas das cidades.

A partir do século XX, essa dinâmica urbana acabou se intensificando como conseqüência de modificações no espaço da cidade. Dito isso, a Igreja da Nossa Senhora da Glória já foi capaz de testemunhar tanto as diversas transformações, referentes à paisagem quanto às mudanças sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo.

Essa crescente separação entre classes, com o passar do tempo, ocasionou a diminuição da aparição de festas públicas, em que o povo e a elite se misturavam, fazendo com que se aumentassem as festas privadas. Nessa perspectiva, José de Alencar se preocupava em registrar tradições populares, visto que, “parte dessa preocupação se refere à tentativa de preservação do costume local face à entrada cada vez mais intensa de produtos, costumes e influências estrangeiras.” (HERNANDES, 2015, p.27). Ou seja, a partir da modernidade houve um aumento significativo de festas de cunhos privados, que incorporaram outros elementos culturais, sendo possível interpretar a escolha da festa da Glória “como uma resposta literária ao processo crescente de modernização da corte e à “invasão” maior das influências estrangeiras. O local por excelência dessa modernização, como não poderia deixar de ser, é a corte.” (Idem, p.27)

Segundo Hernandes (2015), José de Alencar defende, explicitamente, que certas celebrações como o Natal e a Missa do Galo costumam ser mais propícias de serem realizadas no campo do que na própria cidade moderna, utilizando-se como argumento o próprio espaço da cidade, fazendo com que o barulho de carroças e ruas cheias de lama façam com que a tradição perca toda a sua magia e encanto. No entanto, ele também ressalta aos leitores que procurem pelas igrejas e suas comemorações. Dentre elas, cita a Igreja da Glória, situando-a como um refúgio do agito das cidades e fazendo com que a ermida se posicionasse como um espaço entre a tranquilidade do campo e a agitação da cidade.

Ao usufruir de um desenho cartográfico privilegiado, a Igreja da Glória apresenta uma topografia elevada com destaques à paisagem natural. Apesar de não ser um dos motivos principais de ter um aumento em seu fluxo, é, exatamente, a dualidade entre os espaços sagrados e laicos – espaço em qual se concentra as atividades e festividades recorrentes até os dias atuais – que desperta a curiosidade e interação com o espaço do Outeiro da Glória.

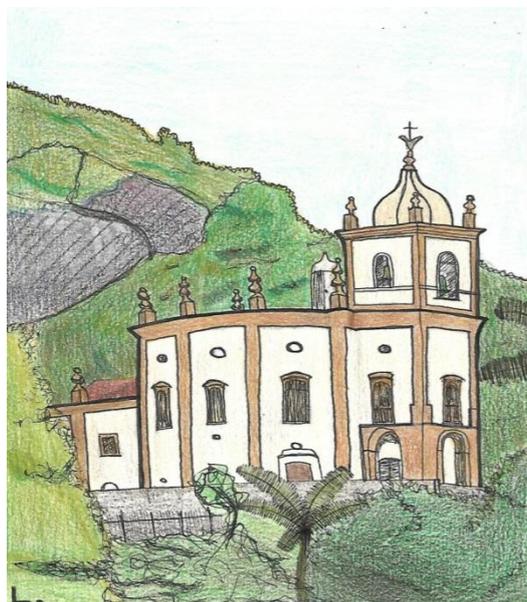


Figura 1 Ilustração Outeiro da Glória. Desenho de autoria de Lorena Coutinho Pitta. Cedido para este trabalho pela autora.³⁷

³⁷Acadêmica do curso de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ilustração baseada no Outeiro da Glória realizada para a presente monografia.

Considerações finais

A partir da vinda da Corte para o Brasil, o país experimentou um colonialismo que regulou a vida urbana das cidades, com um destaque para as irmandades religiosas que, geralmente, se fundiam com as corporações de ofícios resultando em organizações embandeiradas, ou seja, sob a proteção de santos patronos de forma a se tornar o elo entre o carnal e o transcendental. Essas corporações, então, regulavam não só o âmbito religioso, mas o social e econômico de seus membros, produzindo uma cultura emoldurada tanto pelo Estado quanto pela Igreja.

A partir disso, a historiografia se molda pelo protagonismo do Estado no que se firma o conceito de nacionalismo. Esse sentimento, anteriormente difundido na Europa no século XVIII, trouxe uma necessidade de buscar a própria identidade brasileira através de elementos que a caracterizassem como uma nação a partir do modelo europeu, mas sem que perdesse a própria identidade.

O projeto de Estado em criar uma coesão nacional e uma identidade homogênea para o país contou com diversos elementos como: o discurso literário, a língua, a bandeira e uma história oficial como aparato discursivo pós proclamação da Independência. No entanto, diferentemente da Europa, o Brasil não tinha um passado histórico – representado pelo medievo – a ser recuperado como símbolo de ideário nacional devido à colonização portuguesa. Dessa forma, fez-se necessário que houvesse uma nova alternativa para a construção do imaginário nacional.

A partir do Romantismo e impulsionado por tal discurso identitário, a literatura se faz presente na contribuição da disseminação do ideal de nação e na construção da identidade brasileira. Sendo assim, José de Alencar aborda esse espírito nacionalista através de discursos ficcionais que preenchem lacunas lendárias da história do país, que se comunicam não só com o espaço físico, mas com costumes, valores e ideais de forma a trazer uma verossimilhança e aproximação com as experiências do leitor, aproximando-o e permitindo a interação com os diversos elementos retratados para mostrar as faces do Brasil.

Começa-se, então, a construir uma nação que se estrutura na mistura. Com o romance *O guarani*, José de Alencar passa a conceber um mito de origem no qual Peri e Cecília constituem o protagonismo: o índio que aceita valores cristãos e uma portuguesa que acolhe o valor “do novo mundo” das terras brasileiras, unindo, assim, os valores representados do velho mundo – colonizador – e do novo mundo – colonizado – de forma a formar um só. Tal como prevalece a união através do mito, há a disseminação da língua falada no Brasil, sendo esse um símbolo forte de construção de identidade e substituindo as literaturas europeias ainda muito presentes.

Posteriormente, essa literatura passa a dar enfoque a miscigenação brasileira através da pluralidade encontrada na sociedade oitocentista em todos os seus aspectos sociais, antagônicos e transformistas de forma a contribuir para que o Estado conseguisse encontrar a própria linguagem como um mecanismo cultural. Ao utilizar-se do subtítulo “crônicas dos tempos colônias” como paratextos para apresentar retalhos da história dos seiscentos anos relativos à cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, o autor apresenta em seu livro *Alfarrábios* relatos que entrelaçam história, cultura oral e fontes historiográficas para demonstrar as etapas formativas do Brasil.

Sendo assim, ao estudar as obras apresentadas no presente trabalho, é possível reconstruir não só aspectos simbólicos e memorialísticos da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, mas a observar como eram entrelaçados os valores religiosos e a vida social da sociedade oitocentista, de forma a deixar bem claro que o pertencimento à irmandade significava o comum acordo as regras sociais e a prática dos valores presentes na estrutura social da época vigente.

Em *O Ermitão da Glória*, Alencar coloca em destaque os marinheiros e a origem da Igreja de Nossa Senhora da Glória, preenchendo aspectos lendários da construção da ermida, e colocando em xeque um Rio de Janeiro marcado por um catolicismo definido por manifestações externas da fé através da organização de grupos que se comprometiam a participar ativamente nas atividades da(s) irmandade(s).

Em *Lucíola*, o autor apresenta a Igreja da Glória em seu auge, apresentando a dinâmica social da época e o conflito entre o nacional e o estrangeiro, o velho e o novo, o sagrado e o laico, tal como a dinâmica de uma sociedade que ainda estava no processo de firmar a sua identidade, através de uma das festividades mais antigas do país e que, mesmo com o passar dos séculos, ainda provoca um forte efeito no cotidiano da cidade.

Logo, no que se refere a presença das Igrejas no cenário do Rio de Janeiro, constituídas pelas heranças trazidas pelos colonizadores, é possível através dos séculos que não se trata apenas no simbolismo do espaço físico de se erguer um templo, mas num espaço social que participa, ativamente, da vida urbana. A religião se configura, portanto, em um caráter unificador de um determinado território.

É possível observar através de sua autonomia que a estruturação de seu espaço urbano se constrói pontos de referências não só em um mapa, mas na representação social e aparatos administrativos que contribuem para transformações e modificações cidadinas, e essa geografia, segundo José de Alencar, é visível em um cenário no qual se projetam contrastes de valores éticos e espirituais.

Sendo assim, o espaço do Outeiro da Glória foi organizado para exercer a fé cristã. Primeiramente, com a criação da capela [1671], que atraiu um avanço no fluxo religioso do espaço, aumentado mais com a construção fixa da igreja quarenta e três anos depois [1714]. Ao se beneficiar com a escolha da Família Real para a celebração de seus atos religiosos, foi concebido a Igreja da Glória o título de Imperial.

Conclui-se que, apesar de todas as transformações ocorridas nos espaços geográficos com o passar do tempo, a Igreja da Glória não só domina parte da paisagem nos mapas urbanos, mas, mantém-se intacta em seu valor histórico e cultural. E, embora a Igreja tenha acompanhado e testemunhado diversas transformações, dentre elas, várias que faziam com que o “novo” e o “velho” acabassem convivendo e disputando o espaço apresentado, tanto as mudanças quanto à tradição permanecem vivas no imaginário social e literário.

Logo, pode-se dizer que Igreja Nossa Senhora da Glória, ainda hoje, constitui um ponto turístico importante do Rio de Janeiro, pois, apesar de prevalecer o espírito de fé e de devoção, provenientes da tradição de cultos religiosos, também há um grande interesse em se conhecer o monumento ou suas festividades, proporcionando assim um espaço heterogêneo e repleto de significado.

Referências

- ABREU, Martha. Festas religiosas no Rio de Janeiro: perspectivas de controle e tolerância no século XIX. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 205-230, dez. 1994. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1985> Acesso em 01/03/2021
- ALENCAR, José de. **Lucíola**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. **Alfarrábios**: crônicas dos tempos coloniais. Rio de Janeiro: Garnier, 1872.
- ANTONANGELO, Anderson Villadala. José de Alencar, identidade e imagem: Análise sobre a era da imagem como elemento de expansão do projeto identitário do autor. **Revista 2i: Estudos De Identidade e**

- Intermedialidade, v.2, n.1, p. 41-48, 2020. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/72353>> Acesso em 25/06/2021
- CAMPÊLO, Ana; NASCIMENTO, Luciana. Trilhas urbanas do rio imperial: o espaço da cidade na obra de José de Alencar. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Revista Philologus**, ano 18, n. 54. Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CíFEFiL, 2012. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/54supl/065.pdf>> Acesso em 18/08/2021
- CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**, 1750-1880. 6 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.
- DE MARCO, Valeria. **A perda das ilusões**. O romance histórico de José de Alencar. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- DELGADO DE CARVALHO, Carlos. **História da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de doc. e inf.Cultural, 1990.
- FANINI, Angela Maria Rubel. A questão nacional do romance *Lucíola* de José de Alencar. In: Revista de Letras, n. 1, Curitiba: Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 19996, p. 1-12. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2190/1355>> Acesso em 25/07/2021
- FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>> Acesso em 15/11/2020
- FRIDMAN, F.; MACEDO, V. A ordem urbana religiosa no Rio de Janeiro colonial. **URBANA: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8635109>> Acesso em 30/03/2021
- GIACON, Eliane Maria de oliveira; GIACON, Giane Maria. Discussões sobre o conceito de identidade. **Ave Palavra**, v.2, n.12, 2011. Disponível em: <<https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/12/artigos/giacon.pdf>> Acesso em 03/03/2021
- GUIMARÃES, Julian Guilherme Fermino. Literatura na Corte. A dramatização do espaço como estratégia narrativa em José de Alencar. **Revista de estudos brasileiros**, v.7 n.15. (2020): Segundo Semestre 2020, Sección General, Páginas 105-119. Disponível em <revistas.usal.es/index.php/2386-4540/article/view/reb2020715105119>
- HELENA, Lucia. Terra fértil, bom selvagem: Histórias do mal estar. In: **Organon**. Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, v.15, .30-31, 2001, p.41-47. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/issue/view/1697/showToc>> Acesso em 28/11/2020
- HERNANDES, Gabriel Queiroz Guimarães. **O lampiro noturno, entre céu e charco**: um estudo do espaço em *Lucíola*. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-11042016-111504/pt-br.php>> Acesso em 23/09/2021
- HOBSBAWN, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KNAUSS, Paulo. Imagem do Espaço, imagem da história. A representação espacial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: **Revista Tempo**, v. 2, 1997. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg3-6.pdf> Acesso em 08/12/2020
- LEÃO, João Antônio Johas. Qual relação da Assunção de Nossa Senhora com Nossa Senhora da Glória? **A12 Redação**, 2021. Disponível em: <www.a12.com/redacaoa12/espiritualidade/qual-relacao-da-assuncao-de-nossa-senhora-com-nossa-senhora-da-gloria> Acesso em 06/09/2021
- LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos avançados** v. 22, n. 62, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/752>> Acesso em 01/08/2021
- MACHADO DE OLIVEIRA, A. J. A festa da glória. Festas, irmandades e resistência cultural no rio de janeiro imperial. **História Social**, n. 7, p. 19-49, 11.
- MARTINS, Mônica de Souza N. **Entre a Cruz e o Capital**: a decadência das corporações de ofícios após a chegada da família real (1808-1824). Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.
- MENDES, Maria Lúcia Dias. A presença de Walter Scott e Jules Michelet no romance histórico de Alexandre Dumas. **XI Congresso Internacional da ABRALIC**: Tessituras, Interações, Convergências. USP: São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/Abralic2008/MARIA_MENDES.pdf> Acesso em 26/06/2021
- NASCIMENTO, Mara Regina do. Irmandades religiosas na cidade: entre a ruptura e a continuidade da transferência cemiterial em Porto Alegre, no século XIX. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. 30, n.1, p

- 85-103, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23519> Acesso em 15/08/2021
- NASCIMENTO, Luciana Marino do; RIBEIRO, João Carlos de Souza. **Vozes consonantes da cultura literária brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020.
- RAMOS, Luís António de Oliveira. A Revolução Francesa assimilada e sofrida pelos portugueses. **Revista de História**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, n. 11 (1991). Disponível em: <https://1er.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6400.pdf> Acesso em 10/04/2021
- ROSENDAHL, Zeny. Hieropólis: **O sagrado e o Urbano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
- SCHWARCZ, L.M.; STARLING, H.M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, Rosa Maria dias da. Um templo glorioso de fé e tradição – Outeiro da Glória. **Revista do arquivo geral da cidade do Rio de Janeiro**. n.5, 2011, p.285-294. Disponível em: <http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/um-templo-glorioso-de-fe-e-tradicao-outeiro-da-gloria/> Acesso em 12/07/2021
- SILVA, Sandra Mara Alves da. O Nacionalismo romântico e a formação de uma literatura nacional no Brasil. **Revista e-escrita**, Nilópolis (RJ), v. 8, n. 2, p. 252-267, maio/ago. 2017. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52382> Acesso em 06/05/2021

AS TRADUÇÕES LOBATIANAS DO *KIME* DOS *JUNGLE BOOKS*: PRIMEIRAS DECISÕES

Pedro Albeirice da Rocha³⁸

Resumo

Os Estudos Descritivos da Tradução (EDT) preconizam a análise de uma tradução levando-se em conta não apenas o texto, mas todo um contexto, dentro da concepção que Itamar Even-Zohar (1990) chama de *Polissistemas*. Na esteira desse pensamento teórico, há que se pensar, também, nas *normas* de Tradução, conceito apresentado por Gideon Toury (1995). Este artigo visa a mostrar, brevemente, e levando em conta esses Estudos, as primeiras decisões que Monteiro Lobato tomou, junto com a Editora, a respeito da apresentação das traduções, por ele realizadas, das obras *The Jungle Book* (1893), *The Second Jungle Book* (1894) e *Kim* (1901).

Palavras-chave: Kipling. Literatura. Tradução.

Resúmen

Los Estudios Descriptivos de Traducción abogan por el análisis de una traducción teniendo en cuenta no solo el texto, sino todo un contexto, dentro del concepto que Itamar Even-Zohar (1990) denomina *Polisistemas*. A raíz de este pensamiento teórico, también es necesario pensar en los estándares (normas) de traducción, concepto presentado por Gideon Toury (1995). Este artículo pretende mostrar, brevemente y teniendo en cuenta estos Estudios, las primeras decisiones que tomó Monteiro Lobato, junto con su Editorial, en cuanto a la presentación de las traducciones que realizó de las obras *Jungle Book* (1893), *Second Jungle Book* (1894) y *Kim* (1901).

Palabras-Clave: Kipling. Literatura. Traducción.

Kipling e as traduções lobatianas

As três obras que fazem parte do “corpus” desta breve nota são *The Jungle Books*, *The Second Jungle Book* e *Kim*. Esses livros foram lançados, respectivamente, em 1894, 1895 e 1901. Tendo eles se transformado imediatamente em “best-sellers”, é natural que tenham chegado ao Brasil em seguida, no original ou na tradução francesa de Louis Fabulet. Monteiro Lobato, entusiasta do idioma, leu-os em inglês.

Os chamados *Jungle Books* são coletâneas de contos. Muitos se lembram da obra, especialmente por causa das “histórias de Mowgli”. Há quem possa pensar, inclusive, que um dos volumes inclui apenas os contos sobre o “menino-lobo”, enquanto o outro contém as histórias que não lhe dizem respeito. Mas, na verdade, as histórias do menino estão distribuídas, nas duas obras originais, da seguinte maneira:

Em *The Jungle Book*: *Mowgli's Brothers*, *Kaa's Hunting* e *Tiger-Tiger*.

No *Second Jungle Book*: *How Fear Came*, *Letting in the Jungle*, *The King's Ankus*; *Red Dog* e *The Spring Running*.

³⁸ Professor Letras – Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT.

Também é considerada uma "Mowgli Story" a narrativa *In the Rukh*, que consta do volume *Many Inventions*, lançado por Kipling em 1893. Esse conto não chegou a ser traduzido por Lobato, e só ganharia reescritura no Brasil, ao que tudo indica, nos anos 70, através da coletânea *O homem que queria ser rei e outras histórias*, junto a outros contos inéditos. Esta obra, editada pelo Círculo do Livro, teve distribuição restrita aos sócios. *In the Rukh* é a narração da vida adulta de Mowgli que, de menino-lobo criado na selva, iria civilizar-se, assumindo um posto no Serviço Indiano de Guarda das Florestas.

O Livro da Jângal

Além da nota de rodapé da primeira página do conto *Os irmãos de Mowgli*, reescrita a partir do original, Lobato cria outras duas: uma, breve, à p. 91, no conto *O anks do rei*, sobre o significado da palavra "howdas"; outra, à p. 241, esclarecendo sobre o "Indian Mutiny", a Revolta dos Sipaies.

A edição na qual Lobato se baseou não apresentava notas explicativas a respeito dos nomes próprios. Essas notas, criadas por Kipling, só passariam a ser editadas ao final dos contos a partir de 1937. (Kipling, 1987, p. 345)

Num dado momento de alguns contos, Kipling interrompe a narrativa para logo reiniciá-la dez anos depois. Para marcar tal ruptura, o escritor inglês utiliza-se de um espaçamento duplo. Lobato, por sua vez, prefere utilizar reticências, o que acontece nos contos *O anks do rei* (p. 101); *A embriaguez da primavera* (p. 171); *Jacala, o crocodilo* (p. 248); *Quiquern* (p. 269); e *Servidores da Rainha* (p. 304).

Imitando o original, Lobato iniciou cada primeiro parágrafo dos contos bem junto à margem esquerda, ou seja, sem utilizar espaçamento. A novidade foi que, na edição brasileira, o reescritor decidiu negritar e ampliar bastante a primeira letra da palavra inicial de cada conto.

Rudyard Kipling pospõe, a cada história, um poema. Na edição original, esse poema é colocado na página seguinte à do final da história. O livro brasileiro apresenta cada um deles na última página, logo após o derradeiro parágrafo.

A edição brasileira não apresenta a indicação dos poemas no índice, o que fora feito na edição original. Omite, ainda, o poema que introduz o conto *Servidores da rainha*.

Ao final do conto *Como apareceu o medo*, o tradutor descartou uma introdução ao poema *Lei da Jângal*, introdução essa que buscava dar, segundo Kipling, "uma idéia da imensa variedade" dessa lei.

A ordem dos contos no *Livro da Jângal* (1933), volume que englobava os dois *Jungle Books*, ficou do seguinte modo: *Os irmãos de Mowgli*; *As caçadas de Kaa*; *Como apareceu o medo*; *Tigre! Tigre!*; *O anks do rei*; *O avanço da jângal*; *Os cães vermelhos*; *A embriaguez da primavera*; *Rikki-Tikki-Tavi*; *A foca branca*; *O milagre de Purun Bhat*; *Jacala, o crocodilo*; *Quiquern*; *Toomai dos elefantes*; e *Servidores da rainha*.

O índice, por sua vez, foi colocado no início do volume, prática usual brasileira, ao contrário do que ocorre na publicação estrangeira.

Os parágrafos são muito modificados por Lobato, devido ao fato de não ser comum, em português, iniciar diálogos sem utilizar nova linha. Em inglês, além de os diálogos poderem ser colocados no mesmo parágrafo, eles são indicados por aspas. Sendo assim o reescritor inicia, sempre que uma personagem toma a palavra, novo parágrafo, com uso de travessão. Para se ter uma idéia do fato, o primeiro parágrafo do conto *Mowgli's brother* é desdobrado, em nosso idioma,

em três parágrafos, como no exemplo a seguir. As siglas *K*, *JB* e *LJ*, significarão, doravante, respectivamente, *Kim*, *The Jungle Books* e *O livro da jângal*.

It was seven o'clock of a very warm evening in the Seeonee hills when Father Wolf woke up from his day's rest, scratched himself, yawned, and spread up his paws one after the other to get rid of the sleepy feeling in their tips. Mother Wolf lay with her big gray nose dropped across her four tumbling, squealing cubs, and the moon shone into the mouth of the cave where they all lived. 'Augrh!' said Father Wolf, 'it is time to hunt again'; and he was going to spring down hill when a little shadow with a bushy tail crossed the threshold and whined: 'Good luck go with you, O Chief of the Wolves; (...)(JB, p. 35)

Nos montes de Seeonee, ali pelas sete horas daquele dia tão quente, Pai Lobo despertava do seu longo sono, espreguiçava-se, bocejava e estirava as pernas para espantar a lombeira entorpecente. Deitada ao seu lado, com o focinho entre os quatro filhotes do casal, Mãe Loba tinha os olhos fixos na lua que naquele momento aparecia na boca da caverna.

- Ogreh! É tempo de sair de novo à caça, murmurou Pai Lobo - e já ia deixando a caverna. quando um vulto de cauda peluda assomou à entrada.- Boa sorte para todos, ó Chefe dos Lobos!(...) (LJ, p. 5)

Quanto aos nomes de pessoas e aos topônimos, o procedimento do tradutor foi, via de regra, a simples transcrição.

Mowgli, o Menino-Lobo

Ao publicar *Mowgli, o menino-lobo* em 1933 (portanto, o mesmo ano em que foi editado *Olivro da jângal*), a Companhia Editora Nacional decidiu omitir os poemas, que haviam sido traduzidos por Jamil Almansur Haddad. Provavelmente, a escolha se deveu ao fato de a Editora querer dar à coleção Terramarear um caráter eminentemente narrativo. É provável que tal escolha tenha sido feita devido ao fato de os poemas terem sido considerados um entrave à leitura aventureira pelo público infante-juvenil. Perdeu-se, entretanto, o contato com parte importante do trabalho de Kipling, e que muito o caracteriza.

O índice dos contos, neste volume, é colocado ao final, costume menos comum nas edições brasileiras. Não é, também, mantida a mesma seqüência dos contos existente na primeira parte da reescritura de *O livro da jângal*.

A capa, colorida e muito atraente, se for levada em conta a época em que foi preparada, apresenta ilustração de J. Campos. Enfoca a cena em que o tigre Shere-Khan coloca a cabeça dentro do covil onde está a família de lobos, acrescida do "filhote de homem". O desenho da criança mostra um menino louro, em contraste com a realidade asiática.

O uso das convenções tipográficas e o tratamento dado aos nomes próprios são os idênticos aos realizados nos contos já editados no *Livro da jângal*, o mesmo ocorrendo com os parágrafos.

Jacala, o Crocodilo

A publicação de *Jacala, o crocodilo* na coleção Terramarear também privilegiou o texto ficcional, em detrimento do poético. Os poemas, traduzidos por Jamir Almansur Haddad, não foram publicados, a exemplo do que já acontecera em *Mowgli, o menino-lobo*.

Desta vez, a opção foi colocar o índice no início do volume, o que é mais condizente com a tendência brasileira.

Após decidir que *Jacala, o crocodilo* seria o título do livro, Lobato houve por bem colocar esse conto em primeiro lugar. O tradutor optou por incluir outra história localizada espacialmente na Ásia, logo em segundo lugar (*O milagre de Purun Bhagat*), intercalando entre duas outras histórias daquela região, as "glaciais" *Quiquern* e *A foca branca*, possivelmente para criar no leitor um efeito de curiosidade e renovação, não o cansando assim com cenários semelhantes.

O uso das convenções tipográficas e o tratamento dado aos nomes próprios e aos parágrafos são os mesmos da edição de *O livro da jângal*.

Kim

A omissão que salta aos olhos logo de início na edição da reescritura do *Kim*, realizada em 1941, é a dos poemas introdutórios que antecedem cada capítulo. Se o *Livro da jângal* apresentara a tradução dos poemas prévios e posteriores aos contos, através do trabalho de Jamir Almansur Haddad, desta vez a Editora nem se deu ao trabalho de contratar a tradução dos versos. Lobato não realizaria mesmo essas reescrituras, pois, como foi visto, não se considerava poeta.

O tradutor realizou uma modificação notável na estrutura dos capítulos 3 e 4 da edição original, que foram fundidos em apenas um. Assim sendo, a obra em português tem um capítulo a menos que a realizada por Kipling. Houve redução de quinze para quatorze capítulos. E no tocante à sua numeração, Lobato substituiu os algarismos arábicos por romanos.

Quanto ao tratamento dispensado aos parágrafos, a edição brasileira do *Kim*, a exemplo do que ocorrera com o *Livro da jângal*, criou-os novos, sempre que surgiu um diálogo, com a conseqüente substituição das aspas pelo travessão:

(...) *'Whatshall I do? Where shall I go? I have fought with a shite Thing that waved, and it took a stick and hit me on the neck.'* (...) (JB, p. 153)

- Que fazer? Para onde ir? - dizia ele à besta. - Tive um encontro sério com uma coisa branca que flutuava e me bateu com um pau no pescoço. (LJ, p. 307)

"Nay, said Kim, scanning it with a grin. 'This may serve for farmers, but I live in the city of Lahore. It was cleverly done, Babu. Now give the ticket to Umballa.' (K, p. 75)

- Alto lá! Protestou Kim. Isto poderá "pegar" com gente do campo, mas eu sou da cidade de Lahore. Pedi bilhete e paguei bilhete para Umballa. (K, p.31)

Considerações finais

Como se comentou, os *Estudos Descritivos da Tradução* não preconizam a tradução do texto pelo texto, mas têm por objetivo um estudo das traduções a partir das normas decididas pelo autor e pelo contexto que envolve a tradução em si.

Na esteira deste pensamento, foi tecido um breve comentário a respeito das primeiras decisões de Monteiro Lobato e da Companhia Editora Nacional a respeito das reescrituras, em português, dos chamados *Jungle Books* e do romance *Kim*, com o objetivo de demonstrar a preocupação com as normas preliminares de tradução, ou seja, para além do texto propriamente dito.

Espera-se que este breve artigo incentive outros pesquisadores a realizar pesquisas dentro do paradigma dos chamados EDT.

Referências

- EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Theory. *Poetics Today*, v. 11, n. 1, p. 7-94,1990.
- JAKOBSON, Roman. Aspectos Lingüísticos da Tradução. In _____. *Lingüística e Comunicação*. Trad. I. Blikstein e J.P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 63-72.
- KIPLING, R. *Kim*. London: Penguin Books, 1987, 366p.
- _____. *Kim*. Trad. M. Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. 299p.
- _____. *O livro da jângal*. Trad. M. Lobato. Trad. dos poemas por Jamil Almansur Haddad. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, 308p.
- _____. *The Jungle Books*. London: Penguin Books, 1987, 384p.
- HERMANS, Theo. *The Manipulation of Literature: studies in the Literary Translation*. London: Croom Helm, 1985, p. 42-53.
- LAMBERT, Jose. & VAN GORP, Hendrik. On Describing Translations. In
- TOURY, Gideon A. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: Ed. J. Benjamins, 1995, 311p.