

Cadernos Acadêmicos

CONEXÕES LITERÁRIAS



Nº 3 Dezembro de 2022 (ISSN - 2764-8192)



As literaturas de língua portuguesa no contexto educacional: desafios, práticas, propostas e reflexões

SUMÁRIO

Apresentação	i
Editorial	v
Artigos	1
Literatura e mundo: uma proposta de leitura literária da obra <i>Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano</i>, de Grada Kilomba Aline Maria Miguel Kapp-Barboza Mary Nascimento da Silva Leitão	2
O letramento literário com textos de literatura de países de língua portuguesa: uma proposta para o Ensino Médio Gabriela Carvalho Solgon Deisi Luzia Zanatta	24
Ensino de literatura: identidade, territórios e deslocamentos em <i>Quarto de Despejo</i> Ricardo Gomes Brasil Lilian do Rocio Borba	46
Na machamba e no morro: a perspectiva da mulher em diferentes territórios Viviane de Moura Sousa Karla Menezes Lopes Niels	72
Leitura de literatura e textos multimodais: uma proposta de abordagem intertextual Wendel dos Santos de Menezes Larissa da Silva Lisboa Souza	92
Literaturas africanas no ensino médio: material didático e propostas de ensino Daniele Teixeira Renato Alessandro dos Santos	115
Letramento literário em círculo de leitura estruturado: uma proposta de intervenção prática de ensino-aprendizagem Elísio Vieira de Faria Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues	135



Formação do leitor literário: experiências de leitura no ensino fundamental II	154
Ana Carolina Miguel Costa	
Identidade, literatura e racismo: a invisibilidade de Luiz Gama no livro didático	174
Márcia Moreira Custódio	
O gênero literário <i>Fanfiction</i> como prática de escrita colaborativa, no ensino básico: novas abordagens de letramento literário	196
Natasha Castro Silva Viviane Lima Martins	
A leitura literária no Ensino Médio: refletindo sobre a literatura de autoria feminina a partir do conto <i>A escrava</i>, de Maria Firmina dos Reis	206
Jaqueline Vieira de Lima	
Vária	224
Produção discente na pós-graduação brasileira - um desafio	225
André Luiz Barros da Silva Maria do Socorro Fernandes de Carvalho	
O estatuto da imagem fotográfica na literatura contemporânea	236
Samara Lima	
Coleção Brasil Moço: o patrimônio do Brasil nas críticas dos jornais	258
Marina Pereira da Silva	
A Poesia (Im)perfeita de Patativa do Assaré	277
Francisco Fagner Araújo Pinheiro	
A subversão das noções de gênero na construção das personagens Gina e Moleirão: análises e desdobramentos	292
Vinicius Shindy Takahashi Freres	
Posturas políticas e educacionais no <i>História do Brasil</i> (1932), de Murilo Mendes	306
Fernando Tadeu Triques	



Criação Literária	326
Exercícios de poesia: a escrita lírica, satírica e épica Pedro Marques (Org.)	327
Entrevista	352
Entrevista Entrevista com Maria Lúcia Dal Farra Luís Fernando Prado Telles	353
Tradução	366
Teatro do absurdo mexicano: <i>Pandora y el Ruiseñor (Pandora e o rouxinol)</i>, de Ignácio Arriola Haro. Tradução e leitura cênica Bianca Roberta dos Santos Ana Cláudia Romano Ribeiro Andreia dos Santos Menezes	367



Apresentação

Como apresentado no editorial, os artigos encontram-se distribuídos em duas seções, uma intitulada *Artigos Temáticos* e outra intitulada *Vária*. Na primeira seção, constam sete artigos provenientes da contribuição de professores egressos do curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa - Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares*, além de mais quatro contribuições pertinentes à temática do volume, mas não pertencentes ao referido curso.

O artigo de abertura, de autoria de Aline Maria Miguel Kapp-Barboza e Mary Nascimento da Silva Leitão apresenta uma proposta de atividade de intervenção prática de mediação e de compartilhamento de leitura literária de uma obra de Grada Kilomba, com vistas à construção de práticas de leitura que coloquem no centro da questão o combate ao racismo. O segundo artigo, de Gabriela Carvalho Solgon e Deisi Luzia Zanatta também apresenta uma proposta de leitura compartilhada na escola, abordando três autoras, uma brasileira, uma moçambicana e uma portuguesa: Conceição Evaristo, Noémia de Souza e Florbela Espanca. Ricardo Gomes Brasil e Lilian do Rocio Borba abordam os temas da identidade, dos territórios e deslocamentos no ensino da literatura a partir de uma proposta de trabalho com o livro *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

Viviane de Moura Sousa e Karla Menezes Lopes Niels colocam no centro do debate a perspectiva da mulher em territórios diferentes, a partir de propostas de práticas de oficinas de leitura dos textos literários *Dina*, do moçambicano Bernardo de Honwana; e *No Morro*, do brasileiro João Anzanello Carrascoza. Já Wendel dos Santos de Menezes e Larissa da Silva Lisboa Souza apresentam uma proposta de prática de leitura literária envolvendo textos multimodais, como estratégia de aproximação do alunado à experiência literária por meio de uma abordagem intertextual. Daniele Teixeira e Renato Alessandro dos Santos, por sua vez, optaram por apresentar um estudo acerca da presença das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino médio a partir da análise dos documentos norteadores oficiais e de materiais didáticos



utilizados nas escolas. O último artigo proveniente do curso acima mencionado é de autoria de Elísio Vieira de Faria e Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues, em que apresentam uma proposta de letramento literário por meio de um círculo de leitura estruturado em que abordam o livro *Esse Cabelo*, da escritora angolana Djaimilia Pereira de Almeida, paralelamente à leitura do conto *As mãos dos pretos* do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana e de capítulos do livro *Pequeno Manual Antirracista* da brasileira Djamila Ribeiro.

Completam a seção de artigos temáticos mais quatro estudos. Ana Carolina Miguel Costa apresenta dados de uma pesquisa de campo realizada em uma escola no interior de São Paulo e reflexões dela decorrentes acerca da formação do leitor literário, especificamente no ensino fundamental II. Márcia Moreira Custódio, por sua vez, propõe uma discussão acerca das relações entre identidade, literatura e racismo discutindo a invisibilidade de Luiz Gama no livro didático. Já Natasha Castro Silva e Viviane Lima Martins propõem a prática de escrita colaborativa no ensino básico como estratégia de letramento literário utilizando-se do gênero literário *Fanfiction*. E, por fim, fechando a seção, temos o trabalho de Jaqueline Vieira de Lima, em que propõe uma reflexão sobre leitura literária de autoria feminina no ensino médio a partir do conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis.

A segunda seção desta edição, intitulada *Vária*, acolhe os trabalhos submetidos à revista, mas que escaparam da temática da chamada. O primeiro deles é de autoria de André Luiz Barros da Silva e Maria do Socorro Fernandes de Carvalho, que refletem sobre a produção discente na pós-graduação brasileira e prestam um importante serviço apresentando um levantamento de periódicos acadêmicos na área de letras que aceitam contribuições de discentes, especificamente pós-graduandos. O segundo artigo da seção constitui-se de um interessante estudo de Samara Lima acerca do estatuto da imagem fotográfica na literatura contemporânea, por meio da abordagem de duas produções de autores contemporâneos, *As afinidades eletivas*, de Carlos Henrique Schroeder (2018) e *Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo (2018). Marina Pereira da Silva procura investigar as estratégias utilizadas no mercado editorial para a captação de novos leitores e, para tanto, toma como objeto de análise a *Coleção*



Brasil Moço (Literatura Viva Comentada), publicada pela Livraria Editora José Olympio entre os anos de 1971 a 1974. Já Francisco Fagner Araújo Pinheiro explora a ambiguidade da perfeição/imperfeição da poesia de Patativa do Assaré. Vinicius Shindy Takahashi Freres busca verificar, em seu artigo, as formas como, na construção das personagens Gina, do conto *Ruiva* [1978] de Júlio César Monteiro Martins e Moleirão, uma das protagonistas do conto *Praça Mauá* [1974] de Clarice Lispector se encena uma espécie de subversão das noções de gênero por meio das construções de personagens. A seção *Vária* encerra-se com o artigo de Fernando Tadeu Triques, que propõe investigar as posturas políticas e educacionais presentes na obra *História do Brasil* (1932), de Murilo Mendes.

Completa o presente volume mais três seções: Criação literária; entrevistas e tradução.

A seção *Criação literária* conta com uma importante contribuição, em que alunos e alunas da unidade curricular *Poesia no Brasil – do século XVI ao XIX*, do Curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob a orientação e organização do professor Pedro Marques, apresentam criações a partir da leitura e análise da poesia praticada durante o Brasil Colônia. A publicação leva o nome de *Exercícios de poesia: a escrita lírica, satírica e épica*.

A seção *Entrevista* conta com a importante e singular contribuição do testemunho da professora Maria Lúcia Dal Farra, maior referência nos estudos da obra da autora portuguesa Florbela Espanca, que fala de sua trajetória profissional e do seu envolvimento com a pesquisa e ensino na área das literaturas de língua portuguesa. Trata-se de uma grande aula generosamente ofertada pela professora Dal Farra, capaz de inspirar nossos jovens estudantes e pesquisadores.

O volume se encerra com a seção *Traduções*, com um belíssimo trabalho intitulado *Teatro do absurdo mexicano: Pandora y el Ruiseñor (Pandora e o Rouxinol)*, de Ignacio Arriola Haro. Tradução e Leitura Cênica, realizado pela discente Bianca Roberta dos Santos no âmbito de uma Atividade Programada de Pesquisa (APP) do curso de Letras, habilitação em espanhol, da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação das professoras Ana Cláudia Romano Ribeiro e Andreia dos Santos Menezes.



Boa leitura!



Editorial

Completamos o primeiro ano de existência da revista *Cadernos Acadêmicos: conexões literárias* com o lançamento deste terceiro número, temático, que acolheu trabalhos que tinham em seu cerne o objetivo de apresentar resultados totais ou parciais de pesquisas envolvendo o tema: “As literaturas de língua portuguesa no contexto educacional: desafios, práticas, propostas e reflexões”. Com esta chamada temática, a revista conseguiu reunir um número consistente de contribuições que fazem revelar a diversidade de olhares sobre as literaturas brasileira, portuguesa e africanas de língua portuguesa no contexto educacional, com reflexões teóricas e muitas propostas de aplicações práticas voltadas à leitura literária na escola.

Na seção de artigos temáticos, merece destaque a contribuição significativa de autores egressos do curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa - Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares*. Trata-se de um curso de pós-graduação *lato sensu* que contou com a participação de instituições de ensino superior públicas brasileiras e de instituições de ensino superior estrangeiras pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial, de Portugal e Moçambique. O curso foi desenvolvido no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), gerido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e teve como objetivo, prioritariamente, a formação de professores para o trabalho no contexto de ensino da disciplina de língua portuguesa e suas literaturas, levando em conta um contexto internacional e comunitário dos países de língua portuguesa.

Os primeiros sete trabalhos desta seção são assinados por ex-alunos do curso, em sua totalidade professores atuantes no ensino básico. Os artigos correspondem aos trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos professores em formação sob orientação de doutores vinculados a diversas instituições e que atuaram junto ao curso na função de orientadores. Completam a seção de artigos temáticos mais quatro estudos. Além desses, há a seção

V



intitulada *Vária*, destinada a acolher os artigos aceitos para publicação, mas que não se enquadraram na chamada temática em questão. Há, ainda, a seção de *Criação Literária*, com a contribuição de alunos do curso de letras da Unifesp, a seção de *Entrevista*, com o importante depoimento da professora e poetisa Maria Lúcia Dal Farra, autora de extensa produção bibliográfica e referência incontornável no que se refere ao estudo da obra de Florbela Espanca. Fechando o presente volume, figura uma belíssima tradução seguida de uma leitura cênica de *Pandora y el Ruiseñor*, do escritor Ignacio Arriola Haro.

Desejamos uma excelente leitura!

Os Editores



Artigos



Literatura e mundo: uma proposta de leitura literária da obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba

Aline Maria Miguel Kapp-Barboza¹

Mary Nascimento da Silva Leitão²

RESUMO

Considerando que o racismo é um legado do colonialismo e da escravização, e, como tal, tem uma dimensão tão profunda e *estruturante* que nem sempre é percebido, discutir suas raízes e as consequências que esse comportamento gera é fundamental para buscar uma educação emancipadora. Nesse contexto, propõe-se elaborar uma atividade de intervenção prática de mediação e de compartilhamento de leitura literária propícia ao debate de temáticas que possibilitem conhecer e valorizar a pluralidade étnico-racial e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Como estratégia metodológica, uma vez que se entende a obra como um romance dotado de “literariedade”, a leitura do texto literário seguirá as etapas propostas por Eagleton (2017) e os momentos de interpretação de Cosson (2009). Desse modo, ao considerar caráter humanizador da literatura, espera-se que a atividade proposta possibilite o despertar de um novo olhar para a problemática, colaborando com a desconstrução de discursos racistas.

Palavras-chave: Leitura literária; Grada Kilomba; educação decolonial; racismo; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Considering that racism is a legacy of colonialism and enslavement, and has a deep and structuring dimension not always realized, discussing its origin and the consequences this behavior generates is fundamental to seek an emancipatory education. In this context, it is proposed to elaborate a practical intervention activity of mediation of literary reading favorable to the debate of themes that allows students to know and value ethnic and racial plurality, contributing to the improvement of teaching-learning process. As a methodological strategy, the reading of the literary text will follow the steps proposed by Eagleton (2017) and the moments of interpretation (COSSON, 2009). Thus, considering the humanizing character of literature, it is expected the proposed activity awakens a new perspective at the problem, collaborating with the deconstruction of racist discourses.

KEY WORDS: Literary reading; Grada Kilomba; decolonial education; racism; race and ethnic relations.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus Barretos, São Paulo, Brasil. Contato: alinekapp@ifsp.edu.br. Orcid: 0000-0001-5478-5171.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Professora substituta do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. Contato: maryepoesia@gmail.com. Orcid: 0000-0001-6445-9863.



1. Introdução

Compreendendo a escola como um espaço difusor de cultura e conhecimento (BRASIL, 2006), que integra, para além dos conteúdos específicos, processos formativos que buscam a transformação da realidade do sujeito, propõe-se, neste artigo, apresentar uma proposta de intervenção prática de mediação e compartilhamento de experiência de leitura literária. No processo de construção dessa prática, buscou-se discutir, nas aulas de literatura, questões que permitam, a alunos do 2º ano do curso técnico integrado ao ensino médio de uma instituição federal de educação, conhecer e valorizar a pluralidade étnico-racial da sociedade.

O recorte temático atende à exigência das legislações referentes ao tratamento das questões étnico-raciais, a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório no país o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino público e privado, e a Resolução CNE/CP Nº 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de contribuir para uma educação que considera os direitos humanos para a formação de cidadãos atuantes e conscientes. Ainda quanto à pertinência da temática, vale ressaltar que as primeiras experiências preconceituosas são observadas no contexto escolar dos sujeitos e, na maioria das vezes, essa vivência acaba marcando todo o processo de escolarização (ALGARVE, 2004). Assim, reconfigurar as estruturas de poder, como defende Kilomba (2019), permite que muitos sujeitos marginalizados possam também reconfigurar a concepção de conhecimento.

Considerando esse contexto, utiliza-se a obra de Grada Kilomba, *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, não como um pano de fundo para as discussões acerca da temática racial, mas como um atravessamento da linguagem capaz de nos apresentar, de maneira poética, a atemporalidade do racismo. Questiona-se, então, de que maneira a literatura, cujo objeto agrega cultura e arte e acompanha a humanidade há tempos, conduzindo-o a posicionar-se criticamente frente aos paradigmas sociais e ao significado da vida, em especial a obra de Grada Kilomba, é capaz de possibilitar ao estudante um olhar pessoal mais maduro e uma sensibilidade para compreender as situações de racismo em seu cotidiano.

Mesmo tratando a obra escolhida de um tema bastante importante para as discussões relacionadas à escravização e suas consequências na construção da nossa sociedade, é



necessário compreendê-la não apenas como material histórico, mas principalmente como um romance dotado de “literariedade”, o que demanda um tipo de leitura alerta. Nesse processo, ancoramo-nos, para análise da obra, nos cinco elementos básicos de leitura literária propostos por Eagleton (2017) e nos momentos de interpretação apresentados por Cosson (2009).

Compreendendo, segundo Candido (2002), que a experiência de leitura literária depende, para além do estudo da literatura, da mediação entre o leitor e a obra, espera-se, com esta investigação, trazer uma reflexão sobre história e herança coloniais e patriarcais, principais causas do racismo na sociedade, de modo a contribuir para uma desconstrução linguística, uma vez que “a língua tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p. 14), e um processo de decolonização do pensamento e do conhecimento que circunda os espaços educativos, buscando, assim, uma sociedade mais justa e responsável.

2. Contextualização

No meu processo formativo, como estudante, a confluência entre literatura e educação ocorreu de maneira natural, pois eu sempre enxergava na literatura um caminho para a educação, para o aprendizado, para discussões. Tanto é que me aventurei na graduação em Letras, já que reconhecia a importância da literatura na provocação da vida em sociedade.

No que se refere à função formativa da literatura, vale retomar questões discutidas por Antônio Candido, no texto se tornou recorrente nos debates sobre as relações entre literatura e educação: “O direito à literatura”, de 1988. No percurso realizado para discorrer sobre a relação da literatura com os direitos humanos, Antônio Candido (2011[1988]) argumenta que há bens claramente reconhecidos como incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa, e há bens compressíveis, como os cosméticos, os enfeites e as roupas supérfluas. Afirma, entretanto, que a fronteira entre essas definições não é simples de se estabelecer, uma vez que o valor de um objeto depende da necessidade relativa que temos dele, a qual se altera conforme os tempos e as culturas. Assim, os critérios de incompressibilidade são fixados a depender da época e da cultura, determinando o que é ou não indispensável para as diferentes camadas sociais. A



educação, inclusive, pode ser instrumento de convencimento das pessoas acerca de suas necessidades.

Para o sociólogo e crítico literário, os bens incompressíveis são aqueles que não apenas garantem a sobrevivência física de maneira digna, mas também aqueles que possibilitam a integridade espiritual. Assim, os direitos humanos, assim como a liberdade individual, a amparo à justiça pública, o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura, são bens incompressíveis, ou seja, bens que não podem ser comprimidos dos seres humanos sob pena de uma mutilação. No entanto, Candido (2011) ressalta que arte e literatura “só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Nesse sentido, para o autor, se a literatura faz parte de todas as sociedades, configurando-se como uma demanda fundamental, ela é um direito de todo o indivíduo e deve ser assegurada, visto que, em uma sociedade bem estruturada, todos os bens da literatura deveriam ser acessíveis a todos os grupos sociais. Tais discussões perpassam a defesa de a arte ser um direito fundamental para o processo de humanização.

Assim como discutido no início do curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares, oferecido em parceria pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a educação pode sim ser percorrida pelos caminhos que a literatura abre, afinal, conforme afirma Culler (1999, p. 47), “a literatura é o ruído da cultura, assim como sua informação. É uma força entrópica assim como um capital cultural”. Se é capital cultural, certamente, dialoga com a educação. Quando a cultura literária se articula com as noções de humanidades, nacionalidade, literariedade e diversidade, ela se aproxima de discussões educacionais e se torna material riquíssimo nesse debate. A arte é crítica, a educação também. A arte se faz pela linguagem, a educação também. O conhecimento é construído sócio historicamente, a arte também. Há muito de convergência nesse debate.

Ainda no que se refere ao meu percurso, conforme eu fui me desbravando pelas diferentes correntes literárias e pelas diferentes vivências nos grupos sociais dos quais



participava, fui compreendendo melhor fenômenos artísticos, culturais, políticos e ideológicos e a necessidade de buscarmos uma organização de sociedade mais justa, possibilitando, então, o acesso aos bens incompressíveis. Dadas essas vivências com o outro, atualmente, na minha prática docente, a literatura ocupa um espaço de pedagogia política, por isso, atrela-se aos estudos culturais (SOUZA, 2014), pois minha prática educativa ocorre sempre na tentativa de mostrar e despertar um olhar crítico para o mundo e para as relações que nele estabelecemos.

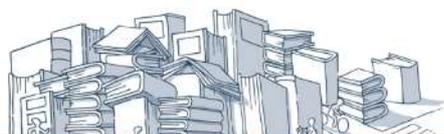
Nesse sentido, o curso de pós-graduação me mostrou que a literatura se apresenta como modo de intervenção nos espaços e me apresentou obras que reforçam nossos argumentos e nos exemplificam como podemos refletir, por meio dos textos literários, questões históricas e políticas tão importantes para a organização da nossa sociedade, como, por exemplo, as questões de Abdala Jr. (2014) a respeito do olhar hegemônico e o traço identitário de um povo.

É de extrema relevância para a sala de aula podermos debater questões tão urgentes e necessárias, demonstrando que as visões apresentadas referem-se a um posicionamento unicamente do homem branco europeu. Desconstruir toda essa problemática com os alunos por meio da literatura, analisando os textos, suas escritas subjetivas e identitárias, é um grande avanço, visto que, segundo Candido (2011), ao organizar algo que está acontecendo no mundo, até então não notado por nós, a literatura nos permite olhar para o outro ou para uma situação social de forma ordenada e construída por essa estrutura literária. É essa forma estética que sensibiliza e ensina a ver a vida de alguma maneira, independentemente do tipo de literatura.

Foi com base nessas questões que escolhi a obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, pois a forma como Grada Kilomba constrói sua análise sobre racismo cotidiano revela estruturas linguísticas e sociais que permitem compreender as armadilhas psicológicas do racismo estrutural, institucional, cotidiano e subjetivo.

3. Fundamentação teórico-metodológica

Sabemos que a escola tem o papel de educar socialmente o sujeito. Se almejamos, então, uma sociedade menos desigual, precisamos pensar em uma instituição com oportunidades de acesso e permanência mais igualitárias. Entretanto, conforme vários estudos acerca do racismo



(cf. JANGO, 2017), o que é preconizado pela legislação se afasta um pouco da prática no cotidiano das instituições escolares no que se refere à igualdade étnico-racial. Assim, esse contexto contribui fortemente para a não construção das identidades dos indivíduos negros, que, além de não conseguirem se sentir parte da comunidade escolar, são estigmatizados por ela.

Essa ausência da construção de um espaço democrático, que não abarca as diferenças, é bastante discutida na obra analisada nesta pesquisa. Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação: episódios de racismo contemporâneo*, fruto de sua tese de doutoramento, desenvolvido em Berlim, traz escritos sob forma de pequenos ensaios psicanalíticos discorrendo sobre episódios de racismo cotidiano que envolveram a ela, única estudante negra no departamento de psicologia clínica e psicanálise, e mais duas mulheres negras. Kilomba reforça que seu livro explora a atemporalidade do racismo cotidiano, conforme esclarece:

A combinação dessas duas palavras, 'plantação' e 'memórias', descreve o racismo cotidiano não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada. É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como no cenário de uma plantação, ele é aprisionado como o/a Outro/a subordinado e exótico. De repente o passado vem a coincidir com o presente e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante (...) (KILOMBA, 2019, p. 29-30).

Assim, no percurso para compreender a importância da educação para as relações étnico-raciais, de forma a lutar contra o silenciamento e o ocultamento, reacender os diferentes tipos de conhecimentos, muitos deles relegados pela modernidade, torna-se imprescindível. Essa busca de conhecimentos parte de uma perspectiva decolonial, uma corrente de renovação epistemológica do século XXI que questiona a geopolítica do conhecimento, estratégia que, por um lado, afirmou teorias e conhecimentos como verdades universais e, por outro, silenciou e inviabilizou sujeitos que engendram "outros" conhecimentos e histórias (BALLESTRIN, 2013). Aberto a uma pluralidade de discursos e metodologias, o pensamento decolonial surge como uma crítica à lógica capitalista de um único mundo possível. Decolonizar é buscar pelo direito à diferença e à abertura pelo pensamento-outro (MIGNOLO, 2007).



Nessa esteira, defendendo a tese de que é fundamental “pensar o mundo da língua portuguesa em bloco”, inclusive do ponto de vista político, Abdala Jr. (2014) ressalta a perspectiva do comparatismo em sua amplitude e a importância do conhecimento do nosso lócus enunciativo, isto é, de onde acessamos o mundo.

Analisar os discursos por meio do lócus enunciativo é importante, pois evita, segundo Abdala Jr. (2014), deixar-se “colonizar” por pessoas que se revestem de hegemonia em termos de poder simbólico, que é típico das assimetrias dos fluxos culturais. Essas assimetrias são resultado de condições históricas e socioculturais que interferem no lugar de fala dos indivíduos. Entretanto, fugir de uma hegemonia historicamente instaurada nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos de localidades diferentes, não é tão simples, pois a hegemonia, que tem bases mercadológicas, muitas vezes é disfarçada numa afirmação da tolerância, apenas marcando uma estratégia de longo prazo de perpetuar e de promover essa hegemonia.

Diante de uma conjuntura como essa, em que se observa a colonização como um meio de inferiorizar os povos dominados, silenciando seus espaços, suas línguas e culturas, em um claro processo de apagamento da identidade de um povo, o qual, como consequência, passa a valorizar apenas a cultura do dominador, a percepção do lócus enunciativo e de sua historicidade, segundo Abdala Jr. (2014), é fundamental para uma crítica que tenha a intenção de se distanciar das generalidades, dos estereótipos e dos discursos hegemônicos.

Nesse percurso, destaca-se que os deslocamentos de identidades por territórios, simbólicos, são produzidos também pela literatura, que, por sua vez, quando estudada sob o ponto de vista desses territórios e desses deslocamentos, não pode ser desassociada de questões históricas e políticas das leituras e análises. Assim, uma vez que não é possível pensar em identidades e não olhar para os processos de subjetivação, a literatura apresenta-se como modo de intervenção nos espaços. Conhecer as obras literárias que debatem essas temáticas reforça nossos argumentos e nos exemplifica como podemos refletir questões históricas e políticas tão importantes para a organização da nossa sociedade.

A inferiorização do sujeito negro pode ser notada nas diferentes obras literárias da literatura colonial, cujas relações de poder imbricadas na interlocução entre colonizado e



colonizador podem ser verificadas tanto na língua quanto na literatura. Enquanto a primeira reflete a imposição do opressor, pois, nos processos de assimilação, a identidade do outro pode se apagar, a segunda registra essas tensões políticas, buscando uma independência, inicialmente intelectual, mas posteriormente política (NOA, 1999; ABDALA Jr., 2014).

Nesse contexto, a obra escolhida convida o leitor a refletir sobre o uso da linguagem, especialmente para o fato de que as palavras carregam uma dimensão política, de modo a compreender que escrever é um recurso para tornar-se sujeito da própria história, abandonando a ideia de considerar-se, por consequência do projeto colonial, hierarquicamente inferior, libertando-se dos aprisionamentos da ordem colonial e negando o lugar de outridade que lhe foi infligido. A autora, ao final do livro, ao materializar sua voz por meio da escrita, torna-se eu, reafirmando-se como sujeito livre da relação com o branco.

Esse processo de conceber a escrita como um ato político, num processo de decolonização, em que se deixa de ser objeto para se tornar sujeito, foi inspirado nos escritos de bell hooks (1989), autora com a qual Grada Kilomba estabelece um diálogo ao longo de sua obra, principalmente por trazer uma narrativa carregada de experiências individuais e subjetivas do racismo cotidiano, por meio da metodologia da análise episódica.

Memórias da Plantação é aqui estudado como um romance carregado de “literariedade” (EAGLETON, 2017) e, por conseguinte, para além de trazer discussões relacionadas à escravização e suas consequências para a formação dos sujeitos sociais, necessita ser explorado a partir da maneira como se diz, como se aborda a temática, observando a forma e os artifícios de linguagem empregados pelo autor. Portanto, ao realizar uma atividade de leitura, o docente deve, além de discutir como ler literatura, acompanhar o desenvolvimento da leitura dos alunos na prática do letramento literário.

Nesse movimento de condução e acompanhamento da leitura do texto literário, seguiremos as etapas propostas por Eagleton (2017), abordando:

- A) **Início:** refere-se à contextualização e à busca de intertextualidade entre obras.
- B) **Personagem:** refere-se à discussão sobre a complexidade das personagens, suas funções e as motivações de seus comportamentos, destacando o fato de que tratar as personagens



como se fossem nossos conhecidos é um equívoco que conduz à desconsideração da “literariedade” de uma obra.

C) **Narrativa:** consiste na observação da figura do narrador para garantir “literariedade”. Distingue-se do enredo na medida em que este refere-se a uma sequência de ações, enquanto a narrativa engloba o narrador e suas características. O autor cita como elementos necessários à produção e à análise da narrativa: “a ambientação, o diálogo, a atmosfera, o simbolismo, a descrição, a reflexão, a caracterização aprofundada dos personagens etc.” (p. 92).

D) **Interpretação:** refere-se ao sentido das obras literárias, as quais “estão sujeitas a um amplo leque de interpretações”. Daí a necessidade de os leitores prestarem mais atenção à linguagem de um texto literário, visto que tais textos “convidam o leitor a ‘imaginar’ esses fatos, no sentido de construir um mundo imaginário a partir deles (p. 111).

E) **Valor:** refere-se ao questionamento acerca do que faz uma obra literária ser considerada boa, ruim ou indiferente, a partir dos seguintes critérios: “profundidade, verossimilhança, unidade formal, apelo universal, complexidade moral, originalidade verbal, concepção criativa” (2017, p. 160), condicionados histórica e espacialmente.

Nesse percurso de elucidar os componentes básicos da análise literária propostos por Eagleton (2017), podemos nos questionar sobre a necessidade de interpretar as obras. Em resposta, é necessário lembrar que a escrita e a leitura são práticas sociais e, por conseguinte, subordinam-se aos diversos contextos (sociais, históricos, políticos, econômicos, religiosos etc.) no seu processo de composição e recomposição. Assim, os textos não podem ser concebidos sem interpretação, visto que uma obra literária é sempre produzida como interpretação baseada em uma prática social compartilhada: a escrita. Quando esta materialidade é lida, há reinterpretações da obra e ressignificações do mundo.

No decorrer da leitura crítica aqui proposta, seguiremos os dois momentos de interpretação de Cosson (2009, p. 65-66): o interior, “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global que realizamos logo após terminar a leitura. É o (...) encontro do leitor com a obra”; e o momento exterior, definido como “a concretização, a materialização da interpretação como

10



ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, quando da ativação de conhecimento prévio, sensibilização e motivação.

Com base nas discussões teórico-metodológico apresentadas nesta seção, propusemos a atividade que se observará a seguir.

4. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa

Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano é uma obra que analisa os traumas causados pelo racismo, bem como as possibilidades de cura e transformação. São ensaios que dialogam com a psicanálise, a teoria pós-colonial e o feminismo negro que buscam rememorar o passado colonial, com todas as suas feridas, para reivindicar a humanidade e a individualidade plena do sujeito negro. Trata-se de uma obra escrita em primeira pessoa, ora no singular ora plural, que busca mostrar um lugar onde pessoas negras não são mais vistas como objeto de análise, mas sim como sujeitos de sua própria história.

Grada Kilomba preocupa-se minuciosamente com a linguagem utilizada, pois entende que “a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*” (2019, p. 14, grifos como no original), perpetuando ou não relações de poder e violência. Sua obra, como ela mesma afirma, desobedece poeticamente às várias disciplinas.

Com base nessas relações com a linguagem, com a estrutura narrativa e com a relevância do tema para construção de uma sociedade mais justa, propõe-se, com esta investigação, discutir questões que permitam aos alunos conhecer e valorizar a pluralidade étnico-racial da sociedade contemporânea, e que, ao mesmo tempo, contribuam com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de maneira integral. Para tanto, destacam-se como objetivos específicos: - trazer uma reflexão e uma teorização da história e herança coloniais e patriarcais, principais causas do racismo na sociedade; - contribuir para uma desconstrução linguística, uma vez que “a língua tem uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p. 14); e - contribuir para um processo de decolonização



do pensamento e do conhecimento que circunda os espaços educativos.

Nos tópicos a seguir, será descrita a prática de intervenção de leitura do texto literário.

a. Definição e justificativa da prática literária e seleção do texto

A atividade, direcionada a alunos do 2º ano do ensino médio de uma instituição federal de educação, foi concebida para ocorrer com uma carga horária de 20h, divididas em dois encontros de 2h por semana, durante cinco semanas. Para sua condução, por se tratar de um modelo basicamente escolar, será utilizado o *Círculo estruturado* (COSSON, 2014), em que se obedece a uma “estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão” (COSSON, 2014, p. 158). Uma vez que se trabalhará com um público que está desenvolvendo seu gosto pela leitura conduzir a atividade de maneira estruturada favorece a construção de um ambiente mais seguro para o aluno e tende a garantir maior participação.

Rildo Cosson (2014) apresenta os modos de ler a leitura literária a partir da identificação dos quatro elementos da leitura (autor, texto, leitor, contexto) e de seus três objetos (texto, contexto, intertexto). Nesse percurso do processo de ler, os círculos de leitura referem-se às estratégias de leitura coletiva e de compartilhamento de textos, que possuem um caráter formativo (COSSON, 2014), tais como oficinas, comitês, laboratórios ou clubes do livro ou de leitura, as quais visam à constituição de comunidades de leitores, conferindo um caráter social à leitura. São divididas em três tipos, a depender da rigidez de sua dinâmica: estruturados, semiestruturados e abertos ou não estruturados. Os Círculos de Leitura Estruturados, por obedecerem uma dinâmica mais rígida, são mais recomendados para o ambiente escolar, e, por essa razão, foram selecionados para orientar a atividade.

Independentemente da escolha do tipo de círculo, é necessário seguir três etapas para sua adequada realização: (i) a preparação, que deve abarcar a seleção das obras, a disposição dos leitores e a sistematização das atividades; (ii) a execução, em que se efetuam o ato de ler, o compartilhamento e o registro da leitura; (iii) a avaliação, que “pode focar as fases do compartilhamento, o processo de seleção das obras ou qualquer outro aspecto que permita o aprimoramento das ações do grupo” (COSSON, 2014, p. 173).



O baixo índice de leitores proficientes no Brasil justifica ainda mais um esforço da escola para sanar essa dificuldade na formação dos alunos. O círculo de leitura vem como uma forte estratégia de incentivo à leitura, visto que o compartilhamento e as discussões ocorrem em grupo, possibilitando que um leitor estimule o outro. A ideia é associar o ensino de leitura às temáticas transversais, buscando ensinar a palavra-mundo, nos termos de Paulo Freire (1989), estimular o hábito de leitura e incentivar a autonomia do leitor de texto literário.

Nessa busca, escolheu-se a obra de Grada Kilomba, que é dividida em quatorze capítulos: 1) A máscara, em que é retratada a associação da máscara com o colonialismo e suas políticas de conquista e dominação; 2) Quem pode falar?, em que se questiona se o subalterno pode falar, trazendo uma reflexão sobre a produção de conhecimento e linguagem; 3) Dizendo o indizível, em que se afirma o racismo como uma ação violenta ligada a fatores de poder; 4) Racismo genderizado, em que se observa a interface entre gênero e raça na concepção do racismo cotidiano; 5) Políticas espaciais, em que se debruça sobre a interface raça e nacionalidade na instituição do racismo cotidiano; 6) Políticas do cabelo, em que se discutem os discursos que inferiorizam a beleza natural negra; 7) Políticas sexuais, em que se debate o racismo dentro das relações íntimas; 8) Políticas da pele, 9) A palavra N. e o trauma, 10) Segregação e o contágio racial e 11) Performando negritude são capítulos que tratam das políticas do corpo, expondo ações segregacionistas e de isolamento quanto à defesa de uma sujeira racial; 12) Suicídio, em que apresentam-se as faces do racismo e sua relação com a morte; 13) Cura e transformação, que aborda o sujeito negro que não aceita o silenciamento, e, ao mesmo tempo, os contextos em que essa voz não é escutada; e, por fim, 14) Descolonizando o eu, em que se retomam as reflexões dos capítulos iniciais. A partir do quarto capítulo, o livro aprofunda-se nas narrativas das mulheres negras entrevistadas.

Na edição brasileira, Grada Kilomba direciona uma carta aos leitores, percorrendo sobre as situações de racismo vivenciadas e convidando o leitor a refletir sobre o uso da linguagem. A autora apresenta uma explicação sobre o significado de alguns vocábulos que perpassam sua obra, destacando o fato de que o uso das palavras carrega uma dimensão política.

Assim, escolheu-se essa obra literária buscando não apenas situá-la como mais um



discurso linguístico, mas sim como uma produção que deve ser interpretada a partir de sua linguagem, finalidade e estrutura específicas.

b. Motivação e introdução no processo de letramento literário

A motivação consiste em “preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2009, p. 54). Assim, para motivar a leitura literária, iniciaremos o debate com algumas questões provocativas e direcionadas, quais sejam: *O que vocês sabem sobre a escravização no Brasil? Quando aconteceu a abolição da escravatura? O que aconteceu com os escravizados após esse período? Houve, de fato, uma inserção do negro na sociedade? Em outras palavras, houve o que chamam de democracia racial? Já ouviram falar sobre o mito da democracia racial?*

Após um debate oral, apresentaremos um texto/fragmento ou pequeno vídeo para discutir e fazer com os alunos extraíam o significado do termo “democracia racial”, mito que reconhecia o mestiço à custa da depreciação dos negros, ou seja, aceita-se a ascensão social do mulato desde que sua ancestralidade africana seja negada (BERNARDINO, 2002).

Em seguida, continuaremos com os questionamentos: *Vocês acham que a escravidão acabou de fato em 1888? Eles tiveram direito à terra? Quais os reflexos hoje da escravização no Brasil? Há situações de relatos de trabalhos análogos à escravidão atualmente no nosso país? Vocês acreditam que esse cenário de preconceito também ocorre no mundo ocidental ou apenas no Brasil?* Por fim, compartilharemos as discussões fazendo anotações individuais no caderno.

Optamos pela escolha de perguntas geradoras, pois farão com que os alunos reflitam sobre o assunto que perpassa a obra a ser estudada, cuja leitura aprofundada demanda o entendimento do processo de escravização no Brasil e sua “abolição” e, assim, possibilita a contraposição com o cenário em outros países ocidentais, como Portugal e Alemanha, locais em que sentiu “na pele” o que era ser a única negra no espaço acadêmico. É necessário que os estudantes percebam que não houve políticas de inserção da população negra e que, portanto, o que tivemos foi um mito da democracia racial.

Seguido do debate sobre as informações históricas que envolvem a população negra no Brasil, para sensibilizar os alunos, leremos em voz alta o poema “Brechtiana”, de Nei Lopes³,

³ Nei Braz Lopes é um intelectual brasileiro, cuja reflexão histórica e elaboração poética conferem visibilidade à



do livro Poética (2014). Tal obra apresenta a postura do autor em relação ao silenciamento do legado negro. Após a leitura, realizaremos uma discussão sobre as impressões que o poema causou nos alunos, analisando brevemente a forma, a métrica, o ritmo e também o conteúdo.

Após essa contextualização, poderemos falar sobre a obra e a autora. Assim, para apresentar Grada Kilomba, faremos a leitura de uma citação da própria autora, em entrevista concedida ao El País: “Normalizamos palavras e imagens que nos informam quem pode representar a condição humana e quem não pode. A linguagem também é transporte de violência, por isso precisamos criar novos formatos e narrativas. Essa desobediência poética é descolonizar” (KILOMBA, 2019). A ideia é apresentar aos alunos o pensamento da escritora e levantar questionamentos sobre as características e seus posicionamentos. Propõe-se mostrar uma foto da autora apenas depois das discussões acerca de seus posicionamentos políticos. Em seguida, um vídeo⁴ de uma entrevista concedida ao Metrôpolis, programa da TV Cultura dedicada ao mundo da arte e da cultura, em que Grada Kilomba discorre um pouco sobre o livro e sua relação com o processo de escrita deste texto, será exibido.

Após esse passo, será selecionado um trecho da obra para início de conversa, a fim de oportunizar ao aluno acesso à linguagem empregada. Será lido o primeiro parágrafo da introdução para discutir o contexto histórico e a questão da descolonização.

Há também uma roda de conversa entre Grada Kilomba e Djamilia Ribeiro, organizada pela Pinacoteca de São Paulo⁵; se houver tempo/oportunidade, os alunos podem assistir, ou é possível deixar como material complementar. Após assistir ao vídeo, é imprescindível a realização de comentários sobre a vida e obra (atuação profissional) de Grada Kilomba, artista interdisciplinar, como ela mesmo se define, que nasceu em Lisboa, em 1968, e cuja família tem raízes em Angola, São Tomé e Príncipe e Portugal, mas que atualmente reside em Berlim. Seu nome é uma homenagem ao nome de suas avós, o que demonstra a importância da identidade

população negra e à multiplicidade dos legados africanos e afro-brasileiros. Formado em Direito pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), envolveu-se com o cenário do samba e abandonou a advocacia, passando a se dedicar à música.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nKY239Uu9y0>.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ovSKrDLs9Ro>.



para sua formação enquanto indivíduo.

c. Concepção e estratégias de acompanhamento de leitura

A leitura será iniciada a partir da concepção do ato de ler como uma prática social para depois incentivar a leitura pessoal, por prazer. Assim, seguindo as etapas propostas por Eagleton (2017), para o acompanhamento da leitura literária, abordaremos:

- a) **Início.** A preparação da cena, ou, como costume chamar nas minhas aulas, a contextualização. De suma importância, nesta etapa, será feita discussão acerca da peça-performance em que os atores, todos negros, contam histórias de violências e silenciamentos a que essas corporalidades estão submetidas.
- b) **Personagem.** Nesta etapa, compreender, juntamente dos alunos, que as personagens, embora representem, no contexto histórico, pessoas de carne e osso, pois a obra trata de uma seleção de episódios reais de racismo, tais figuras literárias vivem apenas no texto, que “é uma configuração, um arranjo de significados, e arranjos de significados não têm existência própria” (EAGLETON, 2017, p. 42-43). *Memórias da Plantação* é uma obra interdisciplinar, que combina diferentes teorias acadêmicas com uma narrativa poética.
- c) **Narrativa.** Observar a figura do narrador para garantir “literariedade”. A narração aqui ocorre de maneira diferente. São 14 capítulos, cada qual explorando um tema da psicanálise. Nas primeiras linhas, a narradora convoca uma reflexão sobre o uso da linguagem, debruçando-se sobre a semântica dos vocabulários, organização textual que se assemelha com o que Franz Fanon realiza no livro *Pele negra, máscaras brancas* (2008 [1967]), ao utilizar-se da mesma estratégia, no primeiro capítulo, trazendo considerações relacionadas à linguagem. É importante ressaltar a importância da linguagem no processo de desconstrução, decolonização do conhecimento. A narrativa segue ao longo da obra tencionando questões importantes para se chegar à definição de racismo cotidiano.
- d) **Interpretação.** Todas as obras literárias “estão sujeitas a um amplo leque de interpretações” (EAGLETON, 2017). Levando em consideração a necessidade de os leitores terem de prestar mais atenção à linguagem de um texto literário, discutir com os alunos a questão da forma como a temática é trazida, mesclando narrativas autobiográficas de mulheres negras à voz da narradora, que traz análises baseadas nas teorias psicanalíticas. São as experiências individuais de mulheres negras com o racismo o foco do livro.
- e) **Valor.** Levantar questionamento acerca do que faz uma obra literária ser considerada boa, ruim ou indiferente. Estabelecer com os alunos critérios para avaliar a qualidade do texto literário, tais como “profundidade, verossimilhança, unidade formal, apelo universal, complexidade moral, originalidade verbal, concepção criativa” (EAGLETON, 2017, p. 160), mas atentando-se ao fato de que nenhum é absoluto ou definitivo. Para tanto, estudar sobre o contexto histórico ao qual a obra se assenta, olhar para a obra em si e articular a avaliação.



Uma vez que a obra escolhida é um romance, não será possível lê-la integralmente durante os encontros. Por isso, os alunos serão guiados a fazerem a leitura em casa, trazendo trechos e resumos/comentários para serem compartilhados em rodas regulares de conversa sobre a obra. Nessas conversas, serão tratados temas como linguagem e/ou enredo complexos, que requerem explicações a respeito do andamento da história. Faremos uma leitura dinâmica, em sala, do primeiro capítulo, durante a fase de introdução da leitura literária.

Dentre as propostas de estratégias de acompanhamento da leitura literária, serão realizadas: leitura individual em casa; rodas de conversa para compartilhamento de experiências, dúvidas, curiosidades etc.; produção de diário de leitura semanal, registrando, por meio de texto escrito ou gravação de vídeo ou áudio, as impressões acerca da leitura, as dificuldades, as partes mais interessantes etc.; leitura conjunta para serem trabalhados os recursos expressivos alvos de destaque do professor e dos alunos (COSSON, 2009, p. 63).

d. Atividades de interpretação do texto literário e processo de avaliação

No processo de leitura e interpretação do texto literário, passaremos pelos momentos definidos por Cosson (2009). No momento interior, leremos alguns trechos em sala, destacando traços relacionados à linguagem, identificando o texto do livro como uma melodia, as imagens poéticas, a escolha das palavras. O livro como um todo deve ser lido semanalmente pelos alunos em casa, sendo que a checagem de leitura ocorrerá por meio do Diário de Leitura. No momento exterior, conheceremos o universo histórico que envolve a obra: abolição da escravatura, racismo, ambiente acadêmico, feminismo negro, dentre outros.

Como outra proposta de materialização das discussões, sugere-se recontar as narrativas, tendo como pressuposto o que Grada Kilomba reforça ao logo de sua obra: é necessário lembrar do passado para compreender o presente. De posse dessa informação, será requerido que os alunos criem novas narrativas, narrativas decoloniais, que apresentem não apenas o ponto de vista do silenciado, mas sim sua história como sujeito dos acontecimentos (e não como objeto). As temáticas serão definidas por capítulos. Os alunos, separados em grupos, escreverão novas histórias e, além das artes literárias, podem apresentá-las em outros formatos



artísticos, como uma fotografia, uma pintura, ou outra arte visual, recursos audiovisuais, musicalidades, performances, dentre outras manifestações artísticas.

Por fim, será feita a atividade de interpretação, sugerida por Cosson (2009), feira cultural. Nesse espaço, os alunos farão trocas de leituras sobre os capítulos da obra, fortalecendo a comunidade de leitores e promovendo atividades que, fundamentadas nas interpretações do texto, debatam relações culturais e políticas. Para tanto, é necessário haver espaços referentes aos capítulos utilizados para a construção das novas narrativas. Em um momento específico da feira, haverá a apresentação dos textos dos alunos, nas suas diferentes manifestações (representações cênicas, performance, música, pintura etc.). Uma exposição de dados estatísticos sobre a colocação dos negros/das negras no mercado de trabalho e também com dados sobre a violência sofrida por eles, a fim de trazer conscientização acerca do tema.

Concebendo a leitura literária como um processo que vai se intensificando conforme ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação precisa participar desse processo sem criar constrangimentos ou dificuldades, os alunos serão avaliados por todo o envolvimento e desempenho na realização de todas as etapas do projeto. Para tanto, também será utilizado como materialidade de análise os conteúdos dos Diários de Leitura, que darão insumo para se compreender o percurso, com suas facilidades e dificuldades, da leitura da obra. Além das propostas narrativas, os alunos farão, em grupo, um relatório sobre as atividades realizadas.

5. Análise, discussão e resultados esperados

Voltando-nos a Antonio Candido (2002), no que se refere ao caráter formativo da literatura, compreendemos que não é o que é dito nos textos que os aproxima ou afasta da função humanizadora, e sim a forma como os recursos linguísticos são empregados e articulados nas narrativas. Quanto ao uso da linguagem, a obra de Grada Kilomba demonstra, nos contextos de subjugamento e exploração em que viveram e ainda vivem os negros e negras, a necessidade de esclarecer os detalhes capazes de manipular as relações de poder. O cuidado com a linguagem, nesse processo de deslocamento de objeto de estudo para sujeito da própria história, confere um traço único ao livro. A realidade, despida de mitigações, é



apresentada como posicionamento político, epistemológico e poético que se insurge contra os vários projetos epistemicidas⁶ do passado e do presente, o que pode despertar nos alunos uma visão mais crítica das relações étnico-raciais. É uma discussão necessária.

Ao narrar a si mesma, Grada Kilomba descobre-se como parte de um processo histórico, em que se reconhece como participante de um grupo social e, ao mesmo tempo, levanta questionamentos sobre sua escrita e sobre sua temática. Quando materializa verbalmente um processo histórico de violência que subjugou as populações negras nas Américas e na Europa, ao utilizar-se do termo ‘outridade’, a autora revela que a língua portuguesa é um território de valores opostos em que, ao mesmo tempo em que se inscreve estruturalmente uma violência colonial, demonstra-se, como discorre Boaventura de Sousa Santos (1995, p.147), algo de uma semiperiferia, uma vez que Portugal também pode ser considerado o “outro” da Europa. Assim, reconhecem-se vozes que lutam para serem sujeitos do próprio discurso, em um processo de autodefinição, e vozes que reconhecem que outras vozes estão interdidas, conforme pretende-se mostrar na obra analisada.

Compreendendo a importância do caráter humanizador da literatura, viabilizado por meio da leitura entendida como experiência capaz de provocar a subjetividade leitora, e do processo de leitura como um espaço de abertura, em que investimentos subjetivos propiciam a “potencialização do papel da literatura na invenção de identidades e evidenciação de sua potência ética e política” (nas palavras de Maria Amélia Dalvi), a proposta de leitura literária busca elucidar a troca de sentidos entre escritor e leitor, de modo a despertar um novo olhar sobre uma problemática violentamente atual, objetivando, assim, colaborar para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e consciente de suas ações e dívidas.

A literatura e o texto literário, por meio da abstração da linguagem, são capazes de

⁶ A noção de epistemicídio foi desenvolvida por Sueli Carneiro. “É um conceito extraído da reflexão de Boaventura Sousa Santos (1995), que integramos ao dispositivo de racialidade/biopoder como um dos seus operadores por conter em si tanto as características disciplinares do dispositivo de racialidade quanto as de anulação/morte do biopoder. É através desse operador que este dispositivo realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca.” (CARNEIRO, 2005, p. 10).



estabelecer essas relações de sentido, principalmente quando ocorre a mediação da leitura. Por isso, levando em consideração essas questões, espera-se que esta proposta de compartilhamento de experiências de leitura literária configure-se como um desafio de ensino-aprendizagem no qual também se compartilhem visões de mundo, contribuindo para o contexto contemporâneo do ensino de literatura de língua portuguesa, no que se refere às identidades, aos territórios e aos deslocamentos, e promovendo uma integração cultural comunitária que respeite as diversidades.

6. Considerações Finais

Conforme buscamos demonstrar ao longo deste artigo, a narrativa da história pessoal de Grada Kilomba é um ato histórico e político, uma vez que se compreende o racismo, resultado de um processo histórico de violência, como um traço distintivo das relações sociais. Na busca por ser um *sujeito* que descreve e que narra, autora e autoridade da própria realidade, Grada Kilomba defende a necessidade de reconfigurar as estruturas de poder, possibilitando que muitas identidades marginalizadas possam também reconfigurar a noção de conhecimento. Sua obra perpassa pelos inúmeros espaços de manifestações racistas e derruba cada argumento disfarçado de neutralidade. (Re)Apresentar esse cenário e essas discussões para os alunos é de extrema relevância no caminho de construção de um mundo mais justo, consciente e responsável por suas ações.

Nesse sentido, a literatura apresenta-se como modo de intervenção nos espaços, uma vez que o conhecimento de diversas obras, como esta em análise, reforça argumentos e exemplifica como é possível refletir, por meio dos textos literários, questões históricas e políticas tão importantes para a organização da sociedade.

Assim, compreendendo que a literariedade não está apenas no texto, mas, também, na maneira como é lido e no modo como chega ao leitor, a atividade proposta busca, por meio da decolonização do conhecimento e, como consequência, do cuidado com as palavras – visto seu poder de definir o lugar de uma identidade –, demonstrar que a democracia racial foi um mito, cujas consequências foram e ainda são violentas e desumanas, que precisa ser combatido



veemente num processo que não é apenas moral, mas sim psicológico. Retomando Kilomba (2019, p. 46), espera-se que, após a aplicação da prática, os alunos sejam capazes de responder ao seguinte questionamento: Como podemos dismantelar nosso próprio racismo?

Por fim, faz-se necessário ressaltar o quanto é importante articular a literatura aos debates sociais, compreendendo as culturas não de maneira hierarquizada, mas como diversas e mutáveis, de modo a refletir sobre a forma como nós, docentes, conduzimos nossas aulas de interpretação, sem incorrerem em atividades mecânicas baseadas em experiências muito tradicionais de checagem de leitura. Olhar para as várias possibilidades de interpretar e ter uma referência que nos embasa a dialogar com nossos alunos sobre essa questão de a interpretação ser aberta favorece muito nossa reflexão acerca de nossa atuação docente no campo do ensino de literatura e das práticas de letramento literário.

7. Referências

- ABDALA JUNIOR, B. A literatura, a política e o comunitarismo supranacional. *Guavira Letras*, n. 18, jan.-jul. 2014. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/viewFile/18/5>. Acesso em 20 ago. 2021.
- ALGARVE, V. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estud. Afro-asiát*, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.
- BRASIL. *Educar na diversidade: Material de formação docente*. DUK, C. (ed.). Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. *Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática



História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 10 jul. 2021.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. *Textos de intervenção. Seleção, apresentação e notas Vinicius Dantas*. São Paulo: Ed. 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARNEIRO, A. S. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

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

EAGLETON, T. *Como ler literatura: um convite*. Porto Alegre: L&PM, 2017. E-book Kindle.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Martis Fontes, 1994.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

hooks, b. *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press, 1989.

JANGO, C. F. *“Aqui tem racismo”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LOPES, N. *Poética*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2014.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Gragoatá*, Niterói, v. 12, n. 22, p. 11-41, 1. sem. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em 30 jun. 2021.



NOA, F. Literatura colonial em Moçambique: o paradigma submerso. *Via Atlântica*, v. 3, p. 58-69, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49007/53085>. Acesso em 10 set. 2021.

OLIVEIRA, J. Grada Kilomba: “O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles”. Entrevistada: Grada Kilomba. *El País*, 23 set. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html. Acesso em 10 ago. 2021.

PINACOTECA de São Paulo. Grada Kilomba: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

SOUZA, R. A. Q. de. A confluência literatura/educação: suas realizações históricas. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 201-211, 2. sem. 2014.



O letramento literário com textos de literatura de países de língua portuguesa: uma proposta para o Ensino Médio

Gabriela Carvalho Solgon ¹

Deisi Luzia Zanatta ²

RESUMO

Este artigo visa apresentar uma proposta de prática de leitura desenvolvida com literaturas de língua portuguesa do Brasil, Moçambique e Portugal e refletir como essa proposição pode contribuir para o letramento literário de estudantes do ensino médio. Para compor este trabalho selecionamos o conto *Natalina Soledad*, de Conceição Evaristo, publicado em seu livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* e os poemas *Moças das docas*, de Noémia de Souza, disponível na obra *Sangue Negro e Crucificada*, de Florbela Espanca, publicado em *Charneca em Flor*. O planejamento utilizado se vale da sequência básica de letramento literário, proposta por Rildo Cosson na obra *Letramento literário: teoria e prática* que contempla a motivação, introdução, leitura e interpretação. As discussões teóricas sobre a importância da leitura da literatura na escola e o letramento literário contaram com o aporte teórico de: Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Rildo Cosson e Michèle Petit. Desta forma, espera-se apresentar possibilidades para além dos livros didáticos de língua portuguesa e literatura no que diz respeito à leitura, fruição e análise do texto literário, diversificando e ampliando a experiência dos alunos em sala de aula.

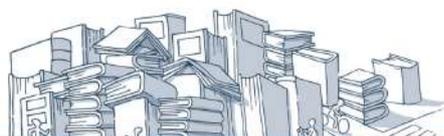
Palavras-chave: Letramento literário; sequência básica; literaturas de língua portuguesa; formação de leitores; ensino médio.

ABSTRACT

This article aims to present a proposal for a reading practice developed with Portuguese-language literature from Brazil, Mozambique and Portugal and to reflect on how this proposal can contribute to the literary literacy of high school students. To compose this work, we

¹ Licenciada em Letras, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Docente na SEDUC e CEETEPS. E-mail: gabisolgon@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5716-5397>

² Licenciada em Letras e especialista em Língua e Cultura Inglesa pela URI – campus de Frederico Westphalen. Mestre e Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora Tutora On-line do Núcleo de Educação à Distância da Católica de Santa Catarina – Centro Universitário, de Jaraguá do Sul/SC. Professora formadora da especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa – identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, novos olhares* da UAB/Unifesp no ano de 2021. E-mail: deisil.zanatta@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7356-1499>



selected the short story *Natalina Soledad*, by Conceição Evaristo, published in her book *Insubmissas lágrimas de mulheres* and the poetry *Moças das docas*, by Noémia de Souza, available in the work *Sangue Negro e Crucificada*, by Florbela Espanca, published in *Chaerneca em Flor*. The planning used is based on the basic sequence of literary literacy, proposed by Rildo Cosson in the book *Literary literacy: theory and practice* that includes motivation, introduction, reading and interpretation. The theoretical discussions about the importance of reading literature at school and literary literacy relied on the postulates of: Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Rildo Cosson and Michèle Petit. In this way, it is expected to present possibilities beyond the Portuguese language textbooks and literature with regard to reading, fruition and analysis of the literary text, diversifying and expanding the students' experience in the classroom.

KEY WORDS

Literary Literacy; basic sequence; Portuguese-language literature; reader training; high school.

1. Introdução

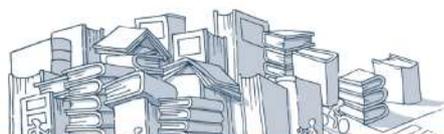
O estudo da literatura no ensino médio historicamente apresenta como padrão a abordagem dos cânones das literaturas brasileira e portuguesa, a partir da divisão cronológica e estética das escolas literárias que como ressalta Rildo Cosson

aqui persiste o ensino de história da literatura ou mais precisamente de períodos ou escolas literárias, apesar das muitas restrições apresentadas a esse conteúdo e modo de ensinar literatura que ele costuma acarretar, ou seja, uma lista de traços característicos, seguida de outra lista de obras, biografia de autores e fragmentos de textos que “comprovam” os traços identificadores de cada período literário (COSSON, 2021a, p. 70-71).

Esse modelo vem se perpetuando a pelo menos dois séculos, e dada a distância e dificuldade da maioria dos jovens brasileiros em relação à leitura literária, vê-se que a sua eficácia é questionável.

Recentemente, alguns marcos vêm mudando mesmo que timidamente este cenário. Primeiro com a Lei 10.639 e posteriormente com a lei 11.645, que institui o estudo da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nas aulas de literatura, além da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz na esfera literária outras proposições e

25



perspectivas para o ensino e abordagem da literatura no ensino médio.

Ainda, neste sentido, no campo da pesquisa acadêmica, o ensino da literatura tem sido objeto de estudo, propiciando a reflexão sobre possibilidades metodológicas e didáticas inovadoras para o ensino da literatura em sala de aula, que aponta para além das escolas literárias e características estéticas, a fim de transformar a experiência do texto literário em uma vivência mais significativa e enriquecedora.

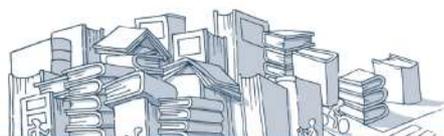
Mas, nem sempre, toda esta produção científica que apresenta importantes reflexões e propostas de prática de leitura, que pode trazer transformações relevantes para a educação, chega no espaço que deveria, isto é, na sala de aula. Isso porque boa parte dos livros didáticos adotados pelas escolas como principal instrumento de ensino se quer apresentam ou aplicam diferentes abordagens didáticas e metodológicas das comumente utilizadas, sobretudo na área de literatura.

Assim, uma possibilidade para a divulgação de materiais mais diversificados entre os educadores são as sequências básicas de letramento literário, pois a partir delas, o professor pode produzir ele mesmo o seu próprio material didático e compartilhar entre os seus pares, além de aplicar com os seus alunos.

Desta forma, o intuito deste artigo é apresentar uma proposta de prática de leitura seguindo os passos da sequência básica proposta por Cosson (2021a), cujo objetivo seja a ampliação do letramento literário de estudantes do 3º ano do ensino médio³ com textos literários de língua portuguesa – Brasil, Moçambique e Portugal. Neste sentido, proposta de prática de leitura partirá da articulação do conto *Natalina Soledad*, presente na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo e os poemas *Moças das docas*, de Noémia de Sousa, da obra *Sangue Negro* e *Crucificada*, de Florbela Espanca, publicado no livro *Charneca em Flor*.

A escolha dessas obras justifica-se pelo fato de serem textos literários do Brasil,

³ A justificativa em se eger o 3º ano do ensino médio deve-se ao fato de os estudantes já terem mais maturidade e experiência com o trabalho envolvendo textos literários. Além disso, as escritoras Florbela Espanca e Conceição Evaristo costumam ser estudadas neste momento principalmente em razão da organização dos materiais didáticos, disponíveis na escola. Assim, a possibilidade da adesão do docente em aplicar a presente proposta é maior.



Portugal e Moçambique, e por possuírem relevância cultural e estética devido à pluralidade de seus temas, além dos diferentes usos da língua portuguesa, viabiliza aos estudantes uma leitura comparada e muito produtiva da literatura de países de Língua Portuguesa.

Vale salientar que este artigo foi originado a partir do Curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa – identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares, ofertado pela UAB/UNIFESP de 2020 a 2021. Os estudos propostos pelo curso de especialização fizeram com que revisitássemos a perspectiva de identidades e deslocamentos, apresentou novos percursos ao abordar as literaturas de língua portuguesa do Brasil, Moçambique e Portugal. Todos os módulos da especialização trouxeram informações importantes sobre a história e a produção literária desses três países, bem como profundas reflexões sobre o letramento literário e sua relevância para a formação de leitores na sala de aula.

Como referencial teórico, partiremos de pressupostos teóricos acerca de letramento literário, sobretudo os estudos de Rildo Cosson e a sua proposta de sequência básica que contempla a motivação, introdução, leitura e interpretação, bem como os postulados dos seguintes estudiosos sobre a relevância do ensino de literatura: Antonio Candido, Tzvetan Todorov e Michèle Petit. Também, elencaremos considerações sobre a importância da literatura para a formação do ser humano e como articular este conhecimento na sala de aula, a partir das diretrizes apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: para além da Introdução, apresenta-se algumas reflexões teóricas acerca da literatura, do letramento literário e da formação de leitores; na sequência, o enredo da obra; após isso, a sequência básica com a proposta de prática de leitura e, por fim, as considerações finais.

2. Contextualização

Ao longo dos estudos propostos pelo curso de especialização em *Literaturas de Língua Portuguesa – identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal*,



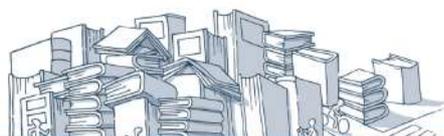
novos olhares da UAB/Unifesp a perspectiva de identidades e deslocamentos, como já anunciado no próprio título da especialização, apresentou novos percursos ao abordar as literaturas de língua portuguesa do Brasil, Moçambique e Portugal, ampliando e renovando o cânone literário desses países.

Todos os módulos trouxeram uma informação nova, que, de certo modo, fazia com que eu revisse e/ou analisasse a minha prática docente. Neste exercício, as disciplinas que mais me impactaram e trouxeram uma profunda reflexão foram *Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva brasileira; Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva moçambicana; Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva portuguesa e Projetos integrados para o ensino de literaturas de língua portuguesa*.

A disciplina *Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva brasileira* trouxe a possibilidade de revisitar o cânone literário brasileiro de uma nova perspectiva, mais contextualizada e abrangente, ampliando o meu panorama de abordagens pedagógicas, com os estudantes em sala de aula.

Já em *Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva moçambicana*, ler e estudar uma literatura que teve um processo de formação diferente do nosso, ampliou o meu referencial literário e cultural, alargando o meu horizonte de expectativa, e contribuindo diretamente para a elaboração da presente proposta de prática de leitura literária.

Em *Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva portuguesa*, o fato que mais me chamou a atenção foi abordar o deslocamento de uma literatura feita em um país colonizador que se constituía para além das fronteiras geográficas. Pensar em uma literatura feita em Moçambique, quando ainda era colônia, e, portanto, território português, mostrou-se uma abordagem nova, interessante e muito rica. Principalmente, porque se levarmos em conta os livros didáticos utilizados nas escolas, essa perspectiva quase nunca é contada; pois só há espaço para uma literatura lusitana feita por homens brancos. Além disso, propor uma incursão pela literatura portuguesa contemporânea feita principalmente por mulheres foi arrojado e importante, mostrando que a literatura nos ajuda a entender



não só o passado, mas também o presente.

E por fim, a disciplina *Projetos integrados para o ensino de literaturas de língua portuguesa* me proporcionou grandes reflexões por trazer como eixo teórico o letramento literário, conforme postulados de Rildo Cosson, que amplia as possibilidades do ensino da literatura com os estudantes da educação básica.

Outras disciplinas também trouxeram conhecimentos valiosos, como *O ensino das literaturas de língua portuguesa: problemas, desafios e perspectivas* que propôs a reflexão e o debate a respeito das inúmeras dificuldades e impasses de se lecionar literatura.

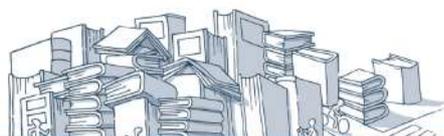
Sem dúvidas, o exercício do deslocamento proposto ao longo de todo curso foi uma vivência muito interessante, pois fomentou uma postura de questionamentos e curiosidade acerca do conhecimento, sobretudo a literatura. Permitindo novas incursões nos saberes construídos historicamente pela sociedade.

Dessas experiências, surgiu a ideia de elaborar uma sequência básica abordando as etapas do letramento literário proposto pelo professor Rildo Cosson, utilizando textos literários do Brasil, de Moçambique e de Portugal, escritos por mulheres. A escolha deste percurso literário deve-se ao desejo de oferecer aos professores e conseqüentemente aos seus estudantes a possibilidade de experienciar textos com diferentes subjetividades, que expressam vivências e culturas diversas. Trazendo para a sala de aula, não só a possibilidade de ampliação de seus horizontes de leitura, como também a experiência humanizadora da literatura.

Assim, espera-se que este artigo de conclusão do curso auxilie outros educadores a fomentarem trabalhos criativos e estimulantes, criando as suas próprias sequências básicas, bem como utilizar a que será proposta ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

3. Fundamentação teórico-metodológica

Não restam dúvidas de que a literatura pode exercer um papel fundamental na formação do pensamento crítico dos seres humanos. Antonio Candido (2017), no capítulo “O direito à literatura” da obra *Vários escritos*, considera como literatura as manifestações de



toque poético, ficcional ou dramático produzidos em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura que compreende o folclore, a lenda até as criações de maior complexidade e grau de dificuldade das grandes civilizações.

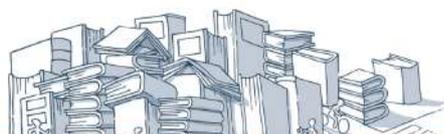
Com isso, o estudioso enfatiza que é praticamente impossível o ser humano ficar sem contato com a fabulação, pois o fenômeno literário surge como manifestação de todos os homens e em todos as épocas existentes. Neste sentido, a literatura se torna uma necessidade universal e um direito do ser humano. Candido ainda ressalta que a literatura é o sonho acordado das civilizações, pois como não é possível ocorrer um equilíbrio psíquico sem o sonho durante o momento em que dormimos, talvez não haja um equilíbrio social sem a literatura. Cada sociedade elabora suas ficções conforme as suas regras, crenças e valores, com o objetivo de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Assim:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque seu efeito transcende as normas estabelecidas (CANDIDO, 2017, p. 175-176).

Tzvetan Todorov (2009) em *A literatura em perigo* menciona que a literatura está à margem pela maneira como ela é apresentada aos estudantes desde a escola primária até o ensino superior. Segundo o estudioso, o contato com a literatura não ocorre por meio dos textos literários, mas sim pela crítica ou teoria/história literária. Desse modo, se as



produções ficcionais como a poesia, por exemplo, não puderem mostrar aos leitores os outros mundos e outras vidas existentes, de fato a literatura está em perigo.

Sendo assim, Todorov ressalta que o texto literário precisa ocupar o lugar central no ensino escolar e universitário, porque:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Nesta abordagem, o texto literário é o principal objeto de estudo, sendo o ponto de partida e chegada, pois em cada etapa da sequência básica, o enfoque se dará na(s) obra(s) literária(s) eleita(s), ou seja, a sua leitura e análise não será para justificar ou ilustrar características estéticas e estilísticas de um determinado período literário.

COSSON (2021a) definiu a sequência básica como uma estrutura pré-determinada “constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, p. 51, 2021a) na qual o docente, munido do(s) texto(s) literário(s) elabora e organiza as suas atividades contemplando todas as etapas do processo.

Para iniciar uma proposta de letramento literário, o primeiro aspecto a se considerar é a motivação, pois toda leitura demanda uma preparação e antecipação. O funcionamento do núcleo desse primeiro passo é aproximar os estudantes da obra objeto da leitura literária. Assim, o docente deve estabelecer um objetivo, aquilo que se deseja trazer como elemento de aproximação do texto a ser lido posteriormente.

A introdução é o momento no qual o professor apresenta, de forma sucinta, o autor e a obra, trazendo informações básicas sobre a sua biografia, se possível, ligadas àquele texto, além de justificar o motivo da sua escolha. Outro elemento essencial, é apresentar a obra fisicamente aos estudantes, pois o manuseio e análise dos elementos paratextuais também podem compor esta etapa.



A leitura, terceira etapa, é o momento que ocorre a leitura do texto. O professor deverá fazer o acompanhamento desse momento por meio de intervalos para avaliar a leitura, bem como a solução de alguma dificuldade relacionada à compreensão do texto, vocabulário, estrutura composicional, etc.

A etapa final é a interpretação. Esta fase ocorre em dois momentos: interior e exterior. No momento interior é onde acontece a decifração do texto, é o momento em que se dá o encontro do leitor com a obra e, por isso, é importante que essa união ocorra por meio do contato com o texto original.

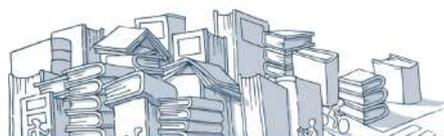
Já no momento exterior, por sua vez, acontece a materialização da interpretação “como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021a, p. 65). Por isso, é importante que nesta etapa os estudantes externalizem e compartilhem as suas interpretações feitas no momento interior, para que, desta forma, sintam-se pertencentes a uma mesma comunidade de leitores, fortalecendo os laços e descobrindo juntos o prazer de ler.

Além das etapas metodológicas, a escolha do(s) texto(s) literário(s) para compor a sequência básica é um momento que merece a atenção do docente, pois é a partir das suas escolhas que os estudantes poderão crescer como leitores e ter os seus horizontes de leitura ampliados.

Moço e Mata (2015) apontam que “o texto literário é, por definição, um texto que congrega em si próprio uma multiplicidade de sentidos, é um texto que permite o contacto com o uso estético da língua e com diferentes formas de representação do mundo, fator enriquecedor da aprendizagem” (MOÇO; MATA, 2015, p. 50).

Assim, em consonância com o exposto, para a nossa proposta de prática de ensino, optamos por textos escritos por mulheres que transmitem as diferentes subjetividades presentes nas literaturas de língua portuguesa.

Além de contribuir para a ampliação das competências leitora, linguística e de expressão oral e escrita, a sequência básica de letramento literário também pode abrir caminho para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Assim:



Estudar o texto literário em língua portuguesa é, sem dúvida, o primeiro passo para construir uma ponte de diálogo com o outro. O texto literário português, brasileiro, africano, escrito na mesma língua, permite a diluição da estranheza pelo que é diferente, já que o diferente, o outro, é abordado em relação com o igual, o eu, transformando-se sem semelhante. Se realidades culturais aparentemente tão distintas podem coexistir no mesmo espaço estético, podem também coexistir no mesmo indivíduo, completar a sua identidade e enriquecê-lo culturalmente (MOÇO; MATA, 2015, p. 53).

Neste sentido, para consolidar a nossa proposta de prática de ensino, com o foco no letramento literário dos alunos, a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular – do Ensino Médio traz como orientação não conteúdos didáticos pré-determinados, mas competências e habilidades ligadas às inúmeras práticas de linguagem situadas em campos de atuação social.

E em relação ao ensino da literatura, veiculada principalmente ao campo artístico-literário, uma das competências específicas da área de linguagens indica

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2017, p. 488).

Ainda como orientação a Base Nacional Comum Curricular recomenda

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (BNCC, 2017, p. 514).

Desta forma, a sequência básica de letramento literário não só apresenta uma possibilidade de formação de um estudante-leitor “capaz de dialogar no tempo e no espaço com a sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si” (COSSON, 2021a, p. 120), como também consolida estratégias e práticas metodológicas orientadas por documentos oficiais, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e obedece a legislação que torna obrigatório, na Educação Básica, o ensino sobre História e



Cultura Afro-Brasileira e Indígena – conteúdo esse que pode também ser estudado a partir da leitura de obras literárias oriundas dos países de Língua Portuguesa.

Com isso:

A literatura, ao contrário do que alguns imaginam, não compreende somente à leitura de textos como arcabouço para o ensino formal da língua portuguesa. A literatura é autônoma e convoca o leitor a imergir no texto, retirando dele, para além das relações linguísticas, sentidos e significados que o fazem expandir em diferentes etapas, as ínfimas interpretações das representações das histórias contadas, sejam elas expressas na linguagem poética ou ficcional. O texto literário carrega em si um poder filosófico intrínseco a ele próprio, nem sempre das respostas óbvias, mas de questionamentos e de constante busca por uma maturidade crítica sobre a leitura realizada. Por isso, um texto literário pode ser lido inúmeras vezes porque cada leitura transforma o leitor, amadurecendo a sua capacidade de formular ideias e de relacioná-las às suas experiências individuais e coletivas (SILVA, 2021, p. 653-654).

E a escola possui um papel social na formação do ser humano, pois é ela a responsável formal por alfabetizar e letrar, por ensinar a leitura e escrita. Diante disso, práticas de leitura que viabilizam o contato com os textos literários de modo compartilhado entre o mediador e os jovens e dos jovens entre si tende a auxiliar na formação humana desses sujeitos. Conforme Michèle Petit

[...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, aqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato mais universal (PETIT, 2008, p. 43).

Sendo assim, “[...] ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele, seja o professor com os alunos, seja os alunos com o professor, seja os alunos com os colegas, seja o professor e os alunos com outros leitores externos à turma” (COSSON, 2021b, p. 20).

Cosson também corrobora que

Essa responsabilidade não apenas implica assumir materiais e métodos adequados e específicos para a aprendizagem da leitura, mas também confere ao ato de ler características que até podem ser encontradas em outros espaços, mas que não podem faltar na escola. Uma

34



dessas características – talvez a principal delas – é que ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura (COSSON, 2021b p. 19).

Neste percurso, as literaturas de língua portuguesa escolhidas para a proposta apresentada neste artigo, sob o recorte das escritoras Conceição Evaristo, Noémia de Souza e Florbela Espanca darão corpo à coletânea literária que comporá a nossa proposta de sequência básica, objeto de pesquisa deste trabalho de conclusão de curso.

4. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa

O nosso objeto de pesquisa consiste em uma proposta de prática de leitura a partir das etapas da sequência básica – motivação, introdução, leitura e interpretação, cujo objetivo é contribuir para o letramento literário dos estudantes preferencialmente do 3º ano, do ensino médio.

No primeiro passo, ou seja, a motivação, o professor deve trazer para a aula algum aspecto relativo ao(s) texto(s) literário(s), objeto(s) de leitura. No caso da nossa sequência básica, a motivação será realizada a partir do recorte temático – dificuldades em se ser mulher: diferentes subjetividades em língua portuguesa, por isso, indicamos a leitura da notícia “Maioria dos estados brasileiros registrou aumento no número de morte de mulheres em 11 anos”, disponível pelo site da CNN Brasil. Após a leitura, o docente pode realizar uma roda de conversa com os estudantes sobre a questão da violência contra a mulher.

Na introdução, próximo passo, serão apresentadas as escritoras e suas obras. Selecionamos como coletânea literária, o conto *Natalina Soledad*, presente no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo; e os poemas *Moças das docas*, da obra *Sangue Negro*, de Noémia de Sousa e *Crucificada*, do livro *Charneca em flor*, de Florbela Espanca.

Além dessas informações – dados biográficos e dos textos – o docente acorda o período de dias destinado à leitura, que será concluída fora da sala de aula. Também é importante, a apresentação física das obras mencionadas para manuseio dos estudantes e exploração dos elementos paratextuais. Para essas duas etapas – motivação e introdução,



recomenda-se duas aulas, mais do que isso pode tirar o foco do objetivo principal; a leitura dos textos literários.

A leitura dos estudantes será acompanhada pelo professor, através de um intervalo. Por isso, é importante que nesse momento, a turma já tenha lido os três textos a fim de tirarem as dúvidas – vocabulário, compreensão, estrutura composicional – que foram surgindo no contato com a coletânea literária.

Em comum, os textos eleitos para compor a presente proposta de prática de ensino, apresentam autoria de mulheres, em língua portuguesa. Para o acompanhamento desta etapa, o docente pode fornecer previamente um roteiro em que aspectos sobre as características estilísticas, linguísticas e temáticas sejam abordadas, auxiliando os alunos para a atividade que será desenvolvida no intervalo da leitura.

O texto *Natalina Soledad*, de Conceição Evaristo faz parte de um conjunto de contos que integra a obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Nele cada narrativa leva o nome de uma mulher, que será sua protagonista. Ao longo de treze contos, a narradora, em 3ª pessoa, vai nos contando essas histórias ouvidas e compiladas ao longo de sua viagem em busca de relatos de diferentes mulheres.

Assim, temos a narrativa de Natalina Soledad, uma mulher que enfrentou ao longo de sua vida o desprezo dos seus familiares, por ter nascido mulher. E, em um ato de renascimento e rebeldia, já adulta e após a morte de seus pais, muda o seu nome de batismo, Troçoléia Malvina Silveira para Natalina Soledad, deixando para trás um histórico de maus-tratos e rejeição.

Em relação à temática do conto, o docente pode chamar a atenção para a questão da violência de gênero, relações sociais e familiares. E no aspecto estilístico, pode investigar a forma como a história é narrada, já que a narradora está presente ao longo do conto, como uma personagem e estabelecendo com o leitor uma relação de cumplicidade e parceria, transformando o ato solitário de leitura em uma conversa informal e íntima.

Já o poema *Moças das docas* presente na terceira seção de *Sangue Negro*, composto por 6 seções, totalizando 46 poemas, Noémia de Sousa nos apresenta ao longo do seu



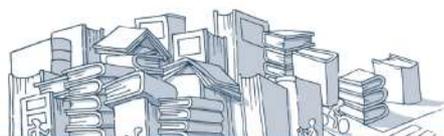
extenso poema a subalternização pelo regime colonial da mulher negra e pobre. Aspectos da colonização de Moçambique podem ser abordados na análise desse poema, bem como as suas terríveis consequências, principalmente para as mulheres que ao longo deste processo perderam suas famílias, trabalho, posição social dentro da comunidade local e tiveram os seus corpos a serviço do Império.

Além das questões apontadas, o professor pode fazer um paralelo com o período de colonização do Brasil e quais foram os seus resultados. E dentro do campo estilístico, é possível analisar as inúmeras metáforas do poema, o tom declamatório de seus versos e estrofes, a sua proximidade com a sequência narrativa, dentre outros itens possíveis de estudo.

Por fim, o último texto que compõe a nossa proposta é o poema “Crucifica”, presente no último livro de Florbela Espanca, *Charneca em Flor*, publicado postumamente. Aqui, o eu poético fala de um amor aparentemente não correspondido e de tudo que está disposto a fazer para estar perto de objeto de desejo e paixão. Além dessa temática, o docente pode analisar as metáforas e figuras de linguagem que estruturam o poema e as características do soneto, modelo que dá forma ao poema.

Estes são alguns percursos interpretativos que podem nortear a abordagem dos textos. Não pretendemos limitar as possibilidades de leitura, mas ampliá-las e potencializá-las. Mesmo com temáticas e estilos bem diversos, todos apresentam subjetividades femininas, ou seja, colocam a mulher como protagonistas, trazendo os diferentes elementos que atravessam a sua construção enquanto sujeitos.

A etapa de leitura será acompanhada por um único intervalo em que o professor poderá esclarecer as dúvidas e trazer informações que julga importante para auxiliar no processo de interpretação das obras. E para enriquecer esta atividade, também é possível realizar uma visita a exposição *Série fotográfica Maria Felipa*, no perfil @mariafelipaserie, na rede social Instagram. A exposição apresenta várias fotografias com diferentes subjetividades de mulheres negras. Assim, esta etapa pode ser encerrada a partir da articulação entre os conteúdos dos textos literários com a proposta da exposição, pedindo



para que os alunos façam uma aproximação de ambas as expressões artísticas – os pontos de aproximação e distância. Indicamos duas aulas para este passo.

A interpretação é o último passo da sequência básica. É o momento em que, após o processo interior, isto é, a decifração do texto e o seu contato com o leitor, os estudantes compartilham a sua interpretação, com os seus colegas, mediado por uma atividade, caracterizando assim, o momento exterior.

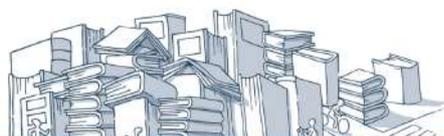
Como atividade desta etapa, os alunos realizarão individualmente, ao longo de duas aulas, uma colagem representando a sua compreensão a respeito dos textos e sentimentos que a leitura suscitou. A colagem pode ser uma sobreposição de imagens retiradas de jornais e revistas ou fotografias, tiradas pelos próprios estudantes, com aplicação de colagens de imagens e pinturas. Depois, a turma pode compartilhar as colagens e apresentá-las aos colegas.

Também é importante analisar como foi todo este processo para os alunos, além de verificar como foi a apreensão da leitura e interpretação da coletânea literária. Por isso, o professor pode solicitar uma dissertação na qual o estudante articula o seu processo de ensino e aprendizagem com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Para encerrar, o docente pode organizar uma exposição com todas as colagens produzidas pela turma, para a comunidade escolar; além de dar devolutivas para a dissertação dos alunos.

5. Análise, discussão e resultados esperados

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de prática literária, cujo objetivo seja a ampliação do letramento literário de estudantes do ensino médio, preferencialmente do 3º ano, com textos literários de língua portuguesa – Brasil, Moçambique e Portugal. Justifica-se a escolha dos textos Natalina Soledad presente na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo e os poemas *Moças das docas*, de Noémia de Sousa, da obra *Sangue Negro* e *Crucificada*, de Florbela Espanca, publicado no livro *Charneca em Flor* para a proposta de sequência básica de letramento literário tendo em vista que nesta etapa de



ensino, o estudo da literatura está muito voltado para o cânone literário.

Diante deste contexto, a leitura literária na escola é de suma importância para que os estudantes tenham acesso aos diversos textos literários existentes desde o cânone até os que não se enquadrem nesta categoria, ampliando o seu horizonte de leitura.

Com isso, corroboramos os pressupostos de Rildo Cosson (2021a) ao enfatizar que a leitura literária é uma prática que precisa ser desenvolvida na escola

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2021a, p. 23).

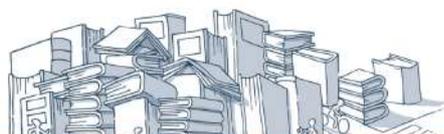
Cosson também ressalta que a leitura é construída a partir dos métodos que a escola apresenta e desenvolve para que ocorra a fruição da leitura literária. Por isso, é importante que o mediador seja um leitor para que possa apresentar textos literários aos estudantes.

Assim, na experiência da leitura literária, os alunos podem vivenciar a descoberta do encontro consigo mesmo e com o outro, vivê-los transcendendo os limites do tempo e do espaço, sem renunciar a sua identidade. É a partir deste processo que o leitor leva para dentro de si as verdades apresentadas pelos textos ficcionais.

Desta forma, os passos para o letramento literário apresentados por Rildo Cosson (2021a) motivação, introdução, leitura e interpretação permitem que os leitores tenham uma experiência de leitura que abarque diversos elementos em torno do livro e da leitura.

6. Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta de prática de leitura literária do conto Natalina Soledad, de Conceição Evaristo, Moças das docas, de Noémia de Sousa e Crucificada, de Florbela Espanca e como metodologia de trabalho com esses textos, escolhemos a sequência básica que contempla a motivação, introdução, leitura e interpretação, proposta por Rildo Cosson na obra *Letramento literário: teoria e prática*, a fim



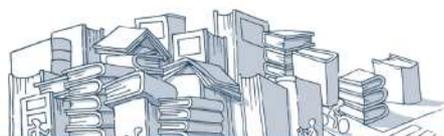
de ampliar no estudante do 3º ensino médio as competência e habilidades necessárias para o letramento literário.

Esse itinerário pode proporcionar aos estudantes uma experiência positiva com a literatura que vai muito além da sistematização dos períodos históricos e apenas informações estéticas e estilísticas. Pois, antes de acessar esses saberes, é necessário que ocorra o contato do estudante com o texto literário em uma leitura prazerosa, para que o leitor seja sensibilizado nesta leitura e possa relacionar o conteúdo do texto com o mundo em que vive.

Neste processo, o professor é o mediador entre os alunos e as obras literárias, sendo que as escolhas por determinados textos e as intervenções podem fazer uma grande diferença neste encontro, incentivando que os estudantes aprimorem cada vez mais o gosto pela leitura, ou, encerrando ali a possibilidade de novas experiências.

A construção deste trabalho surgiu após experiências enriquecedoras proporcionadas pelo Curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa, Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares ofertado pela UAB/UNIFESP, o qual exigiu dos discentes uma postura investigativa e reflexiva acerca da história e da formação cultural e, conseqüentemente, de acontecimentos presentes nos textos de literaturas de língua portuguesa desses três países que podem estar relacionadas com situações da nossa vida cotidiana, bem como com fatos que se desenrolam na sociedade. Por isso, o conteúdo desses textos pode viabilizar importantes reflexões, sendo assim, de suma importância a elaboração de ações de leitura literária para a formação de leitores no Ensino Médio.

A proposta de prática de leitura apresentada neste artigo não possui caráter prescritivo, ou seja, é apenas uma sugestão de como o professor (a) de leitura pode trabalhar com a literatura de língua portuguesa na sala de aula. Contudo, esperamos que esta proposta de prática de leitura possa ser um ponto de partida para incentivar o (a) docente a buscar novos caminhos para o ensino da literatura e promoção do letramento literário, construindo junto com os seus estudantes vivências e saberes para além da sala de aula.



7. Referências

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
Acesso em: 19. set. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p.171-193.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021a.

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

ESPANCA, Florbela. *Charneca em flor*. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000144.pdf>>. Acesso em: 20. set. 2012.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

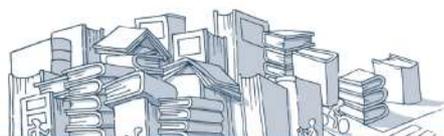
JUCÁ, Julyanne. *Maioria dos estados brasileiros registrou aumento no número de morte de mulheres em 11 anos*. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/maioria-dos-estados-brasileiros-registrou-aumento-no-numero-de-morte-de-mulheres-em-11-anos>>. Acesso em: 26. set. 2021.

LeiAldirBlanc. *Exposição virtual traça as vivências de mulheres negras através da fotografia*. Disponível em: <<http://www.centrodeculturas.ba.gov.br/2021/02/16920/LeiAldirBlanc-Exposicao-virtual-traca-as-vivencias-de-mulheres-negras-atraves-da-fotografia.html>>. Acesso em: 27. set. 2021.

MOÇO, M. & MATA, I. (2015) O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. *Via Atlântica*, (28), 45-54. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98622>>. Acesso em: 19. set. 2021.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Relevância do texto literário afro-brasileiro para o ensino da literatura na educação básica. In: PINTO, Francisco Neto Pereira (F. N. P.) et. al. *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.

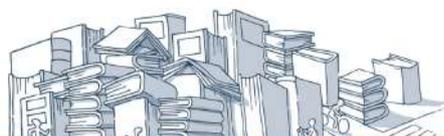


SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. São Paulo: Kapulana, 2016.

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

8. Apêndice A

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa
Desafio de ensino-aprendizagem: mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária
Nome do(a) cursista: Gabriela Carvalho Solgon
1. Definição e justificativa da prática literária e seleção do(s) texto(s)
1.1. Público Alvo: alunos do 3º ano do ensino médio.
1.2. Tempo de Duração: A atividade será desenvolvida ao longo duas semanas, sendo 8 aulas, de 50 minutos cada.
1.3. Definição da prática de letramento literário: sequência básica
1.4. Descrição da prática de letramento literário escolhida: A sequência básica será composta pela leitura do conto “Natalina Soledad” e os poemas “Crucificada” e “Moças das docas”. Na primeira etapa, ou seja, a motivação, o professor deverá partir da leitura e posterior debate da notícia “Maioria dos estados brasileiros registrou aumento no número de morte de mulheres em 11 anos”, disponível no site da CNN Brasil. Depois, na introdução, realizar uma breve apresentação das autoras dos textos literários que serão utilizados – Conceição Evaristo, Florbela Espanca e Noémia de Souza, bem como as suas respectivas obras <i>Insubmissas lágrimas de Mulheres</i> , <i>Charneca em Flor</i> e <i>Sangue Negro</i> . Neste momento, o professor acorda o período destinado à leitura, que será realizada fora da sala de aula. Recomendamos duas semanas, já que os textos não são longos. Para esta etapa, sugerimos um intervalo, assim o professor poderá verificar as dúvidas dos estudantes em relação à compreensão do texto, vocabulário e estrutura composicional, além de trazer informações adicionais para contextualizar as leituras. Também neste momento, o professor poderá visitar a exposição virtual “Série fotográfica Maria Felipe”, no perfil @mariafelipaserie, na rede social Instragram, para enriquecer essa atividade. Por fim, a etapa da interpretação terá como atividade uma colagem feita individualmente pelos alunos representando a sua compreensão a respeito dos textos e sentimentos que a leitura suscitou e depois compartilhar com os colegas da turma. Como encerramento, o professor pode organizar uma exposição com todas as colagens, para toda a comunidade escolar.
1.5. Justificativa da prática de letramento literário escolhida e delimitação dos objetivos: A sequência básica é uma metodologia que compreende a leitura como uma prática social, e, desta forma, tem como objetivo principal a formação de “um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, de leitor literário, enfim” (COSSON,



2021a, p. 120). Assim, com esta proposta de prática de leitura espera-se contribuir para o letramento literário dos estudantes, bem como para a sua formação cidadã.

2. Motivação e introdução no processo de letramento literário

2.1. Escolha do (s) texto(s) literário(s):

Conto “Natalina Soledad” em Insubmissas Lágrimas de Mulheres, Conceição Evaristo.

Poema “Crucificada” em Charneca em flor, Florbela Espanca.

Poema “Moças das docas” em Sangue Negro, Noémia de Sousa.

2.2 Justificativa da escolha do(s) texto(s) literário (s): os estudantes lerão as obras literária elencadas, de Brasil, Portugal e Moçambique, sob a perspectiva comparada, em razão da sua relevância cultura e estética e pluralidade de seus temas, além dos diferentes usos da língua portuguesa.

3. Concepção e estratégias de acompanhamento de leitura no processo de letramento literário

3.1. Proposta de concepção de leitura do texto literário: Sequência básica de letramento literário.

3.2. Justificativa da concepção de leitura do texto literário: A sequência básica possibilita o letramento literário dos estudantes, a partir da ampliação do seu horizonte de leitura, referencial cultural e literário, partindo de estratégias sistematizadas e contextualizadas. Desta forma, a identificação com outros gêneros literários, diferentes daqueles que normalmente os alunos consomem, é mais viável e possível vivências acerca dos textos literários elegidos para este projeto.

3.3. Proposta de estratégias de acompanhamento de leitura literária: Como a proposta do projeto integrado para o ensino de literatura prevê a leitura de um conto e dois poemas, textos de curta extensão, será previsto somente um intervalo de acompanhamento das leituras. As atividades indicadas são:

- Identificar e sanar as dúvidas dos alunos a respeito do vocabulário, compreensão e estrutura composicional dos textos.
- Visitar a exposição “Série fotográfica Maria Felipa”, no perfil @mariafelipaserie, rede social Instagram, com o intuito de enriquecer o processo de interpretação dos alunos, além de possibilitar a aproximação de linguagens e expressões artísticas diferentes.

3.4. Justificativa das estratégias de acompanhamento de leitura literária: As estratégias de acompanhamento de leitura são variadas e utilizam abordagens diferentes para cada tipo de atividade, assim, espera-se que os estudantes se sintam motivados e incentivados à leitura das obras.

4. Atividades de interpretação do texto literário e processo de avaliação da leitura literária

4.1. Proposta de atividades de interpretação do texto literário: Como proposta de interpretação referente à leitura do conto Natalina Soledad, e os poemas Moças das docas e Crucificada os estudantes terão que elaborar uma colagem ilustrando o seu processo de



leitura, interpretação e percepção sobre esses textos.

4.2. Justificativa das atividades de interpretação do texto literário propostas: A proposta da colagem propõe uma abordagem diferente e ampla de interpretação de um texto literário, já que os estudantes terão que transformar as percepções vivenciadas no processo de leitura em uma outra linguagem artística, aprofundando a experiência literária.

4.3. Proposta de avaliação da leitura literária realizada: Após todo o percurso proposto pela sequência básica de letramento, como avaliação o docente pode solicitar uma resenha na qual os estudantes expressem uma opinião avaliativa acerca das leituras realizadas, bem como a sua temática, estética e relevância cultural.

4.4. Justificativa do processo de avaliação de leitura literária: A partir da elaboração de uma resenha crítica, o professor poderá verificar as impressões dos estudantes a respeito dos textos literários, além das atividades desenvolvidas ao longo da sequência básica.

4.5 Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 19. set. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p.171-193.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021a.

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

ESPANCA, Florbela. *Charneca em flor*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000144.pdf>>. Acesso em: 20. set. 2012.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

JUCÁ, Julyanne. *Maioria dos estados brasileiros registrou aumento no número de morte de mulheres em 11 anos*. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/majoria-dos-estados-brasileiros-registrou-aumento-no-numero-de-morte-de-mulheres-em-11-anos>>. Acesso em: 26. set. 2021.

LeiAldirBlanc. *Exposição virtual traça as vivências de mulheres negras através da fotografia*. Disponível em:



<<http://www.centrodeculturas.ba.gov.br/2021/02/16920/LeiAldirBlanc-Exposicao-virtual-traca-as-vivencias-de-mulheres-negras-atraves-da-fotografia.html>>. Acesso em: 27. set. 2021.

MOÇO, M. & MATA, I. (2015) O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. *Via Atlântica*, (28), 45-54. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98622>>. Acesso em: 19. set. 2021.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Relevância do texto literário afro-brasileiro para o ensino da literatura na educação básica. In: PINTO, Francisco Neto Pereira (F. N. P.) et. al. *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.

SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. São Paulo: Kapulana, 2016.

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



Ensino de literatura: identidade, territórios e deslocamentos em *Quarto de Despejo*

Ricardo Gomes Brasil¹

Lilian do Rocio Borba²

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de letramento literário no Ensino Médio fundamentada em Cosson (2014), que propõe o trabalho com literatura a partir do círculo de leitura semiestruturado, processo no qual as impressões do leitor são consideradas e por meio do qual o aprofundamento crítico da leitura é mediado pelo professor. O livro selecionado para esta proposta é *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, obra que permite ao leitor acompanhar o olhar de uma mulher negra que escreve de dentro da favela e sobre esse lugar. As discussões propostas neste artigo referem-se ao desafio principal de promover a autonomia leitora e o letramento literário, em que se prioriza a literatura nomeada como periférica com a finalidade de que o estudante agregue à sua leitura crítica os aspectos de construção identitária, bem como reflita sobre as imagens de territórios e sobre os deslocamentos desenhados na obra objeto de estudo. Um dos aspectos relevantes elaborados na condução das análises propostas é a concepção de que a obra é fundamental na constituição de Carolina Maria de Jesus como autora, uma vez que se apropriou do direito ao discurso denunciando a condição precária de vida de diversos brasileiros e desvelando ao mundo a condição do oprimido.

Palavras-chave: Literatura periférica; letramento literário; autonomia leitora; identidade, territórios e deslocamento.

ABSTRACT

This article presents a proposal for literary literature in High School based on COSSON (2014) which proposes working with literature from the semi-structured reading circle, a process in which the reader's impressions are considered and through which the critical deepening of the reading is mediated by the teacher. The book selected for this proposal is *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*, by Carolina Maria de Jesus, a literary work that allows the reader to follow the gaze of a black woman who writes from inside the favela and about this place. The

¹ Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa pela UNIFESP, licenciado em Letras Português e Espanhol pela Universidade Camilo Castelo Branco. Professor de língua portuguesa, espanhola e literatura na rede estadual de São Paulo (SEDUC-SP) e na escola técnica estadual do Centro Paula Souza. Francisco Morato, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0682-0491>. E-mail: ricbr_gms@hotmail.com

² Doutora em Linguística, na área de Sociolinguística, pela Universidade Estadual de Campinas (2006), e com estágios de pós-doutorado também pela Universidade Estadual de Campinas (2010 e 2014). Pesquisa sobre os africanos e a formação do português brasileiro. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1992). <https://orcid.org/0000-0002-3666-6280>. E-mail: lilianbor@yahoo.com.br



discussions proposed in this article refer to the main challenge of promoting reader autonomy and literary literacy, in which literature designated as peripheral is prioritized in order for the student to add aspects of identity construction to their critical reading, as well as reflect on the images of territories and on the displacements drawn in the work object of study. One of the relevant aspects elaborated in the conduction of the proposed analyzes is the conception that the work is fundamental in the constitution of Carolina as Author, since it appropriated the right to discourse, denouncing the precarious condition of life of several Brazilians and revealing to the world the condition overwhelmed.

Keywords: Literature from suburbs; literary literacy; reading autonomy, identity, territories and displacements.

1. Introdução

O ensino de literatura no ensino médio geralmente é aplicado pela perspectiva voltada ao estudo das escolas literárias, suas características, o enredo e alguns aspectos históricos que contextualizam as obras. Por vezes, a leitura das obras literárias se dá de forma fragmentada ou com foco na aprovação em exame vestibular, o que não colabora com o letramento literário efetivo. Atualmente, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a aprendizagem por meio de habilidades e o letramento literário, é possível haver uma contribuição mais efetiva para a aquisição da habilidade voltada às literaturas, seja a brasileira ou mundial.

O presente trabalho propõe como estratégia metodológica de ensino o de círculo de leitura *semiestruturado*, de Rildo Cosson, o qual prevê a autonomia do estudante ao realizar a sua leitura individual, subjetiva, em que se consideram as impressões do leitor, de forma compartilhada e coletiva. A presente proposta de círculo de leitura destina-se ao ensino de literatura para alunos do ensino médio, com o objetivo de motivá-los ao hábito da leitura e, ainda, promover o letramento literário. Para tanto, o professor é o mediador e deve considerar como parte do processo a leitura/interpretação realizada pelos estudantes.

Para o projeto de leitura, foi eleito o livro *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada* (doravante QD), de Carolina Maria de Jesus, no qual a questão identitária se constitui no



autorreconhecimento da autora enquanto mulher negra, mãe, periférica e Autora³. Os territórios de Carolina estão entre o centro da cidade de São Paulo e o local onde reside, a favela do Canindé. O deslocamento ocorre, por sua vez, com a mudança do olhar. Inicialmente, o da Autora, que vive na favela, e que fornece uma perspectiva interna que se desloca para o centro da cidade assim como move o olhar das pessoas que não vivem a sua realidade, pois ela aponta o que torna a periferia um *quarto de despejo* e o porquê de Carolina considerar a cidade de São Paulo como *sala de estar*.

2. Contextualização

Atuo como docente pela secretaria de educação estadual de São Paulo (SEDUC-SP) e em escolas técnicas do Centro Paula Souza. Considerando que cada uma das escolas tem um público e um contexto diferentes, em diversos momentos, percebi a busca dos estudantes por textos literários que lhes fossem mais *atrativos*. Lembro-me de que em algumas turmas da escola técnica propus a leitura de uma adaptação de *Tristão e Isolda*. Pedi que, como forma de avaliação, eles criassem *podcasts* sobre a leitura. O resultado das produções foi surpreendente, os alunos conseguiram realizar análises muito interessantes e, embora os questionamentos dos estudantes tenham sido diversos, o que me chamou atenção foi que alguns disseram que ficaram traumatizados com a leitura do livro. Entendi pelas justificativas dadas por eles que o suposto trauma estava atrelado à dificuldade que tiveram no processo de leitura, pois acharam o livro maçante ou, ainda, distante de seus interesses.

Na escola estadual, percebi que não há o hábito de leitura por parte da maioria dos alunos e, ao pedir para que leiam os *clássicos canonizados*, pareceu que para a maior parcela dos estudantes era um martírio. Para muitos, tal fato ocorre em virtude da falta de interesse

³ Aqui adota-se Autora com letra maiúscula para representar que Carolina Maria de Jesus, conquistou o seu lugar como autora, pois não escreveu apenas um diário da vida na favela, e sim conseguiu realizar o deslocamento do olhar do outro para a favela, numa perspectiva real de dentro para fora. E mais, por ser resiliente em sua luta de inserção e reconhecimento pela elite que canoniza a obras literárias apenas por escritores que os representavam, velando a voz dos autores oriundos da periferia.



por literatura/leitura e, para outros que, mesmo tendo o hábito de leitura, por não se sentirem motivados a ler as *obras canônicas*, uma vez que estas não lhes despertam interesse genuíno. Vale destacar que em uma das aulas em que comentei sobre o livro *Quarto de Despejo*, falei da questão identitária de Carolina como mulher e negra, assim como a importância da autora para literatura brasileira quando um aluno contou que estava lendo e mostrou o livro *Memórias de Plantação* da Grada Kilomba, o mesmo que uso como referência neste artigo.

Com isto, percebo que faltam estratégias que propiciem motivar os estudantes que não têm interesse pela leitura, certamente por não estarem habituados. Mostrar aos estudantes leitores a importância de ler os livros canônicos justamente para que possam conhecer o mundo, a sociedade em diversos momentos da história, assim como notar que as obras fazem parte de sua cultura. Portanto, como docente, a partir do que aprendi nesta especialização, entendo que o letramento literário serve de base para que os estudantes sejam leitores autônomos. Além disso, para que eles, por meio das leituras dos livros que escolhem bem como das leituras que devem realizar durante a vida acadêmica, consigam realizar análises e perceber os aspectos identitários, os territórios e os deslocamentos propostos nas obras.

3. Fundamentação teórico-metodológica

O conceito de letramento literário de Cosson (2021) é o que norteia o projeto de leitura aqui proposto, que tem como um dos objetivos formar uma comunidade leitora, não limitada ao ambiente escolar, e sim formar o estudante de modo a prepará-lo para as demais leituras durante a vida, uma vez que se prioriza a autonomia do leitor e, com isso, subsidiar o trabalho docente no processo de letramento literário.

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. [...] em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2021, p. 12)



Nesta proposta, o docente busca estratégias para promover o letramento literário a partir da leitura de um livro, que não está atrelado obrigatoriamente ao cânone literário. A escolha da obra a ser trabalhada é um desafio que o docente deve vencer, pois se vive a dicotomia entre o cânone e o atual, o clássico privilegiado na sociedade e o marginalizado regado ao preconceito, do institucional e de sua própria escolha. Segundo afirma Cosson (2021), o cânone não pode ser abandonado.

Para embasar nossas discussões, iniciamos pelo olhar de Fernanda Rodrigues de Miranda (2010), que é especialista em autoras negras, sobretudo na vida e nas obras de Carolina Maria de Jesus. Considerando a perspectiva de uma mulher negra, favelada, marginalizada, que desconstrói os estigmas da favela, Miranda (ibid.) apresenta a Autora como uma escritora que fez denúncias sociais que refletem a realidade ainda atual. Miranda (ibid.) aponta as dificuldades quanto ao reconhecimento literário de Carolina como Autora, já que seu diário apresenta alguns desvios gramaticais e de grafia. No entanto, quando se observa a obra de Carolina sob a perspectiva literária e documental, nota-se que seu trabalho evidencia a construção da identidade a partir do gênero, da classe social e de raça.

Miranda concebe a literatura como território de pertencimento afirma que a produção de Carolina traz a trama de sua própria vida e faz da sua realidade objeto documental que narra a vida na favela em sua essência. Sua escrita acaba também atingindo o ponto fraco social: a favela que é regida pela falta de políticas públicas e, por consequência, traz a marginalização de forma alienadora dos que precisam viver nas comunidades. E mais, a pesquisadora demonstra a contemporaneidade das produções de Carolina, que narram a vida na periferia, ou melhor, na linha da pobreza, a favela que reforça a realidade de muitas pessoas ainda hoje. O sucesso da obra e a repercussão ocorrem por meio da voz periférica que desmistifica a marginalização, muitas vezes observada por pessoas que não vivem nas favelas.

Outro olhar interessante sobre a obra de Carolina é apresentado pela linguista e literata negra Conceição Evaristo (2005) que traz uma perspectiva sobre as mulheres negras na



literatura brasileira e sobre as composições femininas, mostrando a importância que estas produções apresentam em relação à representatividade de tais mulheres. No caso de Carolina Maria de Jesus, o diário mostra a imagem da mulher negra como mãe arrimo de família, que busca pela sobrevivência de sua prole, o que difere de outras obras que representam a mulher negra como *cuidadora* dos filhos de outros.

Grada Kilomba (2019) também mulher negra, é portuguesa, escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar e suas reflexões dão suporte a nossa proposta de análise uma vez aborda questões de negritude e racismo cotidiano, elementos frequentes na vida de Carolina. Kilomba retoma a questão do autorreconhecimento como pessoa negra, e sua persistência, elementos presentes em QD, obra em que se vê uma mulher negra, forte, que ama seu *cabelo rústico* e sua cor de pele. É perceptível que Carolina enfrenta o racismo e a marginalização.

4. Objeto de pesquisa

O desafio relacionado ao ensino de literatura no EM está relacionado à falta de clareza para o estudante quanto à importância da literatura em seu processo de formação acadêmica. A problemática se agrava, pois a forma como a literatura é promovida não corresponde ainda efetivamente ao conjunto de habilidades e de competências estabelecidas pela BNCC, uma vez que preconiza desenvolver nos estudantes seu letramento literário. Infelizmente, as obras são trabalhadas de forma fragmentada e, por vezes, descontextualizadas, o que não colabora com o letramento literário e nem com a autonomia leitora dos estudantes.

4.1. Objetivo geral

Cabe ressaltar que o objetivo principal desta proposta é proporcionar a autonomia leitora e o letramento literário a estudantes da segunda série do EM, a partir do contexto da literatura periférica no que diz respeito à construção identitária, às imagens de territórios e



aos deslocamentos presentes no livro *Quarto de Despejo*.

4.2. Objetivos Específicos

Aliado ao objetivo principal, temos como propósitos também:

Promover a leitura de literatura periférica propondo a reflexão sobre o contexto identitário e a empatia por meio da análise de *Quarto de Despejo*.

Propiciar ao estudante o letramento literário a partir de perspectiva periférica para que dialogue, através da leitura, com a realidade do mundo.

4.3. Desafio de aprendizagem, mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária

Conforme referido acima, o projeto de leitura proposto⁴ é destinado à segunda série do ensino médio. Para tal, considera-se a estratégia do *Círculo de leitura semiestruturado*, que consiste na prática de leitura coletiva e compartilhada de texto, que segue três etapas essenciais: a primeira é “[...]a preparação, que deve abarcar a seleção das obras, a disposição dos leitores e a sistematização das atividades” (COSSON, 2014, p.173). Neste caso, foi selecionado o *Quarto de Despejo*. Vale destacar, assim como descrito no projeto anexo, que é importante que o docente realize uma introdução na qual ocorra a apresentação do *Slam* como gênero poético oriundo da periferia, que auxilia a aproximação da literatura periférica.

A segunda etapa é “[...] a execução, em que se efetuam o ato de ler, o compartilhamento e o registro da leitura.” (COSSON, 2014, p. 173) realizada durante os encontros de verificação e aprofundamento referente à leitura e, para efetivar o processo de letramento literário, como é evidenciado por Rildo Cosson:

Círculo semiestruturado: não possui propriamente um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam sob a responsabilidade de

⁴ O referido projeto está em disponível como anexo do artigo.



um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e anima o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra ou do tema a ser discutido. (COSSON, 2014, p. 159).

Neste caso, o professor é o coordenador que media o processo durante os encontros entre os leitores (estudantes), realiza a intervenção na leitura por meio da discussão de elementos como de identidade, territórios e deslocamentos construídos na obra objeto de leitura, e o professor também discute o porquê do livro escolhido ser classificado como literatura periférica. E mais, aprofunda os aspectos ligados à identidade da Autora como mulher, negra, mãe, escritora, poeta. Como se dá a relação do território na obra, assim como o deslocamento é efetivado no livro. Vale lembrar, que estes temas serão explanados no próximo tópico. É uma boa oportunidade para o docente introduzir outros autores *canônicos*, que podem contribuir com a temática da identidade negra, como as obras de Castro Alves, Machado de Assis e outros autores/autoras.

E, finalmente, a última etapa é a avaliação, que “[...] pode focar as fases do compartilhamento, o processo de seleção das obras ou qualquer outro aspecto que permita o aprimoramento das ações do grupo” (COSSON 2014, p.173). Neste projeto, essa etapa, se dá por apresentações em diversos formatos, como *podcast*, vídeo e adaptação da obra, que serão socializadas em um sarau. Também se considera o processo de letramento literário e a autoavaliação dos estudantes.

5. Análise, discussão e resultados esperados

Este trabalho propõe que os estudantes sejam letrados literariamente por um livro que lhes desperte o interesse e que dialogue com suas realidades. O estudo literário no ensino médio está, em geral, atrelado estritamente às obras que são exigidas pelos vestibulares. Vale destacar que QD já foi exigido pelos principais vestibulares de universidades públicas e para o ano de 2022, de forma específica, pelas universidades estaduais de Londrina, Maringá e pela Federal da Grande Dourados, como leitura obrigatória.



De acordo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino médio tem a perspectiva de desenvolver competências e habilidades voltadas à leitura integral e ao letramento do estudante. No que tange ao objetivo deste trabalho, as competências de linguagem e suas tecnologias consideradas serão as competências 2 e 6 e a habilidade EM13LP49:

Habilidade: EM13LP49 - Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc. para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BNCC, 2018)

Tal habilidade e tais competências relacionam-se ao processo identitário, que é possível perceber em QD. Justamente pelo reconhecimento de Carolina sobre sua afrodescendência, suas características como mulher negra, mãe e escritora. O que ajuda a compreender a necessidade do respeito às práticas sociais da linguagem e o respeito à importância da obra, bem como o combate ao preconceito relacionado ao sujeito dito periférico. Sendo assim o letramento literário desenvolve o protagonismo, a criticidade, o respeito à diversidade de saberes, a construção de identidades e o entendimento crítico de culturas diversas. Além disso, também aprofunda a habilidade EM13LP49 pois, sendo QD redigido em forma de diário, permite analisar o mundo pelo olhar subjetivo do outro, que acaba dialogando com o olhar do leitor/estudante.

5.1 Construção identitária da Autora

Carolina Maria de Jesus, mineira, solteira, mãe de três filhos, catadora, poeta e escritora, mulher negra, se recusava a ocupar o espaço que a sociedade impunha aos negros e pobres, à margem da sociedade. Miranda (2010) refletiu sobre essa característica de Carolina:

Com efeito, a intersecção das categorias de raça, gênero e classe esteve tão amplamente presente na recepção da obra de Carolina que seu surgimento como escritora e imediato reconhecimento, para os setores ditos de esquerda da época, veio como uma luva preencher uma lacuna havida entre aqueles que tinham direito ao discurso no contexto da década de 1960: o valor de sua expressão escrita foi irremediavelmente relacionado ao fato de ela ser, a um só tempo, mulher, negra, mãe solteira, pobre, semianalfabeta, migrante, favelada, chefe de família e catadora de lixo,



numa soma de fatores que legitimavam seu discurso como a voz de denúncia da condição do oprimido. (MIRANDA, 2010, p.6)

Miranda (op cit.) acrescenta ainda que QD garantiu o reconhecimento de Carolina como escritora imediatamente, apropriando-se do direito ao discurso, dando voz à periferia marginalizada, voz essa que denuncia a condição precária de vida de diversos brasileiros, desvelando ao mundo a condição do oprimido. E assim, conquistando seu lugar como Autora.

5.1.1 Carolina, mulher negra

Inicialmente é necessário compreender o conceito de *negritude* pois, ideologicamente, este conceito é recorrente na obra estudada. Conceito explicado por Zilá Bernd em seu livro *O que é 'Negritude/negritude*, em dois sentidos:

Em sentido lato, negritude – com n minúsculo (substantivo comum) – é utilizada para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e discriminação, e a consequente reação pela busca de uma identidade negra. Nesta medida, podemos dizer que houve negritude desde que os primeiros escravos se rebelaram e deram início aos movimentos conhecidos por *marronnage*, no Caribe, *cimmarronage*, na América Hispânica, e quilombismo, no Brasil, iniciados logo após a chegada dos primeiros negros na América. [...]

em um sentido restrito, Negritude – com N maiúsculo (substantivo próprio) – refere-se a um momento pontual na trajetória da construção de uma identidade negra, dando-se a conhecer ao mundo com um movimento que pretendia reverter o sentido da palavra negro, dando-lhe um sentido positivo. (BERND, 1988, p. 20).

Em QD deve-se considerar o significado mais amplo. Carolina Maria de Jesus, representa muito bem a militância e o inconformismo demonstrando que, ainda em situação de favela, a mulher negra (a pessoa periférica) tem direito de escrever e de se tornar Autora.

Sobre a identidade negra, a obra traz a questão de negritude em que é frequente o autorreconhecimento em ser negra, ou melhor, preta, como a Autora afirma. Ela se reconhece como preta num país em que a cor da pele carrega preconceito e discriminação, contudo, ela afirma sobre a sua beleza negra ainda que adversa à visão imposta pela sociedade em sua época.



[...] – É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo do branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações. Eu quero voltar sempre preta. (Jesus, 2020, p.64)

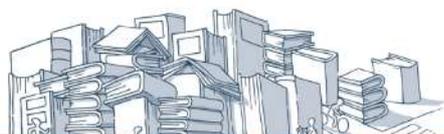
A comparação entre os cabelos de pessoas pretas e de pessoas brancas mostra a sua consciência entre as diferenças e destaca sua beleza em ser negra apresentando orgulho do cabelo e da cor de sua pele. Com isso, é necessário estabelecer conexão à temática de negritude estabelecida por Grada Kilomba em *Memórias da plantação episódios de racismo cotidiano*, que ilustra como o racismo cotidiano afeta as mulheres e os homens negros, de acordo com a cultura colonial, que impõe à pessoa negra como seu inferior, seja pela política do cabelo ou pele.

[...] Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa de servidão do período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor de pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. [...] Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial em um protesto contra a opressão racial. Elas são políticas que moldam as posições das mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza. (KILOMBA, 2008, p.127)

Carolina tem orgulho de seu cabelo rústico, se reconhece e sabe a importância e a força em ser negra. A discussão apresentada por Kilomba (2008) confirma o que foi afirmado, uma vez que a Autora, antes dos movimentos de negritude se consolidarem, já se reconhecia como negra. Este fato é o que motiva outras mulheres a sentirem orgulho em serem negras, desprendendo-as dos estigmas coloniais que impõem um padrão *branco* de beleza.

Por ser mulher solteira e mãe solo, as outras mulheres da favela argumentam que ela precisa ter marido, ainda mais por ter filhos. No entanto, Carolina não se identifica com o status de casada e prefere ficar só. O que a motiva a manter-se solteira é observar a vida das mulheres casadas da favela, pois há casos em que as mulheres são as que sustentam os maridos, são agredidas e vivem num regime de relação em que são submissas e oprimidas. Carolina afirma:

E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu



tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas.

Não casei e não estou descontente. Os que preferiu-me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis. (JESUS, 2020, p.23).

Ser solteira é sinônimo de liberdade para Carolina, por não estar presa aos afazeres incutidos ao casamento, pode escrever e ler quando quiser, crê que sua rotina de escritora e de leitora incomodaria o marido, ou melhor, seria incomodada caso tivesse um marido. Já que os modelos de casamentos que vivenciava não eram dos melhores. Ainda que não adepta ao casamento, tinha seus namoros, no entanto, não se via em matrimônio. [...] “E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passa sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lapis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal.” (JESUS, 2020, p.52)

Para a Autora, estar solteira, ser mãe solo e ser arrimo de família não é problema, uma vez que a convenção social pouco lhe importava. Argumenta que homem não iria gostar de uma mulher que tem desejo existencial de estar conectada à literatura, pois não conseguia viver sem ler e escrever. Este ponto de divergência é o que comprova que Carolina está à frente da perspectiva social em que vivia, já que ser mulher independente, que prefere estar só a estar à sombra de um marido que a impedisse de ser quem é.

5.1.2 Carolina e a literatura

A literatura é uma necessidade existencial de Carolina. A entrevista apresentada em QD na edição digital de 2013⁵, dá voz à Autora. Nesta oportunidade, quando questionada sobre o significado da literatura, ela responde:

– A transição de minha vida foi impulsionada pelos livros. Tive uma infância atribulada. É por intermédio dos livros que adquirimos boas maneiras e formamos nosso caráter. Se não fosse por intermédio dos livros que deu-me boa formação, eu teria me transviado, porque passei 23 anos

⁵ Tal entrevista faz parte do livro digital publicado em 2013, está disposto como anexo, e traz uma minibiografia de Carolina.



mesclada com os marginais.

Como surgiu seu interesse pela literatura? Seria uma deslealdade de minha parte não revelar que o meu amor pela literatura foi-me inculcado por minha professora, dona Lanita Salvina, que aconselhava-me para eu ler e escrever tudo que surgisse na minha mente. E consultasse o dicionário quando ignorasse a origem de uma palavra. Que as pessoas instruídas vivem com mais facilidade. (JESUS, 2013, p.169)

Percebe-se que a literatura é extremamente importante para ela porque foi o que mudou sua vida, tanto como leitora quanto como escritora. Vale destacar que foi a literatura, segundo a Autora, que possibilitou uma boa formação fazendo com que ela não se tornasse uma marginal. O relato também mostra que o incentivo à leitura e à escrita na escola pode mudar a trajetória de vida, assim como é importante o papel docente em criar condições para o acesso à literatura.

A partir do que apresenta Evaristo (2005), que deve estar presente na memória, Carolina Maria de Jesus recicla a miséria por meio do discurso díspar ao que se tem como hegemônico:

Não se pode esquecer, jamais, o movimento executado pelas mãos catadoras de papel, as de Carolina Maria de Jesus que, audaciosamente reciclando a miséria de seu cotidiano, inventaram para si um desconcertante papel de escritora. Carolina escrevendo obras como: O quarto de Despejo, O Diário de Bitita, Pedacos de Fome, apresentou uma escrita que para muitos veio macular uma pretensa e desejosa assepsia da literatura brasileira. Essas escritoras buscam produzir um discurso literário próprio, uma contra-voz à uma fala literária construída nas instâncias culturais do poder. (EVARISTO, 2005, p.54)

Pelo excerto, é possível inferir a importância do discurso de mulheres negras na literatura brasileira tendo em vista que Carolina e outras escritoras negras desempenham o papel de serem porta-vozes de muitas/os negras/os. A *contra-voz* apontada por Evaristo (2005), desconstrói a figura marginalizada da periferia imposta pelo preconceito da elite. Vale destacar que o conceito de literatura periférica compreendido neste trabalho, o que propõe Oliveira (2017):

Para uma compreensão melhor de como se deu o surgimento e o desenvolvimento da estética literária periférica, é preciso ter claro que pré-existe uma tradição literária que por muito tempo tomou para si (no campo ficcional e ideológico) a tarefa de enunciar os desejos, os sonhos, as angústias e as esperanças das classes subalternas. Esses enunciadores, dos desejos alheios, não

58



raro, são romancistas, poetas, cronistas e letristas, oriundos de classes sociais opostas a daqueles que figuram como protagonista em suas narrativas. (OLIVEIRA, 2017, p.44)

Tal conceito desempenha a função de ir contra a cultura privilegiada por meio do *homem branco* o que detém o poder, e empodera os escritores que são classificados como periféricos. Vale destacar que a Autora com sua *voz periférica* motiva muitas Carolinas pelo mundo.

É importante entender que Carolina tem consciência de que está escrevendo um livro e que tem intenção de usar sua obra como propulsor para sair da favela e conquistar a tão sonhada casa de alvenaria. Assim também em suas outras obras, pois a Autora não se limita a escrever diários, mas escreve também poemas e até ficção. Ela escreveu por toda sua vida até seus últimos dias.

[...] Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com estas cenas desagradáveis me fornece os argumentos. (JESUS, 2020, p.26)

É que eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela. Não tenho tempo para ir na casa de ninguém. (JESUS, 2020, p.33)

A leitura e a escrita para a Autora são fontes de prazer. O livro QD mostra sua rotina diária de leitura e a produção do seu diário. Sua filha, Vera Eunice, no programa *Nação* da TVE⁶ conta que as folgas que a mãe tinha nos finais de semana quando trabalhava como doméstica se resumiam a ficar no escritório da casa onde devorava os livros da biblioteca particular, o que remete em seu diário a uma linguagem mais rebuscada e notas de Olavo Bilac e Castro Alves além de outros autores que lia. E foi neste ambiente que construiu parte de seu letramento literário.

Carolina afirma que, mesmo diante das afrontas e dos aborrecimentos, encontra na escrita refúgio, e é assim que controla seus impulsos, como já visto. O fato de escrever a transporta para um ambiente de fantasia, o que a distancia de sua realidade da favela. Usa o fato de estar nervosa como motivação para escrever diariamente. Em diversos dias, é notório

⁶ Vera Eunice, filha de Carolina, participa do programa da TVE Nação: Carolina Maria de Jesus parte 1, relata momentos da vida da mãe. Disponível em: <https://youtu.be/E5V8SvEN2II>



que o desejo de escrever e de ler é constante e faz parte de sua rotina o trabalhar, o lavar roupa, o escrever e, ainda, o ler:

Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. (JESUS, 2020, p.20)

Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (JESUS, 2020, p.30)

Eu gosto da noite só para contemplar as estrelas sintilantes, ler e escrever. Durante a noite há mais silencio. (JESUS, 2020, p.40)

Saí de casa as 8 horas. Parei na banca de jornais para ler as noticias principais. (JESUS, 2020, p.100)

Essas passagens ilustram a necessidade que a Autora tem em sua prática leitora e escritora, assim como argumenta Evaristo⁷, que Carolina demonstra uma necessidade existencial em ler e escrever, e que a fome perpassa a necessidade fisiológica já que se trata de fome de literatura.

Em outra passagem, a Autora afirma: “[...] Os políticos sabem que eu sou poetisa, E que poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido” (JESUS, 2020, p.42). E isto confirma a sua autoidentidade como poetisa/escritora em lutar pelo povo oprimido. Nesse caso, também se encontra oprimida pela falta de políticas públicas voltadas ao povo pobre. “[...] E as lagrimas dos pobres comove os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas da favela, um expectador que assiste e observa as tragédias que os políticos representam em relação ao povo.” (JESUS, 2020, p.54).

Mais uma vez, Carolina se insere no mundo da escrita como poetisa/escritora e faz crítica aos poetas de salão. Para ela, tais poetas são os advindos de outros ambientes que não sejam a periferia e, por isso, não conseguem representar efetivamente o sentimento dos pobres. Para a Autora, o poeta que compartilha da favela, expressa toda a realidade que a elite se nega a ver. E mais, mostra que os políticos pouco fazem para auxiliar os pobres e que os

⁷ Evaristo, no programa da TVE Nação: Carolina Maria de Jesus parte, Disponível em: Disponível em: <https://youtu.be/E5V8SvEN2II>



poetas/escritores periféricos têm a missão de dar voz à periferia. Os seus livros trazem esse potencial por se tratar de um olhar interno de quem vivencia a favela. Além disso, por sua autenticidade, acabou tomando posse da posição de Autora, lugar que no imaginário do homem branco não é lugar de uma pessoa negra.

5.2. Os territórios/lugares de Carolina e o deslocamento do olhar

Aqui temos os paralelos entre as duas realidades de Carolina: a cidade e a favela a partir da metáfora *quarto de despejo* e *sala de visita*. Retomando a entrevista, quando questionada sobre o porquê *Quarto de despejo* ser escolhido para o título do diário, ela responde:

[...] É que em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres, que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos. (JESUS, 2013, p.170).

A vida na favela começa neste momento, com o despejo das pessoas que moravam em habitações coletivas (cortiços) aliado à falta de política pública para habitação, conforme Santos (2018), nascem as primeiras favelas em São Paulo. Com isto, criam-se dois ambientes opostos que compõem a realidade de Carolina que alude à vida como catadora, ao trabalho, à busca pela subsistência e o ambiente em que pretende residir. Esta dicotomia perdura até hoje entre as favelas e a cidade, anos se passaram e a realidade é a mesma na vida de muitas Carolinas.

[...] As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visitas com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

[...] Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. (JESUS, 2020, p.41)

O centro da cidade como a sala de estar com todo o requinte encontrado na sala de uma casa bem adornada, notam-se os detalhes que tornam a sala luxuosa, lugar de destaque tão sonhado por ela. Quando está na favela, Carolina também tem a impressão de ser um objeto fora de uso, o que justifica estar no quarto de despejo, que se relaciona a estar vivendo num



ambiente em que se despejam as pessoas. A situação do despejo leva Carolina a um ambiente com o qual não se identifica, nem com os vizinhos, nem com a vida que leva. Para ela, é necessário viver em um local mais decente.

E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um nucleo mais decente. (JESUS, 2020, p.21)

[...] Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os politicos estingue as favelas. Há os que prevalecem do meio em que vive, demonstram valentia pra intimidar os fracos. (JESUS, 2020, p.26)

[...] É os politicos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. (JESUS, 2020, p.41)

Ao mesmo tempo em que Carolina não se vê como favelada, tem consciência que caso ela não more mais ali, deixaria a condição de favelada. Por outro lado, ela se inclui no grupo de favelados, sentindo-se objeto alocado no *quarto de despejo*, metáfora que usa para mostrar que a favela é local de despejo humano, em que a miséria, a fome, a violência e a falta de saneamento básico alienam o homem à condição de favelado. “[...] Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar pra cima. É igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela.” (JESUS, 2020, p.45).

A obra demonstra a situação em que ela vive e a dificuldade em andar limpa que se relaciona com as adversidades do dia a dia de quem vive nas favelas que, no seu caso, está entre comprar alimento ou sabão. Pela falta de dinheiro para comprar os insumos básicos, acaba tendo que escolher entre a subsistência ou a higiene, e sobreviver é a prioridade.

Aqui, observa-se que o *locus* no qual está inserida a torna favelada e, por consequência, a sociedade acaba a tratando como mendiga e ela se sente assim apesar de não se entregar e persistir lutando contra a situação em que vive. O fato de morar na favela e de estar chovendo a deixa na posição de mendiga.

[...] Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha



vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. [...] É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. (JESUS, 2020, p.59)

É possível observar na obra que a Autora tem a necessidade de criar um mundo de fantasia alheio a sua realidade, o que possibilita deslocar o seu olhar do ambiente que não lhe agrada já que a realidade que lhe cerca é infernal: o local em que vive há a miséria, os desgostos, bem como o seu sofrimento diário.

Em algumas passagens da obra que demonstram a paisagem da cidade através de um olhar subjetivo, que apresenta riquezas de detalhes que compõem o deslumbre que Carolina tem. Percebe-se a vontade de sair do *quarto de despejo* e morar na *sala de estar*. A Autora constrói uma imagem da favela por meio da negação, pois é o ambiente da *falta*, da impossibilidade e da interdição entre as paisagens ou territórios da cidade, contrapondo o que não se pode na favela. “[...] Um lugar que não se pode plantar uma flor para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou o colibri acariciando-a com seu frágil biquinho. O unico perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga.” (JESUS, 2020, p.41)

De forma metaforizada, a chaga aberta da cidade mais rica do país a favela, o problema habitacional, os problemas de saneamento básico, a falta de condições dignas de moradia e políticas públicas mesmo que existentes não sanaram os problemas que são frequentes não só na cidade de São Paulo, mas em todo país. A comparação entre o aqui (a favela) e o lá (a cidade), a leva a várias analogias e a crítica da situação em que São Paulo se encontra. Entre a que tem sua beleza e, por outro lado, desvela o lado doente da cidade, o lado que é esquecido ou ocultado aos olhos dos visitantes, pois a favela é a chaga aberta que mostra a desigualdade social latente.

A beleza da cidade também está no povo, nas mulheres e nas crianças que são bem vestidas em contraste com a realidade de Carolina, que se acostumou a andar suja, uma vez que, por muitos anos, vive como catadora e a falta de recursos agrava a sua situação de higiene. Durante sua rotina em busca do sustento, acaba apreciando as paisagens da cidade e, ainda,



como poeta/escritora consegue deslocar os olhares das dificuldades de sua vida mostrando como é a vida do pobre na favela.

O que é ruim chega a todos os brasileiros, sob o olhar da Autora, para quem a cor roxa representa a agrura em que vivem os compatriotas, assim como a falta do feijão reflete na vida das pessoas que moram na cidade, talvez porque esta mesma tristeza seja constante em sua vida na luta diária pelo alimento e pela subsistência sua e de seus filhos. Qualquer aproximação com os dias de hoje mostra que pouco mudou na vida de muitas Carolinas espalhadas pelas periferias do país.

5.3 Resultados esperados

Por meio deste projeto de leitura crítica baseada na proposta de Cosson (2021), espera-se atuar para proporcionar a autonomia leitora e o letramento literário de estudantes do EM a partir do contexto da literatura periférica no que diz respeito à construção identitária, aos deslocamentos do olhar e aos territórios textualmente construídos.

Neste processo o estudante deve tornar-se um *bom leitor*, que seja proficiente “[...] que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2021, p. 27). Sendo assim, o aprendiz letrado literariamente deve compreender a interação, o diálogo entre autor-leitor e realizar a conexão com a realidade considerando o contexto histórico e de produção, realizar suas interpretações a fim de apreender a obra de forma integral e desenvolver o seu letramento literário.

Para tal jornada, foi selecionada uma obra classificada como periférica/marginalizada mas que possibilitou à Carolina conquistar prestígio e se tornar *cânone literário* pois, como já apresentado, o livro também compõe a lista literária de vestibulares pelo país. Vale lembrar que outras obras canônicas de autores afrodescendentes que abordam a temática pautada na questão racial como Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo etc., podem auxiliar a compor o processo e a ampliação de repertório



literário. Desta forma, efetivar o processo de letramento literário dos estudantes, considerando as competências e habilidades previstas na BNCC.

6. Considerações Finais

A literatura tem diversas funções na vida das pessoas. Uma delas é a função humanizadora que está relacionada à formação, seja acadêmica ou não. Outra função é a possibilidade de construção identitária que se desenvolve por meio do autorreconhecimento, assim como a reflexão pela *identidade do outro*. Neste caso, temos a literatura como recurso que permite ao homem enxergar/reconhecer o mundo de forma mais ampla, pela perspectiva do outro. Este artigo trouxe como sugestão a leitura do livro QD que demonstra parte das identidades forjadas por Carolina na escrita de seu diário, a qual, mesmo com grau de escolaridade baixo, exhibe a realidade de seus dias, inova e denuncia a falta de políticas públicas, a fome e a pobreza para as pessoas que vivem em regiões periféricas.

de que o estudante agregue à sua leitura os aspectos de construção identitária, as imagens de territórios e aos deslocamentos, incutidos na obra objeto de estudo, considerando a análise e as discussões propostas neste trabalho.

A mediação busca oportunizar o letramento literário, tanto ao grupo de alunos que ainda não desenvolveram o hábito de leitura, quanto ao grupo de alunos leitores que buscam ler obras *mais significativas*. Ao primeiro grupo, entende-se como necessário motivá-los para que desenvolvam o hábito de ler e, ao segundo, é preciso intervir de maneira que possam compreender a obra estudada dando sentido à leitura. Para isto, o docente deve dar importância à devolutiva dos alunos sobre as impressões de suas leituras da obra assim como também agregar, com sua análise da obra ainda mais elementos para complementar/ampliar o repertório leitor dos estudantes.

7. Referências Bibliográficas

BERND, Zilá. *A questão da negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.



BORBA, Lilian do Rocio. Literatura e Língua: perspectivas plurais. In____: Módulo 3-Ensino e pesquisa em literatura de línguas portuguesa: identidade, território e deslocamento: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares. Universidade Aberta do Brasil-UAB. Coordenação Geral do Núcleo UAB na Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males* Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário*. Interdisciplinar. São Cristóvão. UFS. 2020.

EBLE, Tais Aline. LAMAR, Adolfo Ramos. *A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra hegemônica e identidade cultural periférica*. Campinas- Editora, 2015.

EVARISTO, Conceição. Da representação a auto-representação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares cultura afro-brasileira*, Brasília, ano 1, n. 1, ago. 2005. p.54. disponível em:

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – o diário de uma favelada*. Editora Ática, 1992, São Paulo.

_____. *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*. Editora Ática, 2020, São Paulo.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. *Carolina Maria de Jesus e a literatura periférica contemporânea*. UFJF, 2010.

_____. *Carolina Maria de Jesus: literatura e cidade em dissenso – Coleção outras palavras*. São Paulo: Escola da Cidade, 2017.

OLIVEIRA, Cleber José de. *Literatura modernista e literatura periférica: engajamentos intelectuais de representação e autorrepresentação*. Arredia, UFGD, 2017.

SANTOS, Renato Abramowicz. *Cartografias políticas de uma ocupação: cotidiano, território e conflito*. USP, Faculdade de FFLCH, 2018



8. Anexo - Projeto de leitura / letramento literário

1. Passo I: Definição e justificativa da prática literária e seleção do(s) texto(s)

1.1. Público-alvo: 2ª série do ensino médio

1.2. Tempo de Duração: 5 encontros com a carga horária de 2 aulas.

1º encontro: Partindo do conhecimento prévio dos estudantes sobre os temas “periferia” e “literatura periférica”, questionar aos estudantes sobre as suas expectativas com a leitura e a introdução docente sobre a obra e Autora.

2º encontro: Os estudantes precisam ter as primeiras 50 páginas da obra lidas, com ideias de impressões sobre a sua leitura, verificando a linguagem usada e se há desvios de ortografia.

3º encontro: os estudantes devem apresentar suas impressões e demonstrar a um trecho lido que represente as marcas identitárias de personagens tipos na sociedade/favela, e realizar conexão com o presente se ainda há pessoas que se enquadram nestes tipos (espera-se que tenha lido pelo menos até a página 100).

4º encontro: Com a leitura de pelo menos 150 páginas, serão elaborados mapas mentais como alguns temas presentes no livro, como: Fome, miséria, corrupção, desigualdade, favela, pobreza, em que os estudantes devem relacionar a fragmentos da obra, e ainda, se quiserem adicionar outras leituras que tenham realizado, textos que conheçam sobre o tema afins aos mapas. (Segue como sugestão para ampliação do repertório literário dos estudantes, incluir a análise de outros textos de autores afrodescendentes que compõem o cânone literário, como por exemplo, Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo etc.)

5º encontro: como culminância os estudantes devem mostrar o que apreenderam das leituras, nas mais diversas linguagens que quiserem, podcast, adaptação em teatro, poema etc.

1.3. Definição da prática de letramento literário:

Círculo de leitura semiestruturado dividido em momentos para desenvolver o protagonismo juvenil, o docente é mediador das conversas e com espaço para que as equipes possam socializar suas análises e conduzir o encontro, num contexto escolar com textos que parte do canônico ao contemporâneo.

1.4. Descrição da prática de letramento literário escolhida:

Os estudantes serão convidados a permear sobre o tema pobreza, fome e os direitos inalienáveis, a ideia é que faça uma leitura mesmo que com indícios de direcionamento docente possam trazer suas reflexões sobre o tema. E a partir do círculo de semiestruturado, pois permeia entre a mediação docente e a mediação e protagonismo dos estudantes.



1.5. Justificativa da prática de letramento literário escolhida e delimitação dos objetivos:

Com foco no protagonismo estudantil e desenvolver a autonomia leitora dos discentes, nesta ocasião como prática de letramento literário, usar-se-á o círculo de leitura semiestruturado. Para atingir os seguintes objetivos:

Promover a leitura de literatura periférica com o objetivo de propor a reflexão sobre o contexto identitário e, a empatia por meio da análise de “Quarto de Despejo”.

Propiciar ao estudante, letramento literário a partir de perspectiva periférica, para que compreenda através a partir da leitura a realidade do mundo.

1.6. Escolha do (s) texto(s) literário(s):

Quarto de despejo: o diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo – o diário de uma favelada. Editora Ática, 1992, São Paulo.

1.7. Justificativa da escolha do(s) texto(s) literário (s):

O quarto de despejo de Carolina de Jesus, que mostra parte do contexto da periferia pobre brasileira, que também se acercam ao tema favela partindo da crítica social, a obra se integra à disciplina Identidades, territórios e deslocamentos: a perspectiva brasileira. Tendo em vista que serão desdobrados os conceitos de identidade, territórios e deslocamento, a partir da análise do que o livro mostra sobre Carolina.

2. Passo 2: Motivação e introdução no processo de letramento literário

2.1 Proposta de estratégias de motivação de leitura:

A partir da mostra do gênero literário Slam, mostrar como a identidade negra está presente a partir do poema “Crespow” de Clayton Mendes⁸, que aborda a temática do cabelo crespo e os preconceitos incutidos ao olhar alheio/branco, e mais, aproximar a linguagem oral e a literatura periférica. Além do aspecto identitário apresentado pelo autorreconhecimento com fenótipo afrodescendente. E mais, a apresentação da poetiza Kimani, com o poema intitulado “Não tiram parda da minha identidade”⁹. Que acrescenta mais sobre a identidade negra e os dilemas do racismo cotidiano e da realidade das pessoas negras.

2.2. Justificativa das estratégias escolhidas:

A ideia inicial é permitir que o estudante se aproxime dos conceitos e preceitos a partir das palavras favela e comunidade, as marcas históricas e a parte da identidade dos bairros

8 Vale destacar que o gênero literário Slam está presente no caderno do aluno Currículo em Ação volume 1 da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, como uma situação de aprendizagem. Apresentação do poema Crespow, disponível em: <https://youtu.be/N-TMmpdwJk>.

9 Mostra de poema slam em TEDx São Paulo, disponível em: <https://youtu.be/kDPfTHMqc0E>.



periféricos. Com esta proximidade desenvolver uma leitura voltada a empatia e alteridade, de forma que possam ser autônomos quando participarem da leitura individual.

2.3. Proposta de introdução/apresentação da leitura literária:

O objetivo é mostrar como a literatura periférica está se inserida na sociedade, já que, esta tem como primazia as composições com a estética literária mais voltada aos cânones. No entanto, a literatura periférica vem tomando seu devido espaço. E como a linguagem coloquial está mais próxima à modalidade usada pelos estudantes, se torna motivo para promover a proximidade à literatura. Vale lembrar, que se devem considerar as impressões dos estudantes, questioná-los se já conheciam o *Slam*, o que perceberam e como conceberam este gênero literário em que a oralidade predomina. Verificar os conhecimentos prévios sobre o que é o diário como gênero textual e registro. [<https://www.youtube.com/watch?v=QjqmuPw3NGk>]

2.4. Justificativa das estratégias de introdução/apresentação:

A estratégia é que o estudante se aproxime da literatura periférica, a partir da análise dos poemas Slams, que tem uma temática paralela as tratadas no livro Quarto de Despejo, a identidade negra, o reconhecimento do cabelo rústico como parte identitária e herança da afrodescendência. Estabelecer a relação de empatia e respeito, pela identidade do outro, e desconstruir o preconceito/racismo cotidiano. Com esta proximidade desenvolver uma leitura voltada a empatia e alteridade, de forma que possam ser autônomos quando participarem da leitura individual.

A ideia é realizar uma sensibilização em que os estudantes possam refletir a importância de conhecer a obra, verificar como o tema ainda é presente no cotidiano, a respeito dos direitos das pessoas com o foco no combate ao racismo, preconceito racial, discriminação e construção de identidade. E assim, acercar o universo da obra lida com nosso cotidiano, verificar qual o sentido por meio da literatura compreender a temática, e mostrar por que é necessário que reflitam sobre o texto que será lido. E possam construir suas impressões, verificar se as hipóteses levantadas correspondem a que esperavam ou não.

3. Passo 3: Concepção e estratégias de acompanhamento de leitura no processo de letramento literário

3.1. Proposta de concepção de leitura do texto literário:

Com foco no livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus, a leitura monitorada por roda de conversa (clube do livro) com sessões mediadas para que os estudantes possam demonstrar o avanço na leitura. Também devem considerar a linguagem, a construção da identidade da Autora/personagem, o que percebem pela rotina apresentada no diário de Carolina.

3.2. Justificativa da concepção de leitura do texto literário:

Inicialmente o que se presa na leitura desta obra é como o diário de uma favelada se torna um livro reconhecido mundialmente. Arelado a reflexão de como os estudantes compreendem o livro, e a realidade da comunidade vivida pela Autora nos anos de 1950 e 1960.



Que estabeleçam a conexão com realidade atual a fim de apreender as críticas sociais presentes na obra. Com isto, perceber parte da construção identitária de Carolina, é visionária quando se considera o tempo e espaço vivido por ela.

3.3. Proposta de estratégias de acompanhamento de leitura literária:

Nos encontros os estudantes deverão compartilhar em roda de conversa suas experiências ao ler a obra, o que lhes parece interessante, quais temas chamaram atenção. Nesta atividade, cada um deve realizar suas anotações para compartilhar e terem registro da atividade. Sendo que a participação oral é o que validará o acompanhamento de leitura.

3.4. Justificativa das estratégias de acompanhamento de leitura literária:

A intensão é auxiliar os estudantes a demonstrar sua autonomia leitora, compartilhar suas impressões, sendo estas positivas ou não, a fim de que possam traçar suas leituras além do texto. Vale lembrar que este texto é real, retrata o dia a dia na favela do Canindé em São Paulo, que pode estar bem próximo à realidade de uns e tocar o sentimento de empatia em outros, assim como motivar o altruísmo. Por fim, o acompanhamento semanal ajuda a dar ritmo à leitura, assim como a verificação do aprofundamento leitor dos estudantes.

4. Passo 4: Atividades de interpretação do texto literário e processo de avaliação da leitura literária

4.1. Proposta de atividades de interpretação do texto literário:

Proposta de atividades de interpretação do texto literário: Apresentação para demonstrar aspectos exteriores. Para os aspectos interiores será realizado um Quis.

4.2. Justificativa das atividades de interpretação do texto literário propostas:

As equipes de trabalho devem realizar uma apresentação sobre a obra objeto de leitura, que pode ser seminário, contar parte do enredo atrelado ao contexto social, podcast ou outro tipo de apresentação para os aspectos exteriores. Para os interiores devem responder um quis realizado via Kahoot, ou outro app de jogo.

4.3. Proposta de avaliação da leitura literária realizada:

Sarau de leitura: as apresentações sobre a obra será o objeto de avaliação que culminará em um sarau.

Diário de bordo/leitura: neste diário as equipes registrarão os acontecimentos de cada encontro e como será organizado a função de cada integrante.

4.4. Justificativa do processo de avaliação de leitura literária:

Nesta oportunidade os estudantes devem escolher entre sua equipe como realizar a socialização de suas impressões sobre a obra, a fim de representar de forma mais lúdica, seja por apresentar uma adaptação da obra, podcast, vídeo ou uma paródia. Ficando livres para criar e apresentar no sarau de leitura. Vale lembrar, que todo o processo de letramento será



considerado. Autoavaliação: os estudantes irão mensurar seu engajamento com a realização do projeto, assim como sua aprendizagem.



Na machamba e no morro: a perspectiva da mulher em diferentes territórios

Viviane de Moura Sousa¹

Karla Menezes Lopes Niels²

RESUMO

No contexto de uso da língua portuguesa em diferentes territórios como expressão de pertencimento e de reforçar a identidade cultural e social, a literatura moçambicana, de Luís Bernardo Honwana, e a brasileira, de João Anzanello Carrascoza, enxergam de modo sensível uma sociedade marcada pela desigualdade e pela existência desdenhada de mulheres renegadas pelo patriarcado, pelo racismo e pelo machismo estrutural. Neste viés cabe propor aos estudantes oportunidades de análise literária e de experiências de leitura por meio de oficinas que permitem vivências com os textos literários *Dina*, de Honwana; e *No Morro*, de Carrascoza. É um momento proveitoso para propor aos alunos um diálogo incessante com os contos, aproximando-os da atmosfera narrativa de cada história, para tornar perceptível a intenção do texto por meio das personagens femininas, com a intenção de refletir a identidade da mulher e analisar a sua situação nestes territórios, bem como discutir de forma crítica sua condição na realidade social dos alunos.

Palavras-chave: Leitura; mediação; identidade; mulher; sociedade.

ABSTRACT

In the context of the use of the Portuguese language in different territories as an expression of belonging and to reinforce cultural and social identity, the Mozambican literature, by Luís Bernardo Honwana, and the Brazilian one, by João Anzanello Carrascoza, sensitively see a society marked by inequality and by the disdained existence of women disowned by patriarchy,

¹ Licenciada em português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora das redes estadual e municipal de ensino em São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5962-8933> E-mail: sousaviviane1404@gmail.com.

² Doutora em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestra e licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora substituta no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), professora docente I na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e Coordenadora de Teoria da Literatura I no curso de Letras do Consórcio CEDERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9241571154601781> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3647-2427>. E-mail: karla.niels@gmail.com



racism and structural machismo. In this bias, it is up to offer students opportunities for literary analysis and reading experiences through workshops that allow experiences with the literary texts *Dina*, by Honwana; and *On the Hill*, by Carrascoza. It is a profitable moment to propose to the students an incessant dialogue with the stories, bringing them closer to the narrative atmosphere of each story, to make the intention of the text perceptible through the female characters, with the intention of reflecting the identity of the woman and analyzing the their situation in these territories, as well as critically discussing their condition in the social reality of the students.

Key Words: Reading; mediation; identity; women; society.

1. Introdução

O desenvolvimento da leitura como prática social em sala de aula é essencial para propiciar aos estudantes momentos diversificados com o texto literário, valorizando a integração dos leitores a partir de seus conhecimentos e experiências resultantes da interação texto-autor-leitor.

A mediação por meio de oficinas de leitura é um instrumento valioso para construir novos olhares para as histórias e seus protagonistas. É um momento profícuo para o aprofundamento do protagonismo feminino nos contos *Dina* e *No Morro*, respectivamente do moçambicano Luís Bernardo Honwana e do brasileiro João Anzanello Carrascoza.

A oficina literária *Na machamba e no morro, a perspectiva da mulher em diferentes territórios* será organizada semanalmente durante 90 minutos, num período de um mês, com duas turmas de 9º ano. Seu objetivo principal é mediar a leitura desses textos e propor reflexões sobre as vivências das personagens em territórios distintos, Moçambique e Brasil, e analisar o papel da mulher na sociedade brasileira atual. Cabe aqui traçar um paralelo com a situação vivida por Maria, no conto *Dina*, e pela mãe do morro, que não tem um nome próprio, mas pode representar tantas mulheres mães esquecidas nas periferias deste país. É o momento em que segundo Machado:



[...] a leitura de literatura nos dá uma estupenda oportunidade de estar na pele dos outros [...] nos dá algo extraordinário: ensina a tolerância a cada indivíduo e nos facilita o convívio com a diversidade cultural e social. [...] também permite perceber quanto, no fundo, nós somos semelhantes e irmãos, nos mais diversos contextos culturais e históricos. (2011, p. 27).

O percurso formativo do ensino de literaturas de língua portuguesa permite construir novos saberes que entrelaçam culturas tão diversificadas como as de Portugal, Moçambique e Brasil. Por isso, o ensejo de fomentar na escola o estudo da literatura africana em paralelo com a brasileira e trazer à tona a importância da lei nº 10. 639/2003 (BRASIL, 2003), alterada pela lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Embora a legislação já tenha mais de uma década ainda há muito o que avançar com a prática de leitura de textos literários africanos em sala de aula.

Essa é a oportunidade de estabelecer um vínculo com as literaturas de língua portuguesa por intermédio da mediação de leitura de textos africanos que propiciam um paralelo com a realidade brasileira, com ênfase na figura da mulher, ao ressaltar as personagens que protagonizam situações difíceis, humilhantes; e constituir um olhar crítico dos alunos para o que já avançou em relação a condição social da mulher e o que tem a melhorar.

A oficina literária é um momento essencial que permite aos estudantes examinar em suas experiências cotidianas, seja na família, na escola ou no seu bairro, a realidade da mulher, ao fazer uma análise comparativa entre a condição social da personagem Maria que submetida ao poder do branco capataz, tem o seu corpo dominado e exposto na machamba (campo de cultivo), diante do seu próprio pai e dos demais trabalhadores subjugados ao trabalho escravo. E a permanente vida sem expectativas daquela mãe que tenta criar o seu filho às duras penas, nos labirintos da favela, encoberta pela miséria, pela violência social e econômica que assolam os seus sonhos e a sua vontade de viver.

O presente projeto viabilizaria, por meio da leitura literária, uma análise crítica sobre o processo histórico de invisibilidade dessas mulheres e, assim, contribuiria com uma reflexão sobre a condição atual da mulher na sociedade.



2. Contextualização

No decorrer das leituras propiciadas pelo curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa foi possível verificar a integração de produções literárias em diferentes contextos, espaços e épocas, em que os países de língua portuguesa (Brasil, Moçambique e Portugal) esboçam uma gama de textos literários que revelam as situações sociais, políticas e culturais de cada um desses territórios e que implicam, segundo Cosson (2009) na " [...]troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados [...]" (p. 27).

O estudo da literatura em deslocamento pelos territórios brasileiro, moçambicano e português proporcionou compreender a importância do sentimento de pertencimento social e cultural de um povo, de uma sociedade que busca por meio de uma construção identitária experimentar sua própria história através da criação literária e tornar perceptível a literariedade e a literatura que compartilham os conflitos, os sofrimentos, as conquistas e os prazeres do ser humano.

A construção da identidade em territórios tão distintos como, por exemplo, o da personagem Rami, da obra *Niketche* (2004), da escritora moçambicana Paulina Chiziane, que representa a força da mulher e da sua luta pela igualdade, pelo respeito e por mais espaço na sociedade; o da protagonista Eva Lopo, do romance *A Costa dos Murmúrios* (2004), da escritora portuguesa Lídia Jorge, cuja narrativa com características identitárias de olhar profundamente feminino reforça a incessante força para sobreviver em meio a tantos murmúrios da violência doméstica sofrida pelas mulheres de militares extremamente machistas; ou de Riobaldo e Diadorim na travessia do sertão brasileiro, em *Grande Sertão: Veredas* (2006), de João Guimarães Rosa; e tantas outras personagens que carregam em si a força e a capacidade de se reinventar, seja em sua própria terra ou em outros processos de deslocamento; reforça a importância do trabalho com a literatura na escola como um espaço de abertura para o conhecimento das condições humanas em diversas culturas, tempos e espaços.

Neste percurso de leituras de textos literários que expressam tantas diferenças culturais e diversas identidades, é evidente a importância de estudos comparatistas (NITRINI,



2010) em que o sujeito tenha consciência de seus *lócus* enunciativos para não estabelecer uma relação de hierarquia, mas de diálogo com o estudo comparativo entre a produção literária dos países de língua portuguesa e permitir as relações culturais além das fronteiras e da hegemonia (ABDALA JÚNIOR, 2014). Por isso, considero fundamental propiciar aos alunos a leitura que não somente enriquece o saber sobre o mundo; mas que permite aprofundar o saber sobre si (JOUVE, 2013).

Diante da construção identitária da mulher em territórios distintos como Brasil, Portugal e Moçambique cabe então evidenciar aos alunos a importância para a reflexão do papel da mulher na sociedade por meio de uma análise da personagem Maria, do conto *Dina*, do moçambicano Luís Bernardo Honwana; e da mãe, tão marcada pela miséria no morro das periferias do Brasil, no conto *No Morro*, de João Anzanello Carraschoza.

A escolha desses contos de autoria masculina é proposital no sentido de analisar juntamente com os alunos a situação dessas personagens que não sendo protagonistas têm tanto a nos falar no decorrer dessas narrativas que esboçam problemas sociais tais como o racismo e a invisibilidade da mulher que ainda persistem em nosso meio.

Cabe então verificarmos que a autoria masculina retrata de alguma forma aquilo que está introjetado na sociedade quanto ao preconceito de gênero em que a mulher é vista como submissa à ordem machista. E essa questão se repete atualmente, seja na perspectiva religiosa, social, cultural, profissional, seja em outras áreas que definem o papel da mulher como a maternidade e as relações afetivas.

O projeto de oficina de leitura desses contos engaja-se no valor social da literatura que contribui para a construção da consciência identitária, e proporciona a inserção das literaturas africanas de língua portuguesa no contexto escolar estabelecendo uma dialogicidade entre as literaturas moçambicana e brasileira ao analisar as condições dessas personagens femininas que não podem ser apenas lidas e deixadas em seu espaço de silêncio tal qual Maria, na Machamba, e a mãe no morro.

A leitura desses contos é um momento profícuo para que os alunos possam tornar essas personagens protagonistas ao trazer à luz, dentre tantas situações sociais



problematizadas, as questões de gênero, e compreender por que essas mulheres se encontram em um profundo silenciamento em que uma outra voz fala por elas ao narrar suas dores. E no diálogo permanente entre o leitor e o texto, instigar o aluno a analisar como essas histórias podem ser contadas pelas próprias mulheres, sendo a voz feminina capaz de abrir caminhos para uma dialogicidade que rompe com a hegemonia de ser sempre o outro que fala por ela, que expressa angústias que ela própria pode dizer.

A aproximação entre moçambicanidade e brasilidade ocorre principalmente no uso da língua que fortalece as culturas. O fato de enriquecer os aspectos socioculturais com usos específicos e variados da língua portuguesa aproximam Brasil e Moçambique (NGOMANE, 2011). E nessa perspectiva de leituras de textos literários de países tão distintos e com culturas heterogêneas, é evidente que a produção africana de língua portuguesa estabeleça um elo entre africanos e brasileiros em seu contexto e em sua intencionalidade de denunciar as mazelas e a desigualdade de gênero, principalmente ao revelar as condições sociais e vulneráveis dessas mulheres tanto nas machambas moçambicanas como nos morros brasileiros.

3. Fundamentação teórico-metodológica

Segundo Cosson “o ato de ler ou a leitura física do texto é o encontro inalienável do leitor com a obra” (2014, p.168), por isso, a mediação de leitura de textos literários é essencial no processo de ensino aprendizagem de literatura na escola, já que oportuniza a socialização e a discussão de experiências leitoras dos alunos a partir de situações vividas ou presenciadas no dia a dia que dialogam com a leitura compartilhada em sala de aula. De acordo com Colomer “[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá as crianças a oportunidade de atravessá-la” (2007, p. 147).

Essa travessia propiciada pela leitura compartilhada dos contos *Dina*, de Honwana; e do conto *No Morro*, de Carrascoza, estabelece um círculo de leitura, atividade definida como “[...] uma estratégia de compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade



de leitores que se constituiu com esse objetivo. Por isso, se não funcionar como um diálogo autêntico entre seus participantes, o círculo de leitura não tem sentido em ser assim constituído” (COSSON, 2014, p.174).

Dessa maneira, a proposta da oficina de leitura é intencional no sentido de construir uma ponte de diálogos sobre a condição da mulher durante o período colonial de Moçambique e nos nossos dias atuais no Brasil, bem como estabelecer a socialização das experiências cotidianas dos alunos em suas vivências com a personagem real feminina, seja em sua casa ou em sua comunidade. Nesse sentido “ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir” (COSSON, 2014, p. 174).

Ao estabelecer essa relação entre o texto e o leitor, a escrita feminina de Paulina Chiziane, por exemplo, primeira mulher a lançar um romance em Moçambique, embora não se considere uma romancista, mas uma contadora de histórias tal qual sua avó, busca dar visibilidade à condição feminina em seu país, ao fazer uso do discurso em primeira pessoa, que permite a própria mulher expressar o que sente em uma sociedade regida pelo machismo, por isso ela afirma : “[...] em todos os meus livros falo de mulheres, e a razão é tão simples, eu estou sempre rodeada das minhas amigas, da minha família, minhas irmãs, minhas primas, então, o mundo que eu conheço, melhor, é o mundo das mulheres” (CHIZIANE, 2017).

A concepção de literatura como construção de sentidos do mundo em que vivemos é fundamental para o letramento literário, pois esse é mais do que simplesmente ensinar literatura através de interpretações prontas, é, na verdade:

[...] bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

Dessa forma, ao propor para os alunos a leitura e a indagação sobre a situação da mulher na figura da personagem Maria, do conto *Dina*, que é vista naquela machamba apenas como um objeto sexual do homem branco; e da mãe, do conto *No Morro*, sem qualquer expectativa de vida naquele barraco construído no mais alto do morro; constitui-se um

78



momento importante de conversa com o texto literário que durante a leitura “[...] se estabelece um pacto inconsciente entre o texto e o leitor” (MACHADO, 2011, p. 19).

As histórias dessas mulheres que não revidam a violência que sofrem ao longo das narrativas precisam ser lidas e analisadas para que os alunos reflitam como é urgente e necessário retirá-las dessa invisibilidade social que ainda persiste em nossa sociedade que as oprime e as silencia por meio da repressão, da dominação e do ódio. Por isso Conceição Evaristo busca a definição de uma identidade feminina que luta para estar no mundo no feminino ao estabelecer sua escrita baseada na *escrevivência*, que segundo a escritora é “[...] fundamentada nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande [...] A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia” (EVARISTO, 2020).

Ao conceber a mulher como sujeito do seu próprio discurso por meio da autodefinição numa sociedade marcada pelo racismo é possível promover a reflexão de que ela “não é apenas a metade da população e mãe de toda a humanidade. É um ser social, criativo e inovador” (TELES, 2003, p. 10). Dessa maneira, abordar a condição feminina é fazer com que se compreenda a submissão e a opressão por parte da ideologia machista e patriarcal que nega a mulher e a exclui em diferentes sociedades de uma forma brutal. É também incomodar-se e indignar-se com a ideia de que sua condição é apenas ser mãe e ser porcentagem na população.

E, por entender, a partir da reflexão do texto literário, a importância da mulher e de sua luta contra o racismo estrutural e o apagamento de sua trajetória de resistência é que segundo Lajolo (apud REYES: 2012, p.9) “[...] literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem.”

A partir dessa linguagem perpetrada pela humanização do texto literário, que conforme cita Cândido “dá forma aos sentimentos e à visão do mundo [...] nos agoniza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (2004, p. 186) e promove a sensibilização e a



reflexão sobre a cultura e a sociedade, é que se pode avaliar que tanto Honwana como Carrascoza, “[...] ao escrever literatura, não produz ficção, apenas. Trata-se de relevantes reflexões e problematizações sobre a história, a política e a cultura de seus –hoje –países” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 298).

Diante dessas problematizações históricas e culturais, por exemplo, cabe então refletir sobre como a questão de gênero ainda interfere na visão social acerca da mulher, e como é preocupante a invisibilidade que se dá às questões de preconceito contra tantas mulheres que por tanto tempo estiveram silenciadas, como a personagem Maria, que ao surgir na machamba em horário do dina (almoço) para saciar os desejos do capataz, encaixa-se numa analogia feita por Grada Kilomba:

[...] entre a máscara que as pessoas escravizadas eram obrigadas a usar cobrindo a boca e a afirmação do projeto colonial de impor silêncio, um silêncio visto como negação de humanidade e de existir como sujeito [...] a máscara não pode ser esquecida. Ela foi uma peça muito concreta, um instrumento colonial que se tornou parte de um projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. (KILOMBA apud RIBEIRO, 2018, p. 18)

Essa reflexão, durante a leitura dos textos literários, sobre o silenciamento de Maria e da mãe do morro que é executado pela máscara algoz do racismo e do patriarcado estrutural “oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural” (COLOMER, 2007, p. 31) e mostra a relevância da literatura,

[...] sendo uma arte- e uma arte que utiliza um meio que está ao alcance de todos os indivíduos, ou seja, as palavras, a linguagem-, ela é uma forma de conhecimento muito particular. Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que maneira ele existe. Mas ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir. Permite outras formas de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente, permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso. (MACHADO, 2011, p. 19).

Ao tornar perceptível os aspectos da realidade após a leitura das personagens que se configuram em tempo e espaço distintos é possível então que os alunos compreendam que “ainda que sejam caladas e silenciadas, vozes se insurgem” (RIBEIRO, 2018, p. 18) diante da

80



consciência de que “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2015, p. 48).

É neste compartilhar de experiências a partir da leitura, da discussão e do aprofundamento das vivências dessas mulheres, tanto em Moçambique como no Brasil, como também a partir do contato com as personagens femininas dos contos, marcadas pela desumanização de seus corpos e de sua condição social de viver que:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31).

Sendo assim, a leitura dos textos literários propostos para a oficina literária *Na machamba e no morro, a perspectiva da mulher em diferentes territórios*, constitui-se de “oportunidades de enriquecimento e de abertura de horizontes que a literatura pode trazer” (MACHADO, 2011, p. 25) por meio da reflexão sobre o autoritarismo machista e racista; e sobre a violência social que assola as personagens por sua condição feminina. E, portanto, perceber que a vivência sofrida dessas personagens transcende o tempo e o espaço quando ainda é possível notar a realidade violenta que anula a humanidade feminina no cenário moçambicano quando, por exemplo, a personagem Serafina diz à filha:

- Vida de negra é servir, minha Delfina. Nos campos de arroz. Nas sementeiras e colheita de algodão para ganhar um quilo de açúcar ao mês ou uma barra de sabão que não cabe na palma da mão. Uma negra é força para servir em todos os sentidos. Foi uma grande sorte teres nascido bela, senão estarias a penar sob o sol abrasador, onde sanguessugas invisíveis provocam doenças e mortes nos pântanos. Tens sorte, tu serves na cama, tens mais rendimento. Por que deitas fora a tua sorte? (CHIZIANE, 2010, p.104-105).

Daí abrem-se horizontes para os alunos poderem refletir a condição social da mulher atualmente, e principalmente a busca constante para manter sua dignidade humana em países como Moçambique e Brasil que ainda exprimem tanto preconceito e violência.



4. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa: Desafio de ensino-aprendizagem, mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária

A mediação de leitura dos contos *Dina* e *No Morro* será desenvolvida na oficina *Na machamba e no morro, a perspectiva da mulher em diferentes territórios*, com duas turmas do 9º ano do ensino fundamental³. No período de um mês, duas aulas semanais de língua portuguesa serão destinadas à leitura, discussão, análise e aprofundamento dos textos literários propostos aos estudantes. Com o intuito de promover a leitura e o acesso aos textos literários em sala de aula, os objetivos gerais do projeto constituem-se em desencadear ações de leitura para o aluno compreender a intencionalidade de crítica social nos contos abordados; construir um intercâmbio na construção de significados dos textos; ampliar o repertório cultural ao vivenciar a leitura literária; compartilhar experiências a partir da discussão dos textos e ampliar a oportunidade de desenvolvimento do comportamento leitor.

Na primeira semana serão apresentados os contos aos alunos, contextualizando seus autores e as condições históricas que norteiam as narrativas. No caso do conto *Dina*, a denúncia social que Luís Bernardo Honwana traz à tona nos campos de cultivo de Moçambique durante a colonização portuguesa, ao configurar a personagem, que na condição de mulher negra é subordinada à humilhação e à subjugação dos olhares e das atitudes machistas que a colocam numa situação de extrema vulnerabilidade quando “todos os homens do acampamento olhavam para a Maria, percorrendo-lhe as formas por sobre a capulana” (HONWANA, 2017, p. 65). Ou quando o branco capataz trata Maria como uma mulher que está ali para oferecer seu corpo ao ser questionada de sua presença para seduzir os homens da machamba. E numa situação mais humilhante quando seu pai presencia o capataz lançando para sua filha uma moeda de prata por ter se deitado com o branco colonizador nas plantações da machamba.

Também no conto *No Morro*, Carrascoza descortina a situação de uma mãe, que como tantas, vive nos morros das metrópoles entregue à violência e à falta de perspectivas de dias melhores quando, “[...] em desespero, tinha desejos de se atirar à frente dos ônibus [...], mas um

³ Ver o apêndice.



fiapo de sonho a impedia[...]" (CARRASCOZA, 2015, p. 15). Era o filho a única razão da existência daquela mãe, penalizada por ser mulher e por viver à margem de uma vida digna que já está traçada pelo sofrimento e pela perda do seu menino, único elo que segurava a sua existência abandonada no morro sem qualquer oferta de dias melhores para amenizar a dor da fome, da pobreza e do abandono social.

A segunda aula terá início com a leitura compartilhada do conto *Dina* que proporcionará momentos de interação por meio de comentários sobre o texto e com intervenções dos alunos. O convite à finalização da leitura do conto para a semana seguinte será propício para o leitor também refletir o texto além da sala de aula.

Na segunda semana será proposta uma roda de conversa para fomentar a interação dos alunos ao apresentarem suas impressões sobre a condição da personagem Maria que sendo mulher negra é obrigada a negar sua dignidade na machamba moçambicana. Neste momento é possível provocar os alunos a exporem sua opinião sobre essa realidade imposta pelo racismo e pelo patriarcado.

Na semana subsequente, a leitura do conto *No Morro* será feita integralmente na sala de aula, bem como a análise da condição de uma mãe que não tem um nome próprio e tampouco uma dignidade que é negada pelo desemprego, pela fome e pelo esquecimento no barraco do morro entrelaçado pela miséria e pela violência que assola tantos sonhos como o do seu filho, único fio de esperança que lhe foi arrancado pelos estampidos das balas perdidas que sempre encontram aqueles cujo destino é demarcado pelo tempo curto de vida. A partir dessa análise, os alunos poderão confrontar os dois textos e verificarem o quanto Maria e a mãe estão vulneráveis em tempo e espaços distintos.

Durante o desencadeamento das leituras é possível elencar os objetivos específicos do projeto, tais como possibilitar a reflexão sobre a diversidade das narrativas das personagens protagonistas femininas nos contos abordados; relacionar as condições sociais e históricas que constituíram os textos; analisar a condição da mulher no contexto do período colonial moçambicano e na realidade social do Brasil, na condição flagelada das periferias; promover o contato do aluno com a diversidade humana ao verificar as condições de vida impostas às



personagens femininas dos contos e compreender a intencionalidade de crítica social nos textos abordados.

Na última semana os alunos deverão estabelecer um diálogo entre os textos e a expectativa da mulher no cenário atual, mediante sua protagonização de luta contra a violência que nega a condição feminina e fere sua dignidade em tantas situações que comprometem sua integridade física, psicológica e moral. Este olhar deverá ser feito para as suas próprias vivências na escola e na comunidade. E como uma forma de externalizar todas as discussões que desencadearão ao longo da mediação de leitura, os estudantes finalizarão o projeto com uma exposição de pinturas em tela sobre a representatividade da mulher em sua trajetória de vida, estabelecendo sua importância e o seu valor social.

Ao relacionar o valor da mulher em sua trajetória e estabelecer vínculos com a representatividade feminina, os alunos terão a plena liberdade de protagonizar a mulher que pode ser sua mãe, avó, irmã, amiga, vizinha, personagem de uma história etc. As telas deverão ser entregues na semana seguinte para serem expostas no rol da sala de leitura. A exposição configurará um espaço de leitura aberto para todos os alunos da unidade escolar, que ao adentrar semanalmente na sala de leitura, terão a oportunidade de ler e ouvir tantas mensagens e tantas vozes expressas nas imagens que dialogam com a realidade de cada aluno que a representou. É uma oportunidade que os alunos participantes do projeto terão de integrar e compartilhar o seu aprendizado com as demais turmas da escola, tornando-os protagonistas no processo de construir e expandir conhecimento por intermédio da leitura literária.

5. Análise, discussão e resultados esperados

A proposta de trabalho de oficina de leitura de um conto africano e outro brasileiro com enfoque nas personagens femininas, bem como a analogia de suas realidades em territórios diferentes, pretende traçar comparações entre os textos literários de produção africana e brasileira e compreender o motivo do destino dessas mulheres imposto pela sociedade, seja na machamba moçambicana no período colonial, ou nas periferias do Brasil



atual cuja desigualdade, preconceito e machismo ainda estão enraizados.

Os contos de Honwana e de Carrascoza são pertinentes para essa proposta de leitura ao estabelecerem um vínculo com as literaturas de língua portuguesa que retratam as condições sociais que negam a subalternidade de mulheres como Maria, tratada como objeto de prazer do homem branco que a qualquer hora do dia e em qualquer espaço dominava seu corpo:

Na confusão verde do fundo da machamba, Maria não viu o capataz imediatamente. Esbracejou com aflição, tentando libertar as pernas. Um braço rodeou-lhe os ombros duramente. O bafo quente e ácido do homem aproximou-se da sua face. A capulana da Maria desprendeu-se durante a breve luta e a sensação fria de água tornou-se-lhe mais vívida. Um arrepio fê-la contrair-se. Sentiu nas coxas nuas a carícia morna e áspera dos dedos calosos do homem. (HONWANA, 2017, p. 70).

O fato de estar num campo de cultivo e diante de tantos trabalhadores, inclusive de seu pai; e como chegou até ali para servir ao capataz, revela a condição submissa da personagem por ser mulher. A situação vexatória de Madala, ao ver a filha sendo objeto de um homem na frente de tantos outros, expressa a dor e o silenciamento de uma condição imposta pelo racismo e pelo machismo quando

Madala olhou em volta. Ninguém o olhava diretamente, mas todos os homens do acampamento se tinham disposto pelas sombras de modo a poderem vigiá-lo.
[...]
O silêncio tornou-se opressivo. [...]
Uma a uma, Madala esmagou as folhinhas da robusta planta imaginária que tinha na mão. Escapou-se-lhe uma espécie de soluço, quando lhe ocorreu que os fios da sua doença lhe tinham minado os órgãos de tal maneira que não lhe sobraram forças para desenterrar uma planta que se agarrasse à terra um pouco mais solidamente do que as que arrancavam na machamba. (HONWANA, 2017, p. 71).

O silêncio e a dor de Madala ao presenciar a humilhação de sua filha em público ao ter seu corpo dominado pelo capataz reflete uma soma de subjugação, inferiorização e violência profunda contra Maria, que tem sua dignidade usurpada pela força do machismo, do racismo e do domínio colonial.

Madala ao arrancar uma planta imaginária com os dedos esmaga sua ira com uma dor

85



silenciosa porque nada pode fazer para livrar Maria de tamanha humilhação.

Da mesma maneira e em outro espaço, no morro da periferia brasileira, vive uma mulher, identificada apenas como mãe que também sofre a violência social e a subjugação do desemprego, da falta de oportunidades e de expectativas para ela e para o filho. A mãe que como Maria vivia silenciosamente diante de tantos conflitos impostos à sua condição social que não lhe dava a menor condição de oferecer algo ao seu filho “[...] senão a sua muda resignação, a comida que nem sempre conseguia comprar com os caraminguás das esmolos, a vida sem esperança”. (CARRASCOZA, 2015, p. 15).

Assim como Madala enxergava em Maria a sua única motivação de vida que se viu esmiuçar mediante à entrega de seu corpo ao branco capataz naquela machamba, a mãe mantinha sua existência na fragilidade do seu menino que tão repleto de sonhos e de pureza da infância foi brutalmente alvejado por uma bala que atinge tantos inocentes nos morros e desfaz tantas vidas.

A análise da condição de Maria na machamba moçambicana e da mãe no morro pressupõe um entendimento da condição humana denunciada pelos textos que literariamente esboçam situações que ainda perduram em nossa sociedade, tais como a violência contra a mulher e sua constante luta contra o negacionismo da condição feminina na sociedade.

Ao refletir a perspectiva da mulher atualmente e o quanto se conquistou no espaço social e o que ainda precisa ser garantido, o projeto almeja que os alunos encontrem soluções para a igualdade de gênero e a garantia da equidade que estabelece direitos às mulheres refletindo sua importância e o seu valor social.

A proposta de compartilhamento de leitura desses textos em sala de aula visa à prática da empatia e do diálogo, “[...] tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso[...].” (BRASIL, 2018, p. 139).

Quando os textos literários estabelecem diálogos de resistência sobre a condição feminina por meio das personagens que sofrem violência social, física e psicológica e dá voz a



elas em uma narrativa em que a mulher constrói sua identidade em meio a tantas adversidades, o leitor pode verificar a história de ressignificação da mulher na sociedade brasileira, moçambicana ou em qualquer outro espaço, então temos uma oportunidade de aprofundar na leitura desses contos a importância da mulher falar e reagir à opressão, e o quanto sua luta por igualdade e por direitos é fundamental. Assim, “você brinca com as palavras para dar um soco no estômago ou no rosto de quem não gostaria de ver determinadas temáticas ou de ver determinadas realidades transformadas em ficções” (EVARISTO, 2020). A literatura neste caso repara injustiças ao tornar a mulher sujeito do seu próprio discurso.

Por fim, ao estabelecer a leitura literária como prática social em sala de aula, a oficina de leitura compartilhada pretende que os alunos se posicionem criticamente em relação às situações pelas quais passam as personagens femininas e consigam “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (BRASIL, 2018, p. 157).

Tendo em vista a análise crítica dos textos literários apreciados, o resultado que se pretende alcançar é permitir aos estudantes compreender a relevância desses textos como instrumento de denúncia social mediante a um silenciamento que não pode ser mais mascarado pela humilhação da mulher seja na machamba, no morro ou em qualquer espaço social.

6. Considerações Finais

O processo de ensino de literatura na escola por meio da leitura literária é essencial para a construção e a significação do texto literário na concepção de cada leitor. A socialização dos textos em sala de aula propicia um diálogo permanente entre a história e as vivências sociais de cada estudante. O projeto de oficina de leitura *na machamba e no morro, a perspectiva da mulher em diferentes territórios* favorece aos alunos uma busca por pertencimento dentro de cada texto lido e propicia por meio da palavra a experiência de

87



ressignificar cada história lida ao estabelecer um sentido com a realidade de cada leitor.

As etapas de execução do projeto por intermédio da mediação de leitura dos contos *Dina* e *No Morro* buscam promover a constante interação do aluno com esses textos, que trazem à tona as difíceis condições sociais da mulher em territórios como Moçambique e Brasil. Ao compreenderem a intencionalidade de crítica e de denúncia social por meio da palavra, e observarem nas personagens suas condições de vida em sociedade e como são tratadas por serem mulheres, os alunos se tornarão protagonistas no processo de construção de conhecimento por meio da leitura literária.

O projeto, portanto, almeja potencializar o letramento literário ao estabelecer um vínculo entre o texto e o leitor por intermédio da leitura compartilhada dos contos e da interação de vivências cotidianas dos alunos sobre a condição da mulher de acordo com a sua realidade social.

7. Referências

ABDALA JR., Benjamin. *A literatura, a política e o comunitarismo supranacional*. Guavira Letras, n.18, jan-jul. 2014. Disponível

em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/viewFile/18/5>. Acesso em 22/08/2021. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 20/08/2021.

BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 20/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 18/09/2021.

CARRASCOZA, João Anzanello. No morro. In: ANACOANA, Paula (Org.). *Eu sou favela*. São Paulo: Editora Nós, 2015, pp. 10-18.



CHIZIANE, Paulina. *Niketche: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. CHIZIANE, Paulina. *O Alegre Canto da Perdiz*. 2. ed. Maputo: Ndjara, 2010.

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

CONCEIÇÃO, Vércia Lúcia. *A escrita anticolonialista de Luís Bernardo Honwana*. Fólio- Revista de Letras. Vitória da Conquista, v.10, n.2, 297- 312, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4476/3777>. Acesso em 24/06/2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009. COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Acervo Digital UNESP, 102-107, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em 27/06/2021.

FORTUNA, Cláudio; NGOMANE, Nataniel. *Não sou lusófono, porque a minha matriz fundamental é bantu*. *Revista Angolana de Sociologia*, n. 7, 2011, pp. 151-164. Disponível

em: <https://journals.openedition.org/ras/1236>. Acesso em 22/08/2021. HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o cão tinoso*. São Paulo: Kapulana, 2017. JORGE, Lídia. *A costa dos murmúrios*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

JOUVE, Vincent. *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

KUTTER, Cíntia. *Entrevista com a escritora Paulina Chiziane*. *Revista Diadorim*, n. 19, 2017, pp. 53- 62. Disponível em: [\(PDF\) Entrevista com a escritora Paulina Chiziane \(researchgate.net\)](#). Acesso em 21/11/2021.

MACHADO, Ana Maria Machado. *Silenciosa Algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. (Acadêmica; 16).

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. RIBEIRO, Djamilá. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSA, João Guimarães Rosa. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.



SANTANA, Tayrine; ZAPPAROLI, Alecsandra. *Conceição Evaristo- “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”*. Itaú Social, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/>. Acesso em 17/11/2021.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1



APÊNDICE

Oficina de leitura: Na machamba e no morro, a perspectiva da mulher em diferentes Territórios
<p>1. Introdução</p> <p>A mediação de leitura de textos literários em sala de aula configura um fator preponderante para propiciar aos estudantes a oportunidade de socializar e discutir a experiência leitora dos alunos por intermédio das diversas manifestações interpretativas do texto.</p>
<p>2. Objetivos</p> <p>2.1 Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a intencionalidade de crítica social nos contos abordados; • Construir um intercâmbio na construção de significados dos textos; • Ouvir, ler e discutir criticamente os textos literários • Ampliar o repertório cultural durante a construção de significados dos textos. • Compartilhar experiências a partir da discussão dos textos;
<p>2.2 Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a diversidade das narrativas das personagens protagonistas femininas nos contos abordados; • Relacionar as condições sociais e históricas que constituíram os textos; • Analisar a condição da mulher no contexto do período colonial moçambicano e na realidade social brasileira; • Promover o contato do aluno com a diversidade humana; • Verificar as condições de vida impostas às personagens femininas dos contos; • Compreender a intencionalidade de crítica social nos textos abordados.
<p>3. Justificativa</p> <p>O projeto de leitura compartilhada dos contos <i>Dina</i>, do moçambicano Luís Bernardo Honwana e <i>No Morro</i>, do brasileiro João Anzanello Carrascoza ancora-se no pressuposto de fomentar o estudo da literatura africana em língua portuguesa e da realidade social brasileira e propõe uma análise reflexiva sobre a condição da mulher em territórios e tempos distintos que se entrelaçam na luta pela dignidade e por equidade em sociedades permanentemente racistas e machistas.</p>
<p>4. Procedimento Metodológico</p> <p>A oficina de leitura dos contos será desenvolvida com duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, durante um mês e no período de 90 minutos semanais nas aulas de língua portuguesa. As oito aulas destinadas para cada turma serão devidamente organizadas para apresentar as obras e contextualizá-las, para leitura, análise e reflexão dos textos com discussões que reverberam o protagonismo dos alunos mediante sua compreensão leitora. Ao finalizar o processo de leitura, discussão e análise com foco nas personagens femininas, os alunos produzirão uma pintura em tela, da mulher que fez ou faz parte de sua trajetória de vida, estabelecendo vínculos com a representatividade feminina.</p>



Leitura de literatura e textos multimodais: uma proposta de abordagem intertextual

Wendel dos Santos de Menezes¹

Larissa da Silva Lisboa Souza²

RESUMO

O artigo pretende apresentar uma proposta de ensino de leitura literária que fuja do paradigma histórico-nacional que, considerando a abordagem de Cereja (2005) e Cosson (2020), não obtêm o sucesso esperado na formação de leitores de literatura. Logo, dada a importância da literatura na formação dos sujeitos, necessita-se de novas formas de trabalho com o texto literário, considerando, por exemplo, suas unidades temáticas. Os textos multimodais, de importância destacada inclusive em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem contribuir para aproximar o aluno das obras literárias, visto oferecerem diversidades de linguagem mais próximas das vivências dos estudantes. O letramento literário, por sua vez, torna-se uma organização apropriada à promoção desta prática de leitura, aliando a obra literária aos textos multimodais a partir de uma perspectiva de diversidade de identidades, e buscando, através da literatura, discutir temas contemporâneos.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Letramento Literário; Textos Multimodais; Intertextualidade; Identidade.

ABSTRACT

The article intends to present a proposal for teaching literary reading that escapes the historical-national paradigm that, considering the approach of Cereja (2005) and Cosson (2020), do not achieve the expected success in the formation of readers of literature. Therefore, given the importance of literature in the formation of subjects, new ways of working with the literary text are needed, considering, for example, its thematic units. Multimodal texts, of

¹ Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de São Paulo (IFSP), graduado em Letras pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Professor no ensino regular na rede municipal de São Paulo e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Santo André. Orcid: 0000-0003-3960-9481 E-mail: wendelmenezes@hotmail.com

² Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Estudos Literários e Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais, ambos os títulos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Orcid: 0000-0001-5922-8710 E-mail: larissa.lisboa@ufla.br



outstanding importance even in official documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC), can contribute to bringing the student closer to literary works, as they offer language diversities closer to the students' experiences. Literary literacy, in turn, becomes an appropriate organization to promote this reading practice, combining the literary work with multimodal texts from a perspective of diversity of identities, and seeking, through literature, to discuss contemporary themes.

KEY WORDS: Literature teaching; Literary Literacy; Multimodal Texts; Intertextuality; Identity.

1. O ensino de literatura: confrontos entre o tradicional e o contemporâneo

O ensino de literatura enfrenta, entre muitas questões, o distanciamento entre a realidade dos alunos e as práticas pedagógicas, resultando no desinteresse pela leitura. Enquanto o livro físico está muitas vezes relacionado a algo mais antigo, as linguagens eletrônicas são mais atrativas, visto crianças e jovens experienciarem a leitura de textos nesses suportes, a exemplo de computadores e celulares.

Aliadas a isso estão as metodologias de ensino de leitura literária tradicionais, geralmente ancoradas no modelo no qual Rildo Cosson (2020) intitula como “paradigma histórico-nacional”. Segundo o autor, tal modelo orienta, há décadas, o ensino de literatura a partir da reconstrução de uma suposta nacionalidade. Assim, o ensino é organizado de modo a abordar autores e obras que vão desde a Idade Média portuguesa até autores brasileiros contemporâneos, e esta organização “diminui ou restringe o caráter ficcional da literatura” (COSSON, 2020, p.46-47), cedendo espaço maior à História.

Além desta perspectiva historicista, as metodologias de ensino de literatura parecem ainda dissociadas do contexto tecnológico atual, ignorando as linguagens provenientes das tecnologias digitais de comunicação. Segundo Roxane Rojo (2021),

Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos e infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra *texto* se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que hoje falamos em *textos orais* e *textos multimodais* (ROJO, 2021)³.

³ Link disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>.



Ainda que haja uma contemporânea discussão sobre os textos multimodais, principalmente no âmbito acadêmico, esses ainda são pouco discutidos quanto ao ensino de literatura (observa-se, por exemplo, o pouco espaço reservado à literatura na Base Nacional Comum Curricular). As atividades de literatura na escola, portanto, ainda se baseiam em métodos tradicionais de abordagem do texto, utilizando muitas vezes apenas o exercício da leitura literária para atividades avaliativas, como nas resoluções de questionários.

Os textos multimodais, todavia, estão bem mais próximos da realidade contemporânea dos alunos; estes expostos aos mais variados formatos de mídia eletrônica e digital. O ato de leitura, assim, deve se reformular: “(...) já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam” (ROJO, 2021).

Diante deste cenário de ensino de literatura, com base em modelos e metodologias tradicionais, este artigo apresenta uma proposta de ensino de leitura de textos literários que fuja ao paradigma histórico-nacional. Como alternativa, propõe-se uma proposta de ensino organizado por temas, buscando relacionar obras e autores de diferentes épocas em movimentos cruzados, sincrônicos e diacrônicos, na perspectiva de Cereja (2005). Desse modo, abre-se a possibilidade de aprender a ler literatura por meio de discussões mais contemporâneas, aproximando as leituras do universo dos alunos do Ensino Básico. Ademais, considera-se neste trabalho a hipótese de que uma proposta de ensino de literatura, cuja abordagem do texto literário esteja associada aos textos multimodais, possa ser mais efetiva no intuito da formação de leitores.

Propõe-se, portanto, uma leitura crítica da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014), da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, cotejando-a com *Niketche: uma história de poligamia* (2021), da escritora moçambicana Paulina Chiziane. Considerando a perspectiva da multimodalidade dos textos, pretende-se ainda relacionar as duas obras ao gênero HQ, com a história em quadrinhos *Carolina* (2018), dos autores brasileiros Sirlene

Acesso em: 14/08/2022.



Barbosa e João Pinheiro; ao curta-metragem *Carolina* (2003), do diretor brasileiro Jeferson De e ao depoimento *O mundo da mulher ficou muito escondido. É preciso falar mais sobre o que somos* (2021)⁴, de Paulina Chiziane, ao canal do Youtube *Por dentro da África*.

A proposta visa observar a representação da mulher negra nas obras referidas, já que cada uma, a seu modo e dentro de seu contexto, apresenta e aprofunda as questões do feminino, oferecendo a possibilidade de abordagem de reflexões sobre as identidades raciais e de gênero na sala de aula.

Em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014), Carolina Maria de Jesus relata as dificuldades de uma vida à margem da sociedade, em condições mais que precárias; indignas para o ser humano. A escritora viveu com os filhos na extinta favela do Canindé, na cidade de São Paulo, e constantemente enfrentou a fome, a precarização do trabalho, das condições de moradia, além dos preconceitos racial e de gênero. Em diversas passagens do texto, Carolina coloca em discussão as questões relacionadas ao fato de ser mulher naquele contexto, a exemplo do seguinte trecho:

Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade (...). E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsa vienenses. Enquanto os esposos quebra as tábuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis (JESUS, 2014, p. 16).

O texto de Carolina Maria de Jesus propõe uma discussão a respeito da condição do feminino na sociedade, a exemplo dos papéis os quais se espera que as mulheres exerçam. Essa discussão também será retomada em outro contexto, pela moçambicana Paulina Chiziane, no romance *Niketche: uma história de poligamia* (2021). Na obra de Chiziane, a protagonista Rami se vê em uma trama poligâmica, no descobrimento da infidelidade do marido. A personagem, ao longo do romance, apresenta diversas representações das mulheres naquela sociedade, a exemplo das ausências dos maridos e da solidão:

⁴ Link disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upOGNEbldI>. Acesso em: 14/08/2022.



[...] Olho para todas elas. Mulheres cansadas, usadas. Mulheres belas, mulheres feias. Mulheres novas, mulheres velhas. Mulheres vencidas na batalha do amor. Vivas por fora e mortas por dentro, eternas habitantes das trevas. Mas por que se foram embora os nossos maridos, por que nos abandonam depois de muitos anos de convivência? Por que nos largam como trouxas, como fardos, para perseguir novas primaveras e novas paixões? Por que é que, já na velhice, criam novos apetites? (CHIZIANE, 2021, p. 12).

Tanto em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014), como em *Niketche: uma história de poligamia* (2021), é possível observar como foram construídas histórica e culturalmente as identidades femininas, dentro de uma perspectiva patriarcal em que o homem torna-se não um companheiro, mas um fardo às mulheres.

A proposta, assim, intenta apresentar aos alunos dois textos de diferentes tempos e realidades (a primeira publicação de Maria de Jesus foi em 1960 e de Chiziane em 2003), mas que têm pontos de contato quanto às questões de identidade de gênero. Além disso, as experiências de vida tanto de mulheres moçambicanas, como de brasileiras podem ser comparadas visto as heranças coloniais ainda experienciadas pelas mulheres negras.

Contudo, como a discussão do presente artigo se propõe a refletir sobre a problemática do ensino de literatura, a escolha apenas de obras artísticas a partir do suporte do livro físico não se legitima. Assim, acreditamos que esses textos podem ser muito bem trabalhados em sala quando aliados aos textos multimodais, como forma de integrar a linguagem mais cotidiana experienciada dos alunos, na construção do gosto pela leitura literária.

Nesse sentido, o curta-metragem *Carolina* (2003), de Jeferson De, assim como a Hq também intitulada *Carolina* (2018), de Sirlene Barbosa e João Pinheiro, aparecem nesta proposta à utilização de textos multimodais nas aulas de literatura. O curta exibe a cena que inicia o diário de Carolina Maria de Jesus, no relato do dia do aniversário de sua filha Vera Eunice; além de trazer as dificuldades em relação ao enfrentamento da fome (JESUS, 2014, p.11), enquanto a Hq tem como proposta a visibilidade da biografia da Carolina Maria de Jesus.

Apropriando-nos das palavras de Cosson (2009), a proposta visa motivar e introduzir os leitores, convidando-os à leitura prazerosa dos textos literários. Ao buscar este cruzamento dos textos tradicionalmente chamados literários com os textos multimodais, pretende-se,



também, o envolvimento da atividade com os leitores “iniciantes” e “em processo” (COELHO, 2002), ou seja, aos alunos que estão no processo de aquisição do saber literário, além da aprendizagem pelo gosto do literário.

A organização por temas na utilização de textos multimodais é uma proposta para que o ensino de literatura se torne mais atrativo aos alunos. Cumpriria, assim, uma função humanizadora a qual a literatura carrega, como trouxe o crítico Antonio Candido (2013):

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2013, p. 182).

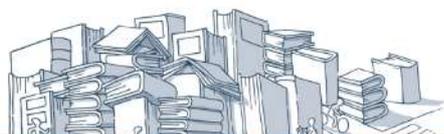
2. As obras literárias e os estudos comparados

O ensino de literatura parece ser pouco efetivo no sentido da formação de leitores literários, quando toma a historiografia ou o paradigma histórico-nacional como suporte, segundo alguns críticos como Cosson (2009) e Cereja (2005). As tradicionais listas de autores e obras que se apresentam aos alunos, organizadas de maneira diacrônica (CEREJA, 2005), pouco colaboram na promoção ao encontro do leitor com o texto (COSSON, 2009).

Os cursos de literatura, assim orientados, parecem considerar importantes o grande número de autores e obras abordados, em detrimento de um recorte mais qualitativo. Com base em pesquisa realizada junto aos professores de literatura do Ensino Médio na cidade de São Paulo, William Roberto Cereja (2005) chama a atenção para o fato de que os docentes:

(...) se pautam na tradição do ensino diacrônico da literatura e numa concepção da literatura como expressão da língua e da nacionalidade. Os critérios de recorte literário, aliás, geralmente ficam por conta do manual didático adotado (...). Assim, tanto melhor socialmente será considerado o curso, quanto maior for o número de autores e obras tratados no tempo escolar normal. Trata-se, portanto, de um critério puramente quantitativo, nascido de uma tradição conteudista e positivista de ensino, com o fundo nacionalista cultivado pela historiografia romântica (CEREJA, 2005, p. 143).

O crítico enfatiza ainda essa questão do recorte literário, nos cursos de literatura,



apontando para o equívoco de abordagem de toda a produção literária de uma época, dedicando às obras que têm reconhecidamente maior importância estética (por representarem a ruptura ou renovação de uma tradição) o mesmo tempo de estudo que se destina a autores que, embora importantes, apenas reafirmam as novas formas, modelos e estéticas literárias. Mesmo em um curso de três anos, como é organizado e distribuído o ensino de literatura no Ensino Médio no Brasil, é impensável abranger todo o conteúdo literário produzido ao longo da história. Corre-se, assim, o risco de transformá-lo em um grande catálogo em que são apresentados inúmeros autores e obras, mas a leitura efetiva dos textos por parte do aluno não acontece.

Sempre que se escolhem determinados autores e não outros, está-se fazendo um recorte da produção literária de uma época, e é natural que alguns autores fiquem de fora, principalmente se se considerar que os estudos literários na escola não têm ou, ao menos, não deveriam ter o compromisso de cobrir toda a produção literária de uma época, pois isso pouco acrescentaria ao estudante (CEREJA, 2005, p. 143).

Buscando novas formas de trabalho que fujam aos padrões tradicionais já referidos, Cereja (2005, p. 165) discute a possibilidade de se pensar a literatura como espaço de simultaneidades, em que é possível aproximar autores e obras das mais diversas épocas. O autor fala de pontos de intersecção entre diacronia e sincronia. Esses pontos seriam elementos do passado que continuam fazendo sentido nas obras do presente. O crítico ainda apresenta diversas possibilidades para esse trabalho, a exemplo da escolha por gêneros, pelo projeto estético ou por temas.

E, para a proposta apresentada no presente artigo, a seguinte afirmação do teórico é fundamental: “é possível buscar pontos de intersecção temáticos: a nacionalidade, a natureza, o amor, a mulher, o negro, a criança, o sertão, a seca, a violência, a cidade, o campo, a alteridade, o fazer poético, a efemeridade do tempo, entre outros” (CEREJA, 2005, p. 166).

Consideramos, assim, adequada a proposta ao ensino contemporâneo, pois permitiria um recorte literário a partir do tema de identidades, tão caro ao nosso tempo e que vai ao encontro de uma concepção de literatura que preza pela formação humana. A literatura,



entendida com um lugar de representação da cultura e do sujeito, seria um espaço para a investigação dessas identidades. Segundo Culler (1999),

A literatura sempre se preocupou com questões de identidade e as obras literárias esboçam respostas, implícita ou explicitamente, para essas questões. A literatura narrativa especialmente seguiu os destinos dos personagens à medida que eles se definem e são definidos por diversas combinações de seu passado, pelas escolhas que fazem e pelas forças que agem sobre eles. Os personagens fazem seu destino ou o sofrem? As histórias dão respostas diferentes e complexas. Na *Odisséia*, Ulisses é rotulado como *multiforme* (*polytropos*) mas se define em suas lutas para se salvar e a seus companheiros de bordo e para voltar para Ítaca novamente. Em *Madame Bovary*, de Flaubert, Emma luta para se definir (ou *se encontrar*) em relação a suas leituras românticas e a seus arredores banais. As obras literárias oferecem uma gama de modelos implícitos de como se forma a identidade (CULLER, 1999, p. 109).

Tendo como base a questão identitária, a leitura de *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014), de Carolina Maria de Jesus, e de *Niketche: uma história de poligamia* (2021), de Paulina Chiziane foi pensada. Abandona-se assim uma abordagem historiográfica para o ensino de literatura e de orientações fundamentadas no paradigma histórico-nacional.

Carolina Maria de Jesus traz em seu diário diversas reflexões sobre condição do feminino, a exemplo do seguinte relato: “Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria. Então, eu dizia para minha mãe: - Porque a senhora não faz eu virar homem?” (JESUS, 2014, p. 53). Neste trecho, é possível observar a desigualdade que permeia a construção das identidades de gênero em nossa sociedade, visto a autora notar que a historiografia dá destaque às personalidades masculinas em detrimento das femininas. Carolina compreendia que a sociedade reservava determinados espaços à mulher; e que estes não eram considerados relevantes. No trecho a seguir, a autora reafirma a sua percepção de que a sociedade destina às mulheres determinados espaços, negando-lhes, como é possível observar, o espaço da escrita, da autoria, do pensamento e da discussão.

O senhor Manuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do traveseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal (JESUS, 2014, p. 49).



Paulina Chiziane, em *Niketche: uma história de poligamia* (2021), aborda uma postura de servilismo que é esperada das mulheres na tradição moçambicana das mulheres do sul, de cultura cristã. A personagem Rami, em determinada passagem da obra, questiona sua própria postura em relação a essas tradições, no entanto, transmite-as às suas filhas: “Transmito às mulheres a cultura da resignação e do silêncio, tal como aprendi da minha mãe. E a minha mãe aprendeu da sua mãe. Foi sempre assim desde tempos sem memória” (CHIZIANE, 2021, p. 221).

Em outra passagem do romance, Rami faz uma reflexão sobre como os homens, ao longo da história, pautaram o comportamento das mulheres. Ela reflete a respeito dos hábitos do vestuário feminino, concluindo que até isso é decidido pelos homens, de acordo com seus próprios interesses e com o que lhes convém.

Penso. Quem inventou a moda feminina foi um homem, só pode ser. Inventou sapatos de salto alto para que a mulher não corra, e não lhe fuja do controle. Se pensasse nela, teria inventado umas botas e mocassinos, sapatos do tamanho do chão, para ela poder caminhar, correr e caçar o sustento, como as Amazonas. Inventou as saias apertadas para obrigar a mulher a manter as pernas fechadas, coladas. Se pensasse nela, teria inventado umas saias bem rodadas, para andar à vontade e refrescar os interiores, nos dias de verão. No lugar disso, inventou as roupas coladas, atrevidas, para poder deliciar a vista na paisagem ondulada de qualquer uma e masturbar-se com o simples olhar (CHIZIANE, 2021, p. 232).

Em conversa com o marido Tony, Rami recorda-se de seu avô materno. Segundo nos apresenta a personagem, o avô tratava a esposa como um objeto qualquer, um tambor, e dispensava pancadas nela, descontando as suas próprias angústias e frustrações. E fazia isso exibindo um tom natural e sádico.

De repente me recordo do meu avô materno. Quando se embebedava, despedia os amigos suspirando: ah, minha mulher, meu tambor! Vou para casa, tocar no meu tambor! \Para que ela derrame as lágrimas que sinto. Para que sangue nela a minha ferida, a minha angústia. Para que ela adormeça a raiva da minha alma. Para que faça vibrar a tristeza do meu ser e solte aquela melodia do choro que me embala. Tu não bates na tua mulher? Bate nela, bate, para entrares na dança da vida. Bate nela a tua angústia, a tua dor, a tua alegria, bate nela, bate. E quando ela gritar, tu suspiras em orgasmos pleno: ah, minha mulher, meu tambor! (CHIZIANE, 2021, p. 263).



Outra questão, que pode ser observada tanto em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, quanto em *Niketche: uma história de poligamia*, diz respeito à configuração dos arranjos familiares. Tanto Carolina quanto Rami assumem a função de gerenciar seus respectivos lares. Embora seja importante destacar aspectos como o desejo feminino de manutenção da autonomia e da independência, esses arranjos são, em grande medida, fruto do abandono de lares por parte dos homens.

Carolina reflete a respeito de sua condição: “Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar” (JESUS, 2014, p.22). Rami também aborda as dificuldades de criar os filhos praticamente sozinha. Em um episódio narrado logo no início do romance, quando o filho Betinho quebra o vidro de um carro, a personagem expressa a sua angústia diante de tal condição:

Mas onde anda o meu Tony que não vejo desde sexta-feira? Onde anda esse homem que me deixa os filhos e a casa e não dá um sinal de vida? Um marido em casa é segurança, é proteção. Na presença de um marido, os ladrões se afastam. Os homens respeitam. As vizinhas não entram de qualquer maneira para pedir sal, açúcar, muito menos para cortar na casaca da outra vizinha. Na presença de um marido, um lar é mais lar, tem conforto e prestígio (CHIZIANE, 2021, p. 11).

Assim, a questão do abandono dos lares por parte dos homens, eximindo-se de responsabilidades em relação aos filhos, por exemplo, é algo que pode ser observado em ambas as obras e aponta para mais este aspecto determinante na construção da identidade feminina racializada, a de mulheres negras fortes, guerreiras, que devem suportar todas as intempéries sozinhas, tornando-se as mantenedoras do lar.

A leitura das obras, portanto, fomenta discussões a respeito da experiência de mulheres negras, seja no Brasil, seja em Moçambique. Tanto o relato de Carolina Maria de Jesus como o romance de Paulina Chiziane sugerem leituras que propiciam observar como foram construídas ao longo da história as identidades femininas das mulheres negras. Segundo Costa (2007), em artigo em que compara as obras *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014) de Carolina Maria de Jesus e *Niketche: uma história de poligamia* (2021), de Paulina Chiziane,



Não encontramos nelas (as protagonistas das obras) figuras genéricas, tampouco representações de personagens negras como as construídas nos romances oitocentistas, em sua maioria escritos por homens, como sensuais, promíscuas fogosas, objetos sexuais tanto erotizados quanto não erotizados, dentre outras; ou então por que não dizer diferente até mesmo das figuras edificadas por mulheres brancas, a partir da segunda metade do século XX, que segundo Edith Piza, apenas corroborou para a cristalização de estereótipos negativos sobre a mulher negra. A partir dessa perspectiva, é possível enxergar a experiência feminina negra sobre outra ótica que não a de eterna submissão ou a marcada pelo estereótipo, mas sim em uma batalha cotidiana pela superação de sua condição de marginalidade (COSTA, 2007, p. 8).

Para a orientação metodológica do trabalho, considera-se o Letramento Literário proposto por Rildo Cosson (2009), organizado em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esta metodologia considera a mediação e o compartilhamento de experiências de leitura literária e, desta forma, permitiria ao aluno confrontar as suas interpretações de uma obra lida com outras interpretações produzidas em leituras diversas. Assim, neste exercício dialógico de compartilhamento de experiências de leitura, os estudantes construiriam interpretações cada vez mais profundas das obras lidas, caminhando no sentido de sua formação como leitores literários.

Os movimentos cruzados de leitura, propostos por Cereja (2005), colocariam em contato não apenas obras literárias em si, mas também textos multimodais que, por apresentarem linguagens diversas, seriam potencialmente fatores de enriquecimento no contato do leitor com as obras literárias. Segundo o crítico,

Um curso de literatura não se constrói apenas com atividades específicas de leitura e no tempo restrito que elas demandam. Um curso de literatura se constrói também com uma série de outras interações, mediadas por textos literários e não literários, por textos didático-expositivos, por linguagens verbais e não-verbais etc. (CEREJA, 2005, p. 179)

A partir dessas considerações, observando a importância que vêm ganhando os textos multimodais (ROJO, 2021)⁵, e tendo como orientação metodológica o Letramento Literário proposto por Cosson (2009), o curta-metragem *Carolina* (2003) e a Hq homônima (2018)

⁵ Link disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 14/08/2022.



fariam parte das etapas iniciais propostas por Cosson (2009): a motivação e a introdução. A linguagem fílmica, trazida pelo curta, cumpriria a etapa de motivação, que consiste em aproximar o aluno do texto, proporcionando uma primeira interação do estudante com a ideia do texto (COSSON, 2009, p. 54). A história em quadrinhos, por sua vez, seria um modo de apresentar a obra e a autora aos alunos, já que a Hq não é uma reprodução do diário, mas uma espécie de biografia de Carolina Maria de Jesus. Logo, os estudantes entrariam em contato, antes da leitura literária, com a história da autora.

3. O texto literário aliado aos textos multimodais: uma proposta

Propõe-se aqui a leitura de *Quarto de Despejo: diário de uma favela*, de Carolina Maria de Jesus, e de *Niketche: uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane, buscando observar as representações femininas apresentadas nas obras. Para a organização metodológica do trabalho em sala de aula, propõe-se o caminho literário sistematizado por Rildo Cosson (2009), estruturado nos quatro passos já referidos: motivação, introdução, leitura e interpretação⁶.

Para a etapa inicial do trabalho, sugere-se a exibição do curta-metragem *Carolina* (2003), do cineasta brasileiro Jeferson De. Na sequência, seria feita a leitura de alguns trechos da Hq também intitulada *Carolina* (2018), de autoria de Sirlene Barbosa e João Pinheiro. Ambas as obras cumpririam o papel de aproximar os leitores dos textos principais a que esta proposta se dedica. Na perspectiva de Cosson (2009), O filme e a Hq constituiriam, a etapa de motivação da leitura literária: ao denominar motivação a este primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2009, p. 54). A escolha do filme e da Hq para a etapa inicial do trabalho com a leitura literária vai ao encontro da perspectiva de Rojo (2021) já apresentada, em que os escritos e falas se misturam a imagens estáticas e em movimento, compondo o que se chama na contemporaneidade de textos multimodais. Trabalha-se aqui com a hipótese de que estes

⁶ Ao final do artigo, em anexo, oferecemos ao leitor uma ficha de leitura detalha da proposta.



textos, nestes formatos, utilizando imagem e som, linguagens comuns ao cotidiano de nossos alunos, carregam o potencial de resultar em uma primeira aproximação com as obras literárias.

Na etapa seguinte, a introdução, sugere-se exibir o depoimento *O mundo da mulher ficou muito escondido. É preciso falar mais sobre o que somos* (2021)⁷, de Paulina Chiziane ao canal do Youtube *Por dentro da África*, em que autora comenta a respeito de seu romance *Niketche: uma história de poligamia* (2021). Seriam explorados em sala de aula os elementos paratextuais de ambas as obras; alvos desta proposta.

As discussões iniciais trazidas nesses elementos dariam início à inserção dos leitores nas temáticas abordadas pelos textos. Aqui seria o momento de chamar atenção dos alunos para a perspectiva que se pretende dar a essa proposta de leitura literária, observando como são representadas as mulheres por estas autoras. Para tanto, recorreremos à discussão promovida por Costa (2007), adotando uma perspectiva em que se pode observar a realidade da mulher negra de outro ponto de vista que não o da submissão e da estereotipia, mas sim o da luta diária pela sobrevivência em que constroem suas próprias identidades.

Seguindo a metodologia aqui adotada, a próxima etapa de trabalho seria a leitura, que necessitaria considerar momentos extraclasse, já que se trata de leituras extensas. O acompanhamento dos alunos por parte do professor se faria em momentos os quais Cosson chama de “intervalos” (COSSON, 2009, p.62). Estas ocasiões seriam previamente definidas e acordadas com os leitores. Nelas, seriam desenvolvidas atividades específicas, focalizando o tema da leitura e colocando em discussão possíveis dúvidas trazidas pelos alunos. Ademais, com o intuito de enriquecer a compreensão do texto, poderiam ser retomados elementos ou outros trechos dos textos multimodais utilizados na etapa de motivação, além de abordados textos teóricos que discutam a condição e a representação da mulher negra na sociedade. Ainda nesta etapa, durante os momentos chamados intervalos de leitura, seriam promovidos breves debates abordando as temáticas suscitadas pela leitura. Assim, os leitores caminhariam no sentido da interpretação dos textos.

⁷ Link disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upOGNEbldI>. Acesso em: 14/08/2022.



Por fim, chegamos à etapa de interpretação das leituras, ou seja, da busca de construção dos sentidos dos textos. Considerando que as atividades de interpretação “devem ter como princípio a externalização da leitura” (COSSON, 2009, p. 66), sugerimos que o primeiro movimento nesta etapa seja um debate, seguido da produção de resenhas críticas. Como esta proposta abrange duas leituras extensas, propõe-se a seguinte organização: ao término da leitura de *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014), promove-se um debate a respeito da obra e, em seguida, orienta-se os alunos para a produção de uma resenha a respeito do livro. Ao término da leitura de *Niketche: uma história de poligamia* (2021), promove-se outro debate a respeito desta obra. No entanto, nesse momento, os alunos já terão lido os dois textos. Portanto, resgata-se a resenha de *Quarto de Despejo* que produziram para envolvê-la no debate sobre a obra moçambicana. A seguir, estes devem produzir uma nova resenha, em que estabeleçam comparações entre os dois textos, buscando abordar a representação da mulher negra em ambos. Para a finalização do trabalho, sugere-se um novo debate em que as últimas resenhas sejam retomadas. O professor, nesse sentido, deve orientar as discussões e sistematizar as interpretações construídas pelos alunos.

O objetivo principal desta proposta é contribuir para a formação de leitores de literatura, desenvolvendo habilidades de leitura e promovendo reflexões a respeito de questões identitárias que possam levar o aluno a se integrarem nos debates contemporâneos, dentro de uma perspectiva de formação humana. Ao longo das atividades que essa proposta engloba, seja nos momentos de leitura, nos intervalos, nos debates finais e produções de resenhas, pretende-se que os alunos desenvolvam as habilidades de inferir, justificar, analisar, comparar e interpretar, relacionado o texto literário a questões voltadas para a construção das identidades dos sujeitos; questões suscitadas pelos próprios textos em diálogo com as leituras praticadas.

4. Considerações finais

A escolha dos materiais a serem abordados com os alunos, nesta proposta, considera que, abandonado o paradigma histórico-nacional, abre-se um leque de possibilidades para a



abordagem da literatura em sala de aula. Uma dessas possibilidades é a perspectiva identitária, a partir da qual se pode observar os diversos papéis ou representações que os sujeitos podem adquirir na constituição de suas identidades.

Tem-se, a partir desta proposta, a expectativa de que os textos multimodais sugeridos possam aproximar os alunos das obras e das temáticas que estas suscitam, já que trazem linguagens mais familiares e que fazem parte do cotidiano do estudante contemporâneo. A imagem em movimento, como no filme e na entrevista, e a imagem estática, caso da Hq, são ambas linguagens que fazem parte do dia a dia dos alunos. Podem estes textos, portanto, funcionar como porta de entrada para a leitura das obras em si.

A leitura das obras em si sugere que o aluno observe aspectos que constituem as identidades femininas em momentos e espaços distintos: o Moçambique contemporâneo e o Brasil da década de 1950. Organizada a partir da ideia de caminho literário, proposta por COSSON (2009), a proposta pretende levar os alunos a efetivarem aquilo que o autor chama de “leitura responsiva”, efetuando registros que os permitam externalizar suas leituras, efetuando trocas com os demais colegas leitores, buscando dar sentido ao texto e chegando a possibilidades de interpretação. Desta forma, a literatura se aproxima de sua função humanizadora, colaborando para a formação dos sujeitos.

A abordagem literária apresentada no curso “Literaturas de Língua Portuguesa - Identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal” reorientou nossa perspectiva sobre a arte literária e, conseqüentemente, promoveu e promoverá mudanças contundentes em nossa prática de sala de aula. Nossa formação, em geral, pautou-se pela tradição historiográfica, por aquilo que nos foi apresentado no curso como o paradigma histórico-nacional. Assim, nossa prática vai no sentido de um estudo diacrônico da literatura, buscando encontrar nos textos uma suposta identidade nacional. No entanto, a abordagem identitária da literatura, apresentando-a como espaço de investigação das diversas identidades dos sujeitos, construídas a partir da cultura e dos deslocamentos pelos diversos territórios, físicos e também culturais, apresenta-nos um novo direcionamento no estudo e no ensino de literatura.



Assim, este artigo traz uma proposta de ensino de literatura que pretende ser uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino de leitura do texto literário. Desconsiderando o recorte historiográfico e o paradigma histórico-nacional, a partir do qual se estuda literatura buscando encontrar uma suposta identidade nacional, procurou-se neste trabalho, apresentar uma proposta de ensino que considere a observação das construções identitárias.

Tendo em mente que um dos principais objetivos da leitura literária seja a formação humana, a proposta apresentada busca levar os alunos a questionarem, a partir das leituras, os papéis atribuídos às mulheres e os espaços sociais a ela destinados, observando como estas construções se dão historicamente, a partir da cultura, e como se estabelecem no sentido de promover desigualdades. Deste modo, esta proposta de ensino de literatura coloca-se como uma prática que questiona comportamentos racistas e patriarcais, que perpetuam relações sociais desiguais, estruturadas em privilégios, preconceitos e discriminações.

Assim, segundo a perspectiva de Cândido (2013), acreditamos que o ensino e a leitura de literatura colaboram para a formação humana dos indivíduos, estimulando a reflexão sobre a diversidade e sobre como se constroem as identidades dos sujeitos ao longo da história, segundo a cultura que vivemos. A literatura coloca o indivíduo que lê em contato com a cultura e em posição de questioná-la. Ou, nas palavras de Cândido: “(...) os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (2013, p. 177).

5. Referências

BARBOSA, S.; PINHEIRO, J. *Carolina*. São Paulo: Veneta, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. “O direito à literatura”. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHIZIANE, Paulina. *Niketche: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.



_____. *O mundo da mulher ficou muito Escondido, É preciso falar mais sobre o que somos.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upOGNEbldI>. Acesso em 14/08/2022.

COELHO, Nelly N. *Literatura Infantil. Teoria, análise, didática.* São Paulo: Moderna, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Paradigmas do Ensino de Literatura.* São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Renata J. *Subjetividades femininas: mulheres negras sob o olhar de Carolina Maria de Jesus, Maria Conceição Evaristo e Paulina Chiziane.* Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CULLER, Jonathan. "Identidade, identificação e sujeito". In: *Teoria literária: uma introdução.* São Paulo: Becca, 1999.

DÊ, Jeferson. *CAROLINA.* Curta-metragem. Brasil: 2003, 15 min.

DURÃO, Fábio A. *Metodologia de pesquisa em literatura.* São Paulo: Parábola, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada.* São Paulo: Ática, 2014.

ROJO, Roxane. *Textos multimodais.* Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em 14/08/2021.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: Difel, 2012.

6. Anexo - Proposta metodológica detalhada

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa
Passo I: Definição e justificativa da prática literária e seleção dos textos
1.1. Público-Alvo: Alunxs da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
1.2. Tempo de Duração: 1h30 por semana durante um semestre letivo
1.3. Definição da prática de letramento literário: Caminho literário (COSSON, 2018).
1.4. Justificativa da prática de letramento literário escolhida e delimitação dos objetivos:

108



O público a quem se destina este trabalho carece de desenvolver sua prática de leitura - leitores iniciantes e em processo (COELHO, 2002). O caminho literário deixa-os à vontade para se expressarem a respeito das diversas questões que envolvem o trabalho. Assim, aproxima-os da prática de leitura literária.

Objetivos:

- desenvolver uma leitura fluente;
- compreender o texto lido a partir de trocas de ideias;
- acolher as experiências de leitura dos colegas e do professor, problematizando-as;
- relacionar as questões colocadas pelo texto ao contexto social em que se vive;
- discutir, a partir de orientações, as questões identitárias suscitadas pelo texto.
- desenvolver a prática da escrita, por meio da elaboração de resenhas.

1.5 Escolha dos textos literários:

Quarto de Despejo (2014), Carolina Maria de Jesus;

Niketche: uma história de poligamia (2021), Paulina Chiziane;

Carolina (2018), Sirlene Barbosa e João Pinheiro;

Carolina (2003), Jeferson De;

O mundo da mulher ficou muito Escondido, É preciso falar mais sobre o que somos. Entrevista de Paulina Chiziane. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upOGNEbldI>. Acesso em 14/08/2022.

1.6 Justificativa da escolha dos textos literários:

Em *Quarto de Despejo* (2014), Carolina Maria de Jesus relata seus dias na favela do Canindé, em São Paulo, na década de 1950. O leitor se vê diante de uma mulher negra, moradora de periferia, que tem um trabalho precário e vive uma luta diária contra a fome. Carolina aborda diversas situações que envolvem questões de gênero, raciais e de classe, as quais colocam em discussão a construção da identidade. O público-alvo deste projeto pode se identificar com



Carolina em muitos aspectos: os trabalhos precarizados, a condição da mulher negra etc.

Em *Niketche: uma história de poligamia* (2021), Paulina Chiziane, ao narrar a história da personagem Rami, envolvida em uma trama de poligamia, discute aspectos da construção de identidades femininas na sociedade moçambicana. A leitura desta obra, analisada juntamente com *Quarto de Despejo*, propõe discussões a respeito de como essas identidades são construídas nos tempos e espaços que abordam. Ainda que existam particularidades das experiências das mulheres moçambicanas, o texto de Paulina traz alguns pontos de contato com a obra de Carolina, a exemplo das discussões sobre os cerceamentos do feminino, o racismo etc.

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa

Passo 2: Motivação e introdução no processo de letramento literário

2.1 Proposta de estratégias de motivação de leitura:

Exibição do curta-metragem *Carolina*, do cineasta Jeferson De. O curta apresenta a atriz Zezé Mota interpretando Carolina Maria de Jesus. É possível ver uma mescla entre cenas produzidas para o filme e cenas reais da vida de Carolina, resgatadas de arquivos. Trechos de *Quarto de Despejo* conduzem a produção. Há ainda a canção *Negro Drama*, dos Racionais MC's.

Exibição de depoimento com Paulina Chiziane. No depoimento, a autora é apresentada e fala das principais temáticas abordadas em sua obra.

A ideia é que, neste primeiro momento, os alunos tenham um primeiro contato com as obras – ainda que não as tenham lido, e com a temática que será trabalhada.

2.2 Justificativa das estratégias escolhidas:

O curta-metragem mostra Carolina escrevendo o seu diário, seu sofrimento ao enfrentar a fome e as dificuldades de subsistência diante de tamanha pobreza. As cenas exibidas, de comunidades carentes de décadas atrás, devem proporcionar aos alunos a comparação entre



aquela realidade e a vida atual nas periferias das grandes cidades. Além disso, o curta mostra Carolina, mulher negra, moradora de periferia, praticamente sem acesso à escola, mas ainda assim, uma escritora, produzindo o seu diário de forma a registrar ali a sua vida. O objetivo é colocar o aluno em contato com as temáticas abordadas em *Quarto de Despejo*.

O depoimento de Paulina Chiziane situa o aluno na temática das representações femininas em Moçambique, abordada na obra *Niketche: uma história de poligamia* (2021), e que podem já relacionar com as questões do feminino no Brasil.

2.3 Proposta de introdução/apresentação da leitura literária:

Leitura da Hq *Carolina*, (2018), de Sirlene Barbosa e João Pinheiro. A hq é uma biografia de Carolina Maria de Jesus. Assim, apresenta-se a autora e a obra *Quarto de despejo* aos alunos.

2.4 Justificativa das estratégias de introdução/apresentação:

A hq *Carolina* (2018), de Sirlene Barbosa e João Pinheiro, apresenta uma biografia de Carolina Maria de Jesus, exibindo através da linguagem dos quadrinhos momentos da vida da autora que são relatados na obra *Quarto de despejo* (2014) e outras passagens que não estão na obra. Assim, o aluno toma contato com a biografia da autora e com as principais ideias e temáticas que abordam o diário que será lido posteriormente.

A utilização da Hq na introdução desta proposta vai no sentido de associar ao trabalho de letramento literário os textos multimodais, que apresentam linguagem mais fácil e confortável aos alunos.

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa

Passo 3: Concepção e estratégias de acompanhamento de leitura no processo de letramento literário

3.1 Proposta de concepção de leitura do texto literário:



A leitura literária é um tipo de leitura que exige uma análise que vai além daquilo que se pede em outras leituras em geral. A literatura traz em seus textos, ou sugere ao leitor, uma carga de subjetividade que precisa ser acessada, sob pena de um empobrecimento, um esvaziamento da obra e uma minimização de suas potencialidades. Essa subjetividade é manifesta por meio da literariedade, ou seja, por meio da forma em que a linguagem se apresenta na constituição da obra. E a leitura literária deve estar atenta e direcionada ao reconhecimento da construção formal do texto. Isso permitirá ao leitor ler de um modo cada vez mais profundo e assim reconhecer traços subjetivos sugeridos pelo texto e, conseqüentemente, construir e questionar a sua própria subjetividade. Não se pode esquecer que à leitura literária está associada uma dimensão do prazer que tem o leitor diante da obra e que é determinante para o encontro entre ambos.

3.2 Justificativa da concepção de leitura do texto literário:

Tão importante ou, às vezes, mais importante do que aquilo que se diz em uma obra literária é a maneira pela qual se diz. Uma das especificidades do texto literário, algo que lhe é intrínseco, é a sua literariedade. Compreender os mecanismos e recursos linguísticos empregados na estrutura de uma obra e perceber de que modo esses recursos formais são trabalhados para a construção de um sentido é o que deve estar no horizonte de quem toma contato com a obra literária.

3.3 Proposta de estratégias de acompanhamento de leitura literária:

O desenvolvimento do trabalho se dará a partir da leitura compartilhada, realizada em sala de aula. Em um círculo, os alunos leem e tecem seus comentários a respeito das obras. O professor considera e problematiza aquilo que é dito pelos alunos. Além disso, encaminha a discussão para a observação de determinados pontos do texto, o que pode ser feito, em muitos casos, a partir da fala dos próprios alunos.

Também faz parte do trabalho a orientação para que o aluno leia determinado capítulo da obra em casa, como forma de construir e fortalecer o hábito de leitura e de buscar um grau cada vez maior de autonomia. No retorno à sala de aula, aquele capítulo sugerido para a leitura



é discutido e analisado.

Outra estratégia a ser abordada é o desenvolvimento de atividades focalizadas em determinadas passagens do texto, são os chamados intervalos. Desta forma, pode-se chamar a atenção dos alunos para determinada construção textual ou para o uso de determinado recurso linguístico, sempre com o intuito de buscar o sentido do texto. Esta estratégia pode ainda dar ao aluno um maior repertório de ferramentas de leitura que poderá ser acionado em leituras futuras, construindo-se assim uma bagagem de recursos que lhe enriquecerão as possibilidades de interpretação. Sugere-se, ao final da leitura de cada obra, a produção de resenhas a respeito.

3.4 Justificativa das estratégias de acompanhamento de leitura literária:

O público-alvo desta proposta de leitura literária não é formado por leitores que já desenvolveram o hábito de ler e têm consolidada a prática da leitura. São alunos da Educação de Jovens e Adultos. A carga horária da disciplina de Língua Portuguesa prevê um total de seis horas/aulas semanais, das quais três se pretende dedicar à leitura literária. Isso se faz sem prejuízo da abordagem dos conteúdos curriculares, que estarão também relacionados à leitura proposta. No entanto, é importante ressaltar que o texto literário será abordado em sua essência, naquilo que lhe é característico e fundamental, jamais funcionando como pretexto para o desenvolvimento de atividades estanques e descontextualizadas.

Projeto integrado para o ensino de literaturas de língua portuguesa

Passo 4: Atividades de interpretação do texto literário e processo de avaliação da leitura literária

4.1 Proposta de atividades de interpretação do texto literário:

Exposições orais, debates e resenhas estão previstos como atividades de interpretação neste projeto.

4.2 Justificativa das atividades de interpretação do texto literário propostas:



Como se trata de leituras longas, a serem desenvolvida em muitas ocasiões, são previstas diversas atividades de interpretação, a serem adequadas de acordo com o trecho da obra abordado. As exposições orais, organizadas em debates sobre aspectos das obras, são fundamentais para que o aluno possa expressar o seu entendimento do texto, ouvir o entendimento dos colegas e, nesse movimento, construir a sua interpretação.

Também as resenhas compõem parte deste movimento de interpretação do texto. Após as discussões, os alunos registram suas impressões sobre o assunto abordado.

4.3 Proposta de avaliação da leitura literária realizada:

Exposições orais, debates, resenhas e diário de leitura.

4.4 Justificativa do processo de avaliação de leitura literária:

As formas de avaliação propostas permitem observar como o aluno recebeu a leitura, que sentidos construiu e que sentidos reconstruiu a partir da escuta dos posicionamentos dos colegas. Não se pretende impor uma interpretação que se pretenda única, mas sim discutir e problematizar as diversas interpretações construídas pelos estudantes. O professor pode propor momentos de discussão a partir de interpretações dos alunos observadas em suas diversas produções, como os debates e resenhas, por exemplo, sempre buscando a problematização e negociação de sentidos, jamais a imposição de sua própria interpretação.



Literaturas africanas no ensino médio: material didático e propostas de ensino

Daniele Teixeira ¹

Renato Alessandro dos Santos ²

RESUMO

O presente artigo focaliza o ensino de literaturas africanas no ensino médio da escola pública regular do estado de São Paulo. Reflexões semeadas na especialização em Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Estado de São Paulo culminaram no seguinte objeto: Como abordar a literatura africana em sala de aula de forma eficaz considerando o universo africano, sua riqueza e peculiaridades? O objetivo geral deste estudo é propor uma prática de ensino-aprendizagem eficiente para a inserção das literaturas africanas; e os específicos englobam analisar o material didático e os documentos oficiais que norteiam a temática, verificar estudos existentes e sugerir obras a serem incluídas no material didático. A pesquisa possui caráter qualitativo-quantitativo, pois analisa a quantidade de textos africanos e as propostas apresentadas no material didático. Os resultados contribuem para a melhoria do ensino de literatura, visando a implementação da lei 10.639/03, e na ampliação de práticas docentes eficientes.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Literaturas africanas; Material didático; Ensino médio; Proposta de ensino.

African literatures in high school: didactic material and teaching proposals

ABSTRACT

This article focuses on the teaching of African literature in the high school of regular public schools in the state of São Paulo. Reflections sown in the specialization in Portuguese Language Literature at the Federal University of the State of São Paulo culminated in the following object: How to effectively approach African literature in the classroom considering the African universe, its richness and peculiarities? The general objective is to propose an efficient teaching-learning practice for the insertion of African literatures and the specific ones include

¹ Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa: identidades, territórios e deslocamentos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) - UNIFESP (2021), graduada em Letras pelo Centro Universitário de Votuporanga (2017), docente de escola regular pública do estado de São Paulo. E-mail: danieleteixeira96@gmail.com. Número do orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9912-7420>.

² Doutor em Estudos literários, com a tese *Romances rebeldes: a tradição de rebeldia na literatura norte-americana - de Moby Dick a On the Road* (Unesp, 2015). Mestrado em Estudos literários, com a dissertação *A revolução das mochilas: de On the road à lenda de Duluoz - a literatura beat de Jack Kerouac* (Unesp, 2002), e graduação em Letras pela mesma instituição (1997). E-mail: realess72@gmail.com. Número do orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1756-0763>.



analyzing the didactic material and official documents that guide the theme, verifying existing studies and suggesting works to be included in the didactic material. The research has a qualitative-quantitative character, as it analyzes the amount of African texts and the proposals presented in the didactic material. The results contribute to the improvement of literature teaching, aiming at the implementation of law 10.639/03, and in the expansion of efficient teaching practices.

Key-words: Literature teaching; African Literatures; Courseware; High school; Teaching proposal.

1. Introdução

O estudo desenvolvido pauta-se nas discussões, atividades e reflexões elaboradas ao longo do curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP). Ao longo do curso foi inevitável analisar minha trajetória escolar, principalmente através do exercício do Diário de Bordo, o que proporcionou o resgate e a análise de experiências vividas, culminando em reflexões sobre minha atuação como docente, procurando aprimorar as práticas no ensino de literatura.

Nessa dinâmica, muitos aspectos causaram-me inquietações, como a priorização por obras literárias de escritores brasileiros e portugueses durante o ensino básico, pois não tive contato com textos originários da África. Apenas na graduação houve a introdução breve de um único autor moçambicano: Mia Couto. As inquietações aumentaram concomitantemente, de acordo com a evolução do curso, principalmente durante o Módulo II, que abordou as literaturas conforme a perspectiva de cada território: Brasil, Moçambique e Portugal.

Durante a vida acadêmica, como aluna de Letras, obviamente, foram propostos estudos sobre autores como José de Alencar e Castro Alves, bem como Lídia Jorge e Fernando Pessoa, porém, nunca surgiu um José Craveirinha, um Ungulani ba ka Khosa, ou muito menos uma Paulina Chiziane. Isso incomodou-me profundamente, por que estudar a literatura africana resumindo-a em textos de um único autor, no caso, Mia Couto, ou ainda por meio de textos predominantemente de autores brasileiros que narram o período colonial, sendo que há uma diversidade de obras disponíveis?

Já como docente, noto a escassez de materiais didáticos que forneçam subsídios para a



abordagem de obras africanas. Agrava-se a situação quando me deparo com profissionais da educação que executam projetos temporários, geralmente vinculados a datas específicas, como 20 de novembro, e focalizam obras brasileiras que exploram a imagem do negro sob estereótipos preconceituosos.

O docente em sala de aula não possui mecanismos disponíveis que lhe assegurem a abordagem das literaturas africanas, e esse professor acaba por não obter conhecimentos suficientes durante a graduação. Então, como apresentar aos alunos algo de que nem mesmo seu professor tem conhecimento? E, se esse docente sente a mesma sede que eu e, pesquisando, propõe-se a aprofundar seus conhecimentos acerca das literaturas africanas, como introduzi-las em sala de aula, fugindo dos estereótipos, tornando algo atraente ao aluno e respeitando as particularidades das literaturas em si? São esses alguns dos questionamentos que surgiram durante o percurso da especialização e sobre os quais, agora, debruçar-me-ei, a fim de contribuir para a constituição de um ensino de literatura consciente.

O ensino de Língua Portuguesa da escola pública regular do estado de São Paulo atual pauta-se em materiais elaborados pelo Estado que são distribuídos gratuitamente aos professores e alunos. Diversas apostilas são entregues e tornam-se norteadoras do processo de aprendizagem; entretanto, tais objetos não priorizam ou não aprofundam muitos conteúdos, sendo assim, apesar dos insumos disponibilizados, o docente sente a necessidade de buscar auxílio em materiais extras.

A lacuna citada está presente e restringindo-se ao campo da disciplina de Língua Portuguesa, em todos os eixos de estudo, da gramática à literatura. Não necessariamente isto é negativo; afinal, as apostilas são apenas norteadoras e, logicamente, deve-se considerar a autonomia do professor. Entretanto, há diversos outros fatores que influenciam na qualidade do ensino. Centrando-se especificamente no ensino de literatura, pode-se citar a formação docente, os aspectos históricos, sociais e culturais, e isso se agrava quando o foco é o ensino das literaturas africanas.

Diante de tantos fatores oriundos do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que itens como a formação docente são amplos, e demandam uma reestruturação profunda,



que engloba aspectos como os currículos das universidades e o incentivo governamental, a proposta centra-se nas deficiências dos materiais didáticos. Antes, vale ressaltar que são comuns situações em que o docente dispõe-se a complementar suas aulas com materiais extras, mesmo seguindo uma perspectiva estereotipada. Nesse contexto, a perspectiva estereotipada não se refere apenas à do negro escravizado, representante de força brutal, ignorante etc. É necessário romper com a ideia de que o negro foi um participante qualquer na formação do Brasil. Pelo contrário: ele foi imprescindível. As literaturas africanas não têm suas especificidades respeitadas no processo totalizante de ensino brasileiro; além disso, na Era atual, torna-se ineficiente apresentar a imagem primitiva do negro apenas como um “auxiliar” no contexto do *achamento* do Brasil, bem como é um ato de desprezo abordar uma obra africana sob essa perspectiva; ou seja, o ensino das literaturas africanas é ainda muito negligenciado na educação básica brasileira.

Dessa forma, após os estudos e os desafios propostos ao longo do curso de especialização em Literaturas de Língua Portuguesa e considerando as reflexões sobre minha trajetória como estudante e como docente, é tão inquietante quanto necessária a exposição da problemática: como abordar a literatura africana em sala de aula de forma eficaz, considerando o universo africano, com sua riqueza e suas peculiaridades?

Faz-se necessário, portanto, a criação e a ampla divulgação de propostas de ensino-aprendizagem que introduzam textos originariamente africanos, colaborando assim, inevitavelmente, para a implementação da lei 10.639, implantada em 2003. Dito isto, o trabalho possui como objetivo geral apresentar uma proposta prática de ensino-aprendizagem que possa contribuir para a inserção das literaturas africanas em língua portuguesa na sala de aula, de modo a respeitar suas especificidades, características próprias, valorização e o contexto histórico-social em que está inserida.

Para tanto, os objetivos específicos englobam: analisar o material didático oficial utilizado atualmente nas escolas, nos anos finais do ensino médio da escola pública do estado de São Paulo; refletir acerca dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas da temática; realizar levantamento de estudos da área de literatura que antecederam à presente



proposta e sugerir obras a serem incluídas nos materiais didáticos.

A pesquisa possui caráter qualitativo-quantitativo, pois analisa a quantidade de textos africanos e as propostas apresentadas no material didático. Em seguida, realiza apresentação e desenvolvimento de uma proposta de ensino prático-pedagógica que introduz essas literaturas africanas nas aulas de literatura da educação básica, esperando-se com isso contribuir para a melhoria do ensino de literatura, visando a implementação da lei 10.639/03 e criando outras alternativas viáveis a serem incluídas no material didático, o que culmina com a ampliação de práticas docentes eficientes.

2. Contextualização

Conforme exposto anteriormente, ao longo da especialização, as inevitáveis reflexões ressaltaram a necessidade do desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem acerca das literaturas africanas em língua portuguesa. O Módulo I do curso, ao apresentar a noção de que a constituição da identidade do indivíduo contemporâneo é um processo dinâmico e envolve um embate entre aquilo que condiciona o sujeito (o território e os valores herdados) e como este se projeta em relação a tais elementos contingenciais (a língua, os costumes e as crenças), evidencia o papel humanizador e libertador da literatura, conforme Giddens (2002, p. 9).

A literatura, vista como um lugar da expressão das diferenças culturais, deve, irrevogavelmente, ser estudada no ensino médio como um instrumento capaz de apresentar possibilidades diversificadas para o desenvolvimento do ser humano, podendo ser considerada um suporte para os processos de construção de identidade. O mapeamento das mais variadas culturas, concepções, ideais, costumes, bem como o resgate de trajetórias que possibilitam a ampliação de referências e experiências culturais proporcionam ao aluno um elevado grau de auto conhecimento, conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 479).

As observações ao longo da trajetória do curso repercutiram em minha ação docente; afinal, é urgente uma reformulação do método de abordagem das obras literárias, considerando



o aluno como um ser em formação, mas também como um ser possuidor de *bagagens de mundo*. Enfim, ao final do Módulo III houve a apresentação das concepções de Rildo Cosson (2014) sobre o compartilhamento de experiências de leitura literária por meio dos círculos de leitura, o que possibilitou vislumbrar novos modos de pensar a prática docente.

3. Fundamentação teórico-metodológica

Antes da análise do material didático em foco, faz-se necessário refletir sobre alguns estudos já desenvolvidos na área acadêmica e que, de alguma forma, contribuíram significativamente para a evolução do ensino das literaturas africanas em língua oficial portuguesa nas escolas. Inicialmente, Marcos Francisco Martins (2009), em seu estudo *História e cultura afro-brasileira: o que os professores e os alunos aprenderam na escola pública?*, apresenta uma pesquisa efetuada em 44 escolas do estado de São Paulo no ano de 2007 em que conclui que há necessidade de se desmistificar a cultura africana, sendo a escola um mecanismo potencial para tanto; além disso, ele ressaltou que os alunos demonstram grande interesse por essa temática.

Quanto ao material didático, Marioto (2014), em sua dissertação *Literatura no ensino médio: um estudo do material didático oficial do estado de São Paulo*, focaliza esta problemática: de que forma o material didático oficial, dentro do sistema estabelecido para o ensino no estado de São Paulo, propõe o desenvolvimento do ensino de literatura no ensino médio? O estudo apresenta significativas contribuições relacionadas à fragilidade do material didático, às metodologias aplicadas, à apresentação descontextualizada das obras literárias e à cristalização de formatos de trabalho que não proporcionam o desenvolvimento do leitor crítico e reflexivo.

É nítido que os desafios do ensino de literatura em geral são muitos, como atesta o estudo intitulado *Os desafios do ensino de literatura e a lei nº 11.645/08: uma proposta para o ensino médio*, de Tais Matheus da Silva, professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFSP, apresentado no Seminário FESPSP 2017, cujo tema foi *Relações raciais e étnicas na América Latina: ancestralidades e lutas*. Assim, ela apresenta alguns desses desafios sob a



perspectiva da lei 11.645/08, cuja redação alterou a lei 10.639/03 ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, incluindo também o ensino da história e cultura indígena. Constata-se que um desses obstáculos é derivado do fato de os documentos oficiais serem elaborados pelas esferas administrativas, demonstrando significativo distanciamento da realidade educacional.

Tais documentos, como as Orientações curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, colocam em foco o ensino de literatura como ferramenta humanizadora, porém, nas salas de aula, é comum ainda a sobrecarga dos alunos com informações nem sempre pertinentes sobre épocas, estilos e características de escolas literárias. Não é um fato desconhecido que isso ocorre, principalmente, pela formação deficiente de muitos docentes e pela má remuneração a que muitos desses profissionais estão sujeitos.

Os documentos ainda apontam como prioridade do ensino de literatura o leitor e o letramento literário; nesse cenário, o professor deve ser mediador das estratégias de apoio à leitura, também há a necessidade da constituição de um local propício, além de demais fatores que possam influenciar no ambiente de leitura. Entretanto, conforme aponta Silva (2017), não há nessas publicações indicações relacionadas ao conteúdo que permita aos professores, no momento de construir o currículo, planejar suas ações.

A autora propõe a inserção de obras indígenas, afro-brasileiras e africanas no currículo para o ensino de literatura no ensino médio. Para exemplificar, menciona a leitura de mitos indígenas, relacionando-os com a mitologia de outros povos, como *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio* (1998), de Kaka Werá Jecupé, e *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio de (minha) memória* (2001), de Daniel Munduruku. Sugere também *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, e *Dramas para negros e prólogo para brancos* (1961), organizado por Abdias do Nascimento, para a abordagem de literatura afro-brasileira.

Por fim, Silva (2017) propõe a leitura de *Niketche: uma história de poligamia* (2002), da escritora moçambicana Paulina Chiziane, para a abordagem das literaturas africanas nas



disciplinas de Literatura, História, Artes, Geografia, Sociologia e Filosofia. O estudo restringe-se à indicação de apenas uma obra das literaturas africanas e não menciona como abordar o conteúdo, como realizado anteriormente, ao indicar a leitura de mitos indígenas, demonstrando assim, após a crítica realizada aos documentos oficiais, uma evolução na abordagem das literaturas africanas em sala de aula, mesmo sem a menção de como trabalhá-la. No entanto, a não exploração da obra e a limitação das indicações demonstram as deficiências, mesmo no meio acadêmico, quanto à temática em questão.

Já em *A percepção da condição feminina moçambicana e afrobrasileira: uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula*, Souza (2019) apresenta uma proposta para o ensino médio, procurando desconstruir os estereótipos dos negros por meio da literatura. Há o relato da aplicação de contos da autora moçambicana Lília Momplé, por meio do método que se volta à recepção da obra, demonstrando como o método de aplicação faz diferença na prática escolar. Ao encontro dessa afirmação é que se localiza a proposta dos círculos de leitura de Cosson (2009).

4. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa

A análise do material didático oficial utilizado nas escolas públicas do estado de São Paulo fez-se necessária, a fim de identificar o panorama das abordagens das literaturas africanas atualmente. As apostilas denominadas *Aprender Sempre* (AP) são distribuídas gratuitamente a cada bimestre aos alunos e professores. São divididas conforme o ano (1º, 2º ou 3º do ensino médio), sendo que é fornecida, também, uma apostila com orientações detalhadas sobre o desenvolvimento dos temas, identificada como *Caderno do professor*.

Internamente o material é estruturado em Sequências de atividades (SA), ou seja, a apresentação de uma sequência didática de acordo com uma temática específica e subdividida em aulas. Realizando uma busca quantitativa, a princípio, foi possível identificar a abordagem de autores brasileiros que são muito referenciados, quando a temática é história e afro-brasileira, como Cruz e Souza, introduzido por meio do poema *Ser pássaro*, na apostila AP, volume 2, do 1º ano na SA 3, página 27, e Maria Firmina dos Reis, no mesmo volume, página 41



com o poema *Uns olhos*.

Já no material do 2º ano, há a abordagem do escritor Joaquim Manuel de Macedo com trechos da obra *A Moreninha*, nos volumes 2 e 3, SA 1 e 2 respectivamente. Por fim, o material do último ano do ensino médio apresenta Castro Alves, ao inserir *Os escravos* no volume 1, SA 3, página 41, e *Navio Negreiro* no volume 2, SA 3, página 33, sendo que, nesse mesmo volume, ainda é retomado o escritor Cruz e Souza, com o poema *Vida Obscura*, na página 44.

É evidente a limitação da abordagem temática e não há, nos materiais, nenhum resquício de textos originalmente africanos. Vale ressaltar que, do ponto de vista qualitativo, pela observação das obras selecionadas e inseridas nas apostilas AP, a história e a cultura dos africanos no Brasil são resumidas apenas nos percalços e sofrimentos da escravidão, enquanto a realidade africana não é abordada, contrariando as orientações da lei 10.639/2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Diante da precariedade do cenário exposto, com o objetivo de incluir o estudo da história e cultura dos africanos, a cultura negra brasileira e a importância do negro na formação da sociedade nacional, segue a descrição da proposta prática de ensino-aprendizagem contendo indicações de textos que podem contribuir para a melhoria dos materiais didáticos:

Desafio de ensino-aprendizagem: mediação e compartilhamento de experiências de leitura literária
Passo I: Definição e justificativa da prática literária e seleção do(s) texto(s)
1.1. Público Alvo: 3º ano do ensino médio, faixa etária entre 16 e 18 anos, alunos de instituição pública de ensino regular do estado de São Paulo.
1.2. Tempo de Duração: dez encontros, sendo que a abordagem de cada texto necessitará de duas aulas com duração de 50 minutos cada e a atividade final também precisará de duas



aulas, totalizando uma carga horária de 8:20 horas.

CRONOGRAMA

Aula 1 e 2: Apresentação e leitura do texto *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* (Jorge de Lima, 1947); Registro das primeiras impressões; Início de pesquisa conforme a função de cada integrante. Discussão sobre o texto; Apresentação de informações colhidas após pesquisa; Análise mediada; Registro dos dados.

Aula 3 e 4: Apresentação, leitura e abordagem do texto *Urucungo* (Raul Bopp, 1998) semelhante às aulas 1 e 2.

Aula 5 e 6: Apresentação, leitura e abordagem do texto *Samba* (Noémia de Sousa, 2001) semelhante às aulas 1 e 2.

Aula 7 e 8: apresentação, leitura e abordagem do texto *Identidade* (Mia Couto, 2008) semelhante às aulas 1 e 2.

Aula 9 e 10: Leitura dos registros efetuados nos encontros anteriores, seleção e compilação das ideias principais; Elaboração de roteiro simplificado para registro gravado. Gravação e elaboração de vídeo contendo o relato de cada participante do grupo quanto às suas impressões iniciais e finais das obras abordadas conforme roteiro elaborado.

1.3. Definição da prática de letramento literário: Círculo de leitura estruturado, mais adequado ao contexto escolar escolhido, sendo o mais apropriado seu desenvolvimento na biblioteca devido ao ambiente apresentar aspectos importantes para a execução da atividade, por exemplo: mesas redondas e sons menos ruidosos, sala silenciosa que propicia imersão total durante a leitura.

1.4. Descrição da prática de letramento literário escolhida: O círculo de leitura estruturado, segundo Cosson (2014, p.158), obedece a uma estrutura que é definida previamente e, assim, define os papéis de cada integrante da atividade, possibilita também a criação de um roteiro para guiar as discussões, além de contar com atividades de registro antes e depois da discussão.

1.5. Justificativa da prática de letramento literário escolhida e delimitação dos objetivos: O círculo de leitura estruturado se apresenta mais adequado ao público escolar selecionado, pois possibilita definir previamente o papel que cada participante desempenhará durante a atividade e também, assim, cada aluno ou grupo efetuará sua leitura e pesquisa com focos pré-determinados antes de participar, por exemplo, considerando características morfológicas e sintáticas, identificando quais os traços explícitos e implícitos, bem como outros textos que apresentem intertextualidade. Entretanto, tais focos apenas servirão como ferramentas para fundamentar (ou não) a opinião, os sentimentos, sensações e críticas de cada um perante a obra. Desta forma, a atividade terá como objetivos fomentar a leitura no âmbito escolar, orientar os alunos a efetuarem leituras mais críticas e analíticas, apresentando ferramentas e meios disponíveis que possam auxiliá-lo em uma leitura eficaz. Além disso, pretende-se instigar a leitura compartilhada exercitando o direito de cada um de expressar sua opinião livremente, o que conseqüentemente contribuirá para a formação de um cidadão crítico que possa se inserir na sociedade sabendo exercer seu direito de livre



expressão e de respeitar o direito dos outros igualmente. Pretende-se ainda, além da prática em si, através da seleção dos textos, inserir no contexto escolar as literaturas africanas e obras que possibilitem reflexões sobre a constituição da identidade de cada um e, conseqüentemente, de cada povo considerando seus aspectos culturais, além de promover intercâmbio entre as literaturas portuguesas do Brasil e de Moçambique resultando, assim, em uma análise dos territórios e dos deslocamentos que englobam tais obras.

1.6. Escolha do (s) texto(s) literário(s):

- OBRAS BRASILEIRAS: *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* - Jorge de Lima (1947) e *Urucungo* - Raul Bopp (1998);
- OBRAS MOÇAMBICANAS: *Samba* - Noémia de Sousa (2001) e *Identidade* - Mia Couto (2008).

1.7. Justificativa da escolha do(s) texto(s) literário (s): A seleção de obras inicia-se com *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* (1947) de escritor brasileiro a fim de suscitar questionamentos sobre a religiosidade e demonstrar como a influência negra é muito presente ainda no Brasil no que tange a crenças, mitos e rituais. Além disso, a abordagem da obra possibilita colocar em pauta a discussão da pluralidade religiosa de forma a reconhecer a cultura espiritual de cada um como um direito que deve ser assegurado em um estado laico como o Brasil. O segundo texto selecionado, *Urucungo* (1998), possibilitará da mesma forma que o anterior abordar outras temáticas culturais como a musicalidade, alimentação, hábitos cotidianos e a oralidade como meio de perpetuação ideológica/mitológica. Além, claramente, de ambos os textos resgatarem a época da escravidão dos negros e suas conseqüências, porém possibilita uma abordagem através da visão do escravizado. Em seguida, *Samba* (2001) possibilita constatar tais influências africanas no Brasil por meio de uma visão contemporânea e aproxima ainda mais os dois povos, feitos um só através dos ritmos fraternos do samba, marca do povo brasileiro, mas herança do povo africano, ressaltando não apenas os territórios, mas também os deslocamentos que ocorreram entre ambos. Por fim, a última obra selecionada, *Identidade* (2008), introduzirá profundos questionamentos identitários, não só coletivo, mas também individual. Vale ressaltar que a abordagem, reflexão e debate da temática relacionada à construção identitária é extremamente pertinente e necessária durante o ensino médio pelo fato dos estudantes estarem no período da adolescência, período em que estão se descobrindo e passando pelo processo de inserção como cidadãos ativos na sociedade.

Passo II: Motivação e introdução no processo de letramento literário

2.1 Proposta de estratégias de motivação de leitura: Apresentação de imagens e/ou fotografias relacionadas a cada poema selecionado ao passo que cada obra vai sendo abordada. Por exemplo, na Aula 1, antes da leitura de *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá* (Jorge de Lima, 1947), introduzir fotografias de pessoas realizando rituais de diversas religiões que há no Brasil (católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas, candomblecistas, judeus) para servir como pauta para um debate sobre a diversidade religiosa existente no território nacional e a reflexão sobre a diversidade presente na própria sala de aula, encaminhando a discussão para um olhar auto-reflexivo, lançando também indagações sobre a raiz histórica



da escolha religiosa de cada um em paralelo a sua árvore genealógica.

Na Aula 3, antes da leitura de *Urucungo* (Raul Bopp, 1998), distribuir fotografias de pratos tipicamente brasileiros, bem como bandas/cantores de diversos gêneros musicais, criando um vínculo com a temática da Aula 1 que também é um aspecto cultural e já prenunciar o assunto da Aula 5, o samba. Neste ponto, a apresentação das imagens servirá como estratégia para motivar o aluno a conhecer mais a si próprio, refletir sobre seus costumes, sua cultura e, conseqüentemente, sua identidade.

O texto seguinte a ser abordado, como referenciado anteriormente, *Samba* (Noémia de Sousa, 2001), dispõe como centro a temática musical, mas a apresentação das imagens englobará fotos de cidadãos brasileiros em carnavais (como símbolo da atualidade) e de cidadãos africanos em festas nativas, bem como figuras de africanos na época da escravidão participando de rodas de dança como representatividade da raiz do ritmo comumente considerado marca brasileira.

Por fim, na Aula 7, antes da apresentação do texto *Identidade* (Mia Couto, 2008), as imagens a serem apresentadas como motivação para a leitura serão retratos dos próprios alunos que podem ser recolhidos de documentos da própria escola ou solicitado aos estudantes com antecipação. Prevê-se que a princípio os participantes poderão não sentir-se a vontade, desta forma, o debate poderá iniciar-se com uma autoanálise das características que cada um deve fazer de si mesmo, podendo ser características físicas ou relacionadas aos aspectos culturais.

2.2 Justificativa das estratégias escolhidas: Como foram selecionados quatro textos, mas com o foco comum de debater sobre identidade e os aspectos culturais que a compõe e os influenciam, respectivamente, verifica-se a necessidade da utilização de estratégias de motivação de leitura antes da abordagem de cada obra. Optou-se, então, pela apresentação de imagens, pois o campo imagético possibilita adentrar em um mundo imaginário que traz a tona, através da interpretação de cada um, mesmo que inconscientemente, seus anseios possibilitando assim a motivação por procurar uma resposta para e através da leitura. A estratégia de motivação pauta-se na introdução de figuras que proporcionem aos discentes um prognóstico pautado em seus conhecimentos, considerando sua bagagem como leitor, como cidadão, como indivíduo em formação que está em processo de construção identitária, ao mesmo tempo que possibilitará a abordagem de diversas vertentes, não apenas a do aluno ou a que o texto apresentará.

2.3 Proposta de introdução/apresentação da leitura literária: A introdução englobará determinados aspectos sobre o autor como nome, nacionalidade e características literárias, porém muito brevemente em formato de comentários informais a serem apresentados numa espécie de bate-papo efetuado antes da leitura dos textos, após a apresentação das imagens na etapa de motivação e focalizaram aspectos que tenham relação como a temática a fim de fornecer subsídios para a análise textual e reflexão dos alunos. Este bate-papo iniciar-se-á com questionamentos aos alunos sobre os próprios autores, como “Vocês conhecem o autor...? Já ouviram falar? Já leram algum texto dele? O que acham de suas obras?” Por exemplo, seguem alguns dados a serem colocados na pauta de acordo com a



abordagem de cada obra:

- Raul Bopp nasceu em 1898 em Vila Pinhal, no Rio Grande do Sul e morreu em 1984. Foi um escritor modernista, participou da Semana da Arte Moderna, em 1922. A maior preocupação dos modernistas era construir uma identidade nacional através da reconstrução das origens do povo brasileiro. Bopp viajou o Brasil todo, inclusive sua obra-prima, o livro *Cobra Norato* (1931) foi construído com base nas suas experiências na Amazônia. Este livro fez parte do movimento antropofágico, segue trecho do manifesto do movimento: "*Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question. Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos. Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago*". Em 1932, lançou a obra *Urucungo*, constituída por diversos poemas, inclusive o texto a ser analisado, contudo, este foi retirado integralmente de uma coletânea mais recente lançada em 1998.

- Jorge de Lima nasceu em 1893 em União do Palmares, Alagoas, e morreu em 1953. Assim como Raul Bopp, é considerado um escritor modernista, porém da segunda fase, neste período há a poesia de questionamento representando a inquietação social, religiosa, filosófica e amorosa. Seu livro mais famoso é *Poemas negros*, publicado em 1947, do qual foi retirado o texto a ser analisado, *Rei é Oxalá, rainha é Iemanjá*. Considerado um poeta branco (ou mulato), mas descendente de africanos, um mestiço.

- Noémia de Sousa nasceu em 1926, em Catembe, vila no litoral Sul de Moçambique e faleceu em 2002, em Portugal. Possui muitas obras, na maioria a temática é a resistência da mulher africana e a luta do povo moçambicano por sua liberdade. Sua poesia possui como inspiração a cultura negra na América e outras expressões da Diáspora Africana. Entre 1940-1950 escreveu como jornalista para a revista brasileira *Sul*, e conseqüentemente nesse período, aproximou escritores e poetas do Brasil. Muitos de seus poemas inclusive, demonstram essa ligação com o Brasil, como o poema *Samba*, cuja dedicatória ao amigo e fotógrafo moçambicano Ricardo Rangel registra a noite de 19/11/1949 em que estiveram juntos no Brasil.

- Mia Couto nasceu em 1955 na cidade da Beira, em Moçambique. É um dos autores moçambicanos mais conhecidos mundialmente, suas obras pertencem ao período pós-independência, iniciado em 1975 e marcado por uma guerra civil que durou 16 anos. Logo, seus textos apresentam um caráter político, buscando mostrar elementos culturais formadores da identidade nacional. Vale ressaltar que é o único escritor africano membro da Academia Brasileira de Letras, e em seu site é caracterizado como "[...] "escritor da terra", escreve e descreve as próprias raízes do mundo, explorando a própria natureza humana na sua relação umbilical com a terra. [...]". Em 2019, durante uma entrevista para o jornal *El País*, o autor afirmou que "A África está presente no Brasil de maneira que os próprios brasileiros não identificam."

2.4 Justificativa das estratégias de introdução/apresentação: A estratégia de introdução e apresentação do autor/obra estruturado em comentários a serem inseridos durante uma



espécie de roda de conversa possibilitará primeiramente aos estudantes exporem suas impressões e experiências que já tiveram com outras obras dos autores, posteriormente a expandirem seus conhecimentos quanto ao autor e à obra, mas de maneira não sistemática que poderia lembrar simples dados a serem decorados, mas informações relevantes para a compreensão da temática dos poemas a serem analisados. Expondo as informações em breves comentários, instaurado a proximidade e o bate-papo, instantaneamente os discentes sentir-se-ão à vontade para incluir suas próprias reflexões espontaneamente.

A seleção dos dados a serem apresentados justifica-se pelo princípio de que a obra não existe sem o autor e vice-versa, isto significa que os fatores internos do texto são extremamente relevantes, assim como os fatores externos que também devem ser considerados em uma análise, ainda mais quando a temática está intrinsecamente relacionada à identidade e à cultura. Dados como a nacionalidade de cada autor possibilitará ao aluno construir, antecipadamente, uma imagem mentalmente e uma expectativa perante o texto a ser lido, o que se soma à sua opinião a ser registrada antes e posterior à leitura, visto que se houver uma complementação da ideia mental pré-formulada o estudante poderá comentar, bem como se houver uma quebra da expectativa após a análise.

As demais informações selecionadas para a introdução seguem o mesmo pressuposto, por exemplo, ter conhecimento que Raul Bopp foi um modernista e lembrar as preocupações e objetivos dos autores da época, contribuirá enormemente para o entendimento do poema *Urucungo*. As características da escola literária à qual o escritor pertence é relevante quando apresentada sob a vertente da influência que estas possuem sob a obra, mas quando são apresentadas como listas enormes a serem memorizadas não possuem o mesmo efeito.

Do mesmo modo, apresentar informações sobre a vida, acontecimentos históricos ou frases ditas pelo escritor precisa-se vincular e relacionar os dados à obra, à análise que deseja-se realizar e ao objetivo da leitura.

Passo III: Concepção e estratégias de acompanhamento de leitura no processo de letramento literário

3.1 Proposta de concepção de leitura do texto literário: A proposta de concepção de leitura dos textos será com foco na interação texto-autor-leitor, após as etapas de motivação e introdução/apresentação, dar-se-á durante os encontros, primeiramente a distribuição de cópias do texto a ser abordado, em seguida, a leitura efetuada pelo docente em voz alta. Por se tratar de poemas, procurar-se-á realizar uma leitura com tom de voz, entonação e pausas adequadamente conforme o ritmo do texto.

Em seguida, os alunos deverão efetuar a segunda leitura silenciosamente e então haverá um período para as indagações quanto ao vocabulário ou demais aspectos que provocarem dúvidas, seguido dos comentários das primeiras impressões que cada aluno teve, esta etapa continuará a seguir o modelo de roda de conversa, porém, o professor ficará encarregado de mediar, designando a vez de cada aluno que será convidado a expressar-se por meio de questionamentos como “E você, (*nome do aluno*), conseguiu identificar a temática deste texto?”, “Tudo bem! Mas, vamos ouvir agora o que o (a) (*nome do aluno*) tem a considerar sobre o poema”. Esta etapa seguirá conforme o círculo de leitura estruturado, porém, os



alunos ainda não terão outra função além de leitores/comentaristas, já o docente desempenhará o papel de mediador. Este processo será seguido do registro das primeiras impressões sobre o texto que cada aluno deverá realizar em folhas avulsas a serem recolhidas pelo professor, pois posteriormente serão compiladas.

3.2 Justificativa da concepção de leitura do texto literário: A concepção de leitura com foco na interação texto-autor-leitor trata-se de uma perspectiva interacionista que considera a importância do texto / autor / leitor para a produção do sentido do texto. Considerando os objetivos que foram estabelecidos como meta para a proposta desta prática de letramento literário, como a instauração de reflexões sobre a constituição da identidade de cada um e, conseqüentemente, de cada povo considerando seus aspectos culturais, a concepção de leitura com foco interacionista entre os três elementos indispensáveis é a mais adequada por considerar o ato de ler como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto, seu conhecimento de mundo e experiências como leitor, itens intrinsecamente relacionados à cultura de cada um.

Além disso, outros objetivos pré-estabelecidos estão concomitantes com as demandas da concepção de leitura selecionada, pois esta exige do leitor o acionamento e exposição de seus conhecimentos prévios e para a produção do sentido do texto requer identificação das marcas textuais para detectar a intencionalidade do autor. Depreende-se então que, considerando a individualidade acerca dos conhecimentos de cada um, haverá uma diversidade de leituras para um mesmo texto. A exposição das inferências dos leitores incide sob o exercício da livre expressão e, conseqüentemente da leitura analítica, já o seu debate colocando a temática em pauta contribuirá para a formação do cidadão crítico.

A leitura efetuada duplamente, pelo professor em voz alta e, posteriormente, silenciosa pelo aluno, requisitará um grau de atenção elevado dos ouvintes/leitores através da leitura interpretativa conforme empregado o tom de voz, a entonação, as pausas e a leitura atenta e analítica, respectivamente aos métodos empregados, contribuindo para uma melhor absorção, conseqüentemente para a reflexão crítica.

3.3 Proposta de estratégias de acompanhamento de leitura literária: Para acompanhamento da leitura literária, o primeiro passo será a definição da função de cada integrante quanto à pesquisa a ser realizada, pois cada aluno ou grupo ficará responsável por aprofundar as informações sobre a obra, pode-se apontar, por exemplo, características morfológicas, sintáticas, traços explícitos, traços implícitos, a ficcionalidade dos personagens, descrição do narrador e outros textos que apresentem aspectos intertextuais com a obra abordada. Já o docente ficará encarregado de listar as funções de cada um e organizar para servir como roteiro.

O acompanhamento da leitura dar-se-á, portanto, no segundo encontro, após elaboração de pesquisas e organização das informações, cada participante será convidado a expor oralmente suas reflexões sendo que o docente novamente, por se tratar de um círculo de leitura estruturado, agirá como mediador e seguirá o roteiro previamente elaborado para as exposições, podendo efetuar questionamentos acerca das impressões pessoais de cada leitor para ao final ressaltar a pluralidade de interpretações e, somente então, em um



segundo momento, redirecionar o encontro para um debate.

As exposições das informações deverão contribuir para as reflexões de cada aluno, logo, serão novamente convidados a comentarem sobre os textos, confirmando suas teses iniciais ou completando-as, até mesmo refutando-as. Neste momento, o docente também deverá direcionar questionamentos relacionando a temática à vida pessoal, social do estudante, procurando suscitar reflexões principalmente dos aspectos culturais. Por fim, o professor deverá distribuir novamente a folha que os alunos utilizaram no primeiro encontro e estes deverão registrar no verso as novas reflexões.

3.4 Justificativa das estratégias de acompanhamento de leitura literária: Considerando os estudos de Eagleton (2017, p.9), os cinco elementos primordiais da análise literária para não se ignorar a “literariedade” dos textos de literatura são: início, personagem, narrativa, interpretação e valor. Entendo-se aqui como abandono de “literariedade” a ação de ler e ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz, as estratégias de acompanhamento de leitura literária propostas estão de acordo com os elementos primordiais propostos por Eagleton, pois focalizam a análise minuciosa dos itens que compõem o poema, porém considerando a forma como cada item é utilizado, ou seja, a maneira como se diz, procurando assim englobar os elementos primordiais da análise literária para, por fim, propor uma leitura eficiente, pautada tanto no conhecimento quanto no prazer.

Passo 4: Atividades de interpretação do texto literário e processo de avaliação da leitura literária

4.1 Proposta de atividades de interpretação do texto literário: Após acompanhamento da leitura que será pautado na pesquisa e debate mediado e guiado pelo docente em formato de roda de conversa e exposição de impressões finais, conforme explicitado anteriormente, além da comparação e construção do sentido do texto, a proposta de interpretação do texto literário dar-se-á no nono encontro através da leitura dos registros efetuados nos encontros anteriores, seleção e compilação das ideias principais e percepções de forma coletiva, visto que a junção das reflexões pré e pós a pesquisa constituirão um material crítico-reflexivo. Além disso, após a compilação, cada aluno/grupo deverá escrever uma espécie de roteiro contendo suas próprias reflexões a partir da leitura, acompanhamento, ideias iniciais, pesquisas, debate e ideias finais. O roteiro deverá contemplar, por fim, uma síntese de suas reflexões que nada mais é do que a interpretação dos textos literários abordados.

4.2 Justificativa das atividades de interpretação do texto literário propostas: Considerando que no ato de interpretar estão em jogo o *intentio auctoris*, o *intentio lectoris* e o *intentio operis* (ECO, p. 29), optou-se por interpretar os textos abordados durante o processo de leitura, o que resulta no registro das impressões iniciais, ainda no primeiro contato com a obra, sendo que nesta etapa considerar-se-á mais a intenção do leitor que partirá primeiramente de suas impressões pessoais.

Entretanto, a interpretação como processo construtivo, ainda ocorrerá após a pesquisa e inclusive durante o debate mediado, a roda de conversa, a exposição das impressões, visto que é neste momento que os alunos trocaram experiências, conhecimentos e informações



coletadas ao passo que expandem suas visões, e tudo isto culminará no registro das impressões finais, pois, somente após aprofundar seus conhecimentos o estudante considerará a intenção do autor e, por fim, procurará basear-se no texto para identificar a intenção da obra.

Como explicitado no tópico anterior, a interpretação concluir-se-á após a exposição/debate e compilação das reflexões iniciais e finais para, enfim, culminar na elaboração dos roteiros sintetizados. Verifica-se, portanto, que a sequência de atividades propostas possui dois momentos: interior, quando o aluno realiza a leitura e, considerando apenas a obra e seus conhecimentos faz o primeiro registro de suas reflexões, e exterior, a partir de quando o aluno expõe suas reflexões, depois da elaboração da pesquisa, debate e registra as anotações finais, pois somente então há a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido dentro da comunidade em que se encontra inserido.

4.3 Proposta de avaliação da leitura literária realizada: A avaliação pautar-se-á na observação da elaboração das atividades, considerando o processo de interpretação, a coleta de informações através da pesquisa, a participação ativa no debate/roda de conversa e, principalmente, a elaboração do roteiro que, enfim, servirá como base para a constituição de vídeos que ocorrerá no último encontro, isto porque o roteiro conterá a junção de todo o processo elaborado anteriormente com a comparação sintetizada das reflexões iniciais e finais. No entanto, como a gravação dos vídeos que constituirão um único vídeo final está estritamente relacionada ao roteiro, sendo considerado o produto final a ser disponibilizado para a comunidade escolar e externa, este também será inserido no processo avaliativo.

4.4 Justificativa do processo de avaliação de leitura literária: Optou-se por considerar todo o processo, pois a avaliação neste caso considerará como ponto focal o processo de aprendizagem e não a interpretação em si, haja vista que o objetivo do exercício da leitura literária compartilhada é fomentar a leitura, permitir a exposição das ideias, incluir as literaturas africanas e fornecer ferramentas para que os discentes possam refletir sobre as questões expostas através dos textos, e não avaliar a interpretação realizada, visto que devido a amplitude dos aspectos que envolvem um texto literário, há muitas interpretações possíveis.

5. Análise, discussão e resultados esperados

Espera-se, a partir da análise do material didático e das reflexões acerca dos documentos oficiais que norteiam o ensino de literaturas africanas na educação básica, que haja o destaque aos textos africanos que podem ser incluídos no material e, com isso, ser possível apresentar uma proposta prática de ensino-aprendizagem eficiente, que considere a complexidade, a riqueza e as peculiaridades do universo africano, valorizando-o e opondo-o à visão preconceituosa, racista e estereotipada do negro que, em muitos casos, ainda existe.



Conforme demonstrado na sequência didática anterior, textos de autores como Mia Couto e Noémia de Sousa devem fazer parte do dia a dia dos estudantes. Por isso, a importância de incluí-los nos materiais didáticos. Mais importante ainda é a maneira como tais textos devem ser abordados, perante a sua riqueza de elementos que possibilitam aos alunos a ampliação de seus conhecimentos. Cabe ao docente conduzir e mediar a análise de obras que deve englobar os aspectos textuais e extratextuais de forma contextualizada à realidade do discente.

Espera-se que, de alguma forma, estas reflexões possam contribuir no aperfeiçoamento do ensino de literatura nas escolas da rede pública do estado de São Paulo, ao propor a sequência didática apresentada anteriormente e que pode ser aplicada em sala de aula, colaborando também para a implementação da lei 10.639, de 2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, e para o fortalecimento de ações que auxiliem os estudantes a reconhecerem seus traços identitários, históricos e culturais.

6. Considerações Finais

É indispensável ressaltar que a proposta apresentada culmina com as reflexões e os estudos efetuados ao longo da especialização que proporcionou a observação crítica da minha trajetória como estudante e como docente, impulsionando a releitura da minha prática no campo literário. A inquietação, perante a escassez das literaturas africanas nas escolas, está longe de extinguir-se. No entanto, a proposta apresentada foi composta com foco não apenas na inclusão dos textos, mas também no modo como trabalhá-los, considerado todo o universo que os referidos textos representam.

Procurei, desta forma, explorar os aspectos externos e internos que estão ligados às obras (elementos culturais, históricos, sociais, autorais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ideológicos explicitados na sequência didática da proposta de ensino-aprendizagem). Para tanto, analisar minhas experiências, verificar o conteúdo do material didático e conhecer as contribuições sobre o letramento literário de Rildo Cosson (2009) foram imprescindíveis nesse percurso. O desenvolvimento do presente trabalho, por fim, buscou contribuir para a melhoria do ensino de literatura e para a ampliação de práticas docentes.



7. Referências

BOPP, Raul. *Poesia completa de Raul Bopp*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_1_10518.pdf. Acesso em 12/05/2021.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12/05/2021.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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

COUTO, Mia. “Identidade”. In: SECCO, Carmen Lucia Tindó R. *Apostila de poesia das cinco literaturas africanas de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

EAGLETON, Terry. *Como ler literatura: um convite*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2017.

ECO, Humberto. *Interpretação e história*. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Eco_Interpretacao.pdf. Acesso em 12/05/2021.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LIMA, Jorge de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1969.

LIMA, Jorge de. *Poemas negros*. In: *Obra poética*. Editora Getúlio Costa, Rio de Janeiro, 1950.

MARIOTO, Rita Roberta. *Literatura no ensino médio: um estudo do material didático oficial do estado de São Paulo*. Taubaté - SP, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, 2014. Disponível em: <http://186.236.83.17/jspui/bitstream/20.500.11874/843/1/Rita%20Roberta%20Marioto.pdf>. Acesso em 26/06/2021.

MARTINS, Marcos Francisco. *História e cultura afro-brasileira: o que os professores e os alunos*



aprenderam na escola pública? Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 33, p.194-206, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639563/7132>.

Acesso em 26/06/2021.

SÃO PAULO. Equipe curricular de Língua Portuguesa Ensino Médio da Coordenadoria Pedagógica. *Apostila Prender Sempre - Caderno do Aluno*. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2021.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. “Noémia de Sousa, grande dama da poesia moçambicana”. Prefácio in: SOUSA, Noémia. *Sangue negro*. Ilustrações de Mariana Fujisawa. São Paulo: Kapulana, 2016. (Série Vozes da África).

SILVA, Tais Matheus da. *Os desafios do ensino de literatura e a lei nº 11.645/08: Uma proposta para o ensino médio*. Disponível em:

https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisVI/GT_16/Tais_da_Silva_GT16.pdf. Acesso em 26/06/2021.

SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2001. (Organização e fixação dos textos realizada por Nelson Saúte, Francisco Noa e Fátima Mendonça).

SOUZA, Rodrigo Nunes de. *A percepção da condição feminina moçambicana e afrobrasileira: Uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula*. Campina Grande - PB, Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2019. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/9873/1/RODRIGO%20NUNES%20DE%20SOUZA%20-%20DISSERTA%20C3%87%20C3%83%20%28PPGLE%29%202019.pdf>. Acesso em 26/06/2021.



Letramento literário em círculo de leitura estruturado: uma proposta de intervenção prática de ensino-aprendizagem

Elísio Vieira de Faria¹

Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues²

RESUMO

A partir do conhecimento adquirido a respeito da literatura na escola, no Curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa – Identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, - oferecido pela UNIFESP –, este artigo, tem por objetivo, apresentar uma proposta de trabalho com a literatura de língua portuguesa a partir do “Letramento Literário” (2021) e dos “Círculos de leitura” (2020) propostos por Rildo Cosson. Para tanto, propomos como leitura principal o livro “*Esse Cabelo*” (2016), da escritora angolana Djaimilia Pereira de Almeida (2016), que será trabalhado amparado pelas leituras intercalares do conto “As mãos dos pretos” (2017) do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana e de capítulos do livro “*Pequeno Manual Antirracista*” (2019) da brasileira Djamilia Ribeiro. Acredita-se que, por meio das observações sobre as etapas do letramento literário em sequência didática nos círculos de leitura propostas neste artigo, contribui-se para a potencialização da experiência literária no âmbito escolar, despertando no aluno o gosto pela leitura e o senso crítico.

Palavras-chave: aprendizagem; círculo de leitura; ensino; leitura; letramento literário.

ABSTRACT

Based on the knowledge acquired about literature at school, in the Specialization Course in Portuguese Language Literatures – Identities, territories and displacements: Brazil, Mozambique and Portugal, - offered by UNIFESP –, this article aims to present a proposal of work with Portuguese language literature based on “Letramento Literário” (2021) and reading “Círculos de leitura” (2020) proposed by Rildo Cosson. To this end, we propose as a main reading the book “*Esse Cabelo*” (2016), by the Angolan writer Djaimilia Pereira de

¹ **Minibiografia** do autor I: Mestre em Ensino na Educação Brasileira e Doutor em Políticas Públicas na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, SP. Licenciado em Letras é docente vinculado à Faculdade Ernesto Riscali, FAER, em Olímpia, SP. E-mail para contato: vieiradefariaeliso@gmail.com Número do OrcID: 2022elisiofaria

² **Minibiografia** do autor II: Licenciada em LETRAS pela UNESP (2006); Mestre e Doutora em Literatura e Vida Social pela UNESP – campus de Assis. É docente da rede particular de Ensino e participa do grupo de pesquisa Literatura e Ensino da UENP – Campus de Jacarezinho- PR. E-mail para contato: ritalamino@hotmail.com. Número do OrcID: 0000-0001-5435-7038



Almeida (2016), which will be worked on supported by the interim readings of the short story “*As Mãos dos Pretos*” (2017) by the Mozambican author Luís Bernardo Honwana and chapters from the book “*Pequeno Manual Antirracista*” (2019) by Brazilian author Djamilia Ribeiro. It is believed that, through observations on the stages of literary literacy in a didactic sequence in the reading circles proposed in this article, it contributes to the enhancement of the literary experience in the school environment, awakening in the student a taste for reading and a critical sense.

KEY WORDS: learning; reading circle; teaching; reading; literary literacy.

1. Introdução

O presente artigo constitui a escrita de uma experiência formativa resultante da participação no Curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa – Identidades, territórios e deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, diferentes olhares, trajetória de problematização das literaturas de língua portuguesa, especificamente nos três países: Brasil, Moçambique e Portugal, entre os anos de 2020 e 2021, na modalidade EaD, oferecido pela UNIFESP.

O curso de especialização foi organizado em quatro módulos: o primeiro, de fundamentos, com três disciplinas: Introdução à educação à distância, “Fundamentos teóricos para o estudo de literaturas de língua portuguesa” e “As literaturas de língua portuguesa no contexto contemporâneo”.

O segundo módulo organizou-se em torno de três disciplinas específicas do eixo temático, a saber: “Identidades, territórios e deslocamentos, a perspectiva brasileira”, “Identidades, territórios e deslocamentos, a perspectiva moçambicana” e “Identidades, territórios e deslocamentos, a perspectiva portuguesa”. Para o terceiro módulo Ensino e pesquisa em literaturas de língua portuguesa, foram oferecidas três disciplinas: “O ensino de literaturas de língua portuguesa: problemas, perspectivas e desafios”, “Literatura e língua: perspectivas plurais” e, “Projetos Integrados para o ensino de literaturas de língua portuguesa”. O quarto módulo - a Pesquisa orientada - desenvolveu-se em duas disciplinas: “Metodologia do trabalho científico em literaturas de língua portuguesa” e “Trabalho de conclusão de curso”.



Assim, a produção do estudo se insere no contexto de apropriação dos conteúdos do curso e, em particular, fruto de uma reflexão teórica articulada a uma proposta de intervenção prática de ensino-aprendizagem de literatura realizada na disciplina “Projetos integrados para o ensino de literaturas de língua portuguesa” concebido como desafio de ensino-aprendizagem, visando à mediação e ao compartilhamento de experiências de leitura literária.

De acordo com as orientações acadêmicas, as discussões e os estudos realizados, a busca ao desafio deveriam ultrapassar os caminhos traçados nos projetos acadêmico-didáticos tradicionais e ir além deles. De tal sorte, o estudo deveria hierarquizar as diferentes culturas envolvidas, promover uma integração cultural comunitária respeitadora das diversidades, e assim gerar um projeto de leitura literária focada no letramento literário em um círculo de leitura estruturado, a partir dos fundamentos teóricos de Cosson (2021), gestado ao longo da trajetória da disciplina.

De tal maneira, o estudo guiou-se pelas ideias propostas por Cosson (2021), com as estratégias e as suas justificativas para o alcance dos objetivos do letramento literário pautados pelas quatro etapas da sua sequência básica: 1) a motivação; 2) a introdução; 3) a leitura; 4) a interpretação. O planejamento de avaliação do Círculo de leitura seguiu a mesma dinâmica: planejamento das estratégias e as suas justificativas.

Os textos projetados para o letramento em círculo de leitura estruturado na sequência básica, sobre o tema do racismo foram: o conto “As mãos dos pretos”, Honwana, (2017); - o romance “*Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*”, Almeida, (2016) e o “*Pequeno Manual Antirracista*”, Ribeiro, (2019), escritores de Moçambique, Portugal e Brasil, respectivamente.

A metodologia do estudo é de natureza bibliográfica e serve-se também da recuperação do conhecimento acadêmico sobre letramento literário no ensino de literatura, recorte temático da presente proposta de investigação. Considerando a amplitude do tema em que se insere o estudo, a investigação busca resposta ao fenômeno delimitado caracterizado pelo problema: Os círculos de leitura, enquanto prática de letramento literário



são estratégias para o aprender?

O estudo se fundamenta no suporte teórico de autores que pesquisam sobre a leitura e o letramento literário, a saber, Cosson (2020, 2021), Freire (1981), Paulino (2010), Rosa (2011), Soares (1998) e outros.

O interesse em pesquisar o letramento literário, e focalizando a funcionalidade dos centros de leitura como possibilidade de ensinar e de aprender literatura, é relevante à investigação, em função de debater e discutir a necessidade de refinar a prática de ensino, objeto do trabalho docente, tendo em vista que o letramento literário se trata de processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e que pode se efetivar de diversas maneiras, observadas as suas características, de acordo com Cosson (2021), e considerando ainda o fato de que o letramento literário continua sendo uma apropriação de práticas pessoais de leitura/escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela. (PAULINO, 2004).

Por tais razões, espera-se que o estudo, cujo objetivo é caracterizar as estratégias dos círculos de leitura enquanto prática de letramento literário para o ensino de leitura literária, se insira às referências do tema e igualmente convirjam às reflexões de professores, estudantes e pesquisadores, frente aos questionamentos e ao estranhamento provocados.

2. Fundamentação teórico-metodológica:

Soares (2004) aponta que o conceito de letramento vem sendo aplicado há pouco no país e sua prática se introduziu na linguagem pedagógica há cerca duas décadas e afirma ainda: [...] "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (Soares, 2004, p. 72).

Para o presente estudo, o quadro teórico em que se baseia a presente proposta de intervenção prática apoia-se no conceito de letramento literário, especificamente nas ideias do Letramento literário, Cosson (2021) e sobre os Círculos de Leitura e letramento literário, Cosson (2020), acrescidas das discussões temáticas de Freire (1981), Paulino (2010) e Rosa (2011).



Cosson (2021) considera que no ato de ler e na escritura do texto literário há um encontro de senso das pessoas e da comunidade a que pertencem. Isso ainda porque, para o autor, a literatura revela o ser humano e o incentiva a revelar o mundo por si.

Importante ainda para a compreensão temática, Cosson (2021) adverte que a experiência literária possui a função maior de tornar o mundo compreensível.

Ao embrenhar pelo universo teórico, vai-se além, considerando ainda o pensamento de Cosson (2021) ao dizer que [...] “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando este trânsito se efetiva e faz a passagem de sentidos entre um e outro”. (Cosson, 2021, p. 17).

À ideia de ler, de escrever e de compreender o mundo, práticas que medeiam e transformam as relações humanas de acordo com Cosson (2021), remete-se à afirmativa de Freire (1981), sobre a compreensão do texto a ser alcançada por meio da leitura crítica implica a percepção entre texto e contexto. Logo, depreende-se a articulação entre os teóricos sobre a abertura de portas de um a outro mundo pela leitura.

Neste sentido, novamente a contribuição de Freire (1981) faz corpo à discussão temática sobre o objeto de estudo que problematiza o letramento literário como estratégia de formação do leitor. O estudioso chama a atenção para a insistência docente a que os estudantes leiam um sem número de capítulos de livros, reside na compreensão equivocada do professor sobre o ato de ler.

Sobre o tema, ainda o mesmo autor argumenta que verdadeiras lições de leitura no sentido mais tradicional do termo a que os alunos se submetiam em nome de sua formação funcionavam como o controle de leitura Freire (1981). O olhar de Cosson (2021) ao defender a leitura escolar argumenta que ela precisa de acompanhamento, posto ter uma direção, um objetivo; no entanto este não deva ser perdido de vista, e realça também que o acompanhamento não seja confundido como policiamento.

A discussão sobre leitura e escrita que levem ao letramento literário, ganha corpo também nos estudos de Rosa (2011), em suas reflexões sobre a obra de Graça Paulino. O conceito de letramento literário de Graça Paulino, trazido à luz dos estudos de Rosa (2011)



sinaliza que ele [...] “continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. (Rosa, 2011, p.6).

Cosson (2021) defende ainda que o processo de letramento construído por meio de textos literários, acrescido de uma proposta de formação de comunidade de leitores pode ultrapassar a sala de aula e se instalar além dela. E, na linha de pensamento, em sua concepção de letramento literário, Cosson (2021) a ele se refere como detentor de uma configuração especial, já que ele se dá via textos literários, o que compreende além da dimensão diferenciada do uso social da escrita, um modo de assegurar o seu domínio. De tal modo, é essencial considerar a importância de tal processo na escola, na vida, em qualquer outra maneira de letramento.

O letramento literário adotado por Cosson (2021) desenvolve-se em sequência didática, desenvolvida nos quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é considerada como o preparo para a entrada do aluno no texto; a introdução do letramento é momento destinado à apresentação do autor e da obra; a etapa da leitura propriamente dita, que, segundo o seu criador, trata-se de uma experiência única, não podendo ser vivida vicariamente, por isso necessita de estratégias de acompanhamento docente e, finalmente, a interpretação, que parte do entretencimento dos enunciados, segundo o autor, dividindo-a em dois momentos: um interior e o outro exterior.

Cosson (2021, p. 65) esclarece que o momento interior é o que acompanha a toda a decifração da leitura, atingindo o seu ápice ao término dela, com a apreensão da obra: trata-se do encontro leitor-obra.

O momento externo refere-se à materialização da interpretação, destacado por Cosson (2021) como o ato de construção de sentido em uma dada comunidade. No caso da escola, este momento de compartilhamento da interpretação, configura-se a comunidade de leitores, efetivando-se o princípio da externalização da leitura, o ponto mais elevado da sequência básica.

Ao definir as atividades de interpretação, a externalização da leitura, Cosson (2021, p. 66) focaliza a questão do registro, a ser pensada pelo professor, considerando a variável



idade/série dos estudantes, podendo explicitar-se pelo desenho, uma música que represente um dos personagens, uma resenha ao jornal da escola, um júri simulado, ou uma feira cultural/do livro, não havendo, reafirma o pesquisador, restrições às atividades de interpretação, mantido sempre o caráter de registro da leitura.

Cosson (2021) chama a atenção ao momento da leitura, o terceiro passo da sequência básica. No passo ou na etapa, o mesmo autor sinaliza a possibilidade de se planejar o que nomeia de intervalos de leitura. Os intervalos para o mesmo autor constituem atividades específicas, podendo ser de natureza variada e explicita-os: [...] “Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se sejam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto”. (Cosson, 2020, p. 63).

De tal modo, nos intervalos de leitura, o professor pode servir-se de textos que dialoguem com a obra em leitura, com diferentes enfoques, por exemplo, uma letra de música, uma imagem, um excerto de um conto, um poema. O mesmo autor adverte que ao trazer a leitura de textos diversificados aos intervalos não há limites ou imposições na seleção deles e reforça: [...] “a quantidade de intervalos não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário”. (Cosson, 2020, p. 64).

Os movimentos reflexivos dos estudos e discussões propostos por Cosson (2021) avançaram a ponto de, a partir da análise sobre os caminhos de sucesso percorridos pela sequência básica, sem descaracterizá-la, foram incorporados passos que possibilitaram o surgimento da sequência didática expandida.

Os passos da sequência expandida são: motivação, introdução, leitura, interpretação, e contextualização. Considerando a proposta de intervenção a que se refere o presente estudo ser definida como sequência básica em círculo literário estruturado, os conceitos advindos da sequência expandida não serão aqui focalizados.

O letramento literário discutido por Cosson (2021) é ferramenta importante como contribuição ao trabalho docente voltado ao ensino de literatura e vista como prática



significativa à potencialização do ato de ler e, conseqüentemente, à construção de estratégias didáticas para a formação de leitores críticos nesta prática.

Em obra específica sobre os círculos de leitura e letramento literário, Cosson (2020) tece consideração sobre a concepção de literatura centrada na palavra, determina os objetos da leitura no sentido de localizar a prática do letramento literário, sistematiza os modos de leitura, relaciona práticas de leitura em sua relevância ao letramento literário quanto aos círculos.

Para o mesmo autor o círculo de leitura é uma prática de grande impacto aos seus participantes, bem como ao espaço onde ele ocorre, pois [...] “oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária”. (Cosson, 2020, p. 177).

Cosson (2020) caracteriza os círculos de leitura em três diferentes tipos: círculo estruturado, círculo semiestruturado e círculo aberto ou não estruturado.

O primeiro é o modelo tipicamente escolar. O segundo é um tipo de círculo que não possui roteiro, e sim orientações para guiar a discussão e, o terceiro, o círculo aberto, funciona em bases muito simples, sem regras preestabelecidas, caracterizando-se como um encontro para discutir sobre o livro lido.

O desenvolvimento de um círculo de leitura escolar é tarefa produtiva, trata-se de [...] “um encontro em torno de pessoas e textos. Para que um círculo seja bem sucedido, é preciso que ambos estejam preparados e as reuniões onde se encontram devidamente organizadas” (COSSON, 2020, p. 160).

O mesmo autor assegura ainda que o sucesso para o funcionamento e organização do círculo de leitura, a preparação deve considerar três pontos fundamentais: a seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das reuniões.

Cosson (2020) elege dois princípios para a seleção das obras: 1- não há um texto ideal para os círculos de leitura, mas sim adequados à comunidade de leitores. A adequação depende das características dos participantes do círculo, seus interesses, sua composição, de maneira a prender a atenção dos leitores e, 2- os textos devem ser escolhidos pelos



participantes. No caso dos círculos de leitura escolar essa escolha se delimita por seus objetivos formativos.

Finalmente, e não mais importante, chega-se ao momento da avaliação do círculo. Uma advertência importante se verifica na fala de Cosson: [...] “o mais importante é que a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra”. (COSSON, 2020, p. 173-4).

Neste entendimento, o projeto de intervenção pretende guiar-se para a discussão do tema e o seu recorte temático, direcionado à criação de um círculo de leitura estruturado em letramento literário, com sequência didática básica.

3. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa

Acreditando na escola como o lugar de excelência à aprendizagem, e entendendo o letramento como escalada para uma adequada abordagem ao trabalho com a leitura literária, optou-se pela adoção do círculo de leitura estruturado neste lócus.

Assim, considerando as inumeráveis possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso da palavra numa sociedade letrada como a brasileira, por meio da qual as transações humanas passam e, ainda, que os saberes sobre o homem e o mundo constituem a arte literária, como assevera Cosson, (2020), neste contexto, o objeto de estudo se instaurou.

Sequência didática básica para letramento literário em círculo de leitura para 1ª série do Ensino Médio: uma proposta

A presente sequência didática é uma proposta de Letramento Literário em círculo de leitura, destinada à turma de primeira série do Ensino Médio. Três textos/obras foram eleitos com abordagem ao racismo, escolhidas entre publicações produzidas em literaturas de língua portuguesa, a saber, “Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras”, da escritora portuguesa de origem angolana Djaimilia Pereira de Almeida, “As mãos dos pretos”, conto da obra *Nós matamos o cão tinhoso*, do escritor moçambicano Luís Bernardo



Honsawa, e, finalmente, o “Pequeno manual antirracista”, escrito pela brasileira Djamilia Taís Ribeiro dos Santos.

Cosson (2021, p. 48) define a sistematização das atividades das aulas de literatura em duas sequências: a básica e a expandida, por ele reconhecidas como exemplares e não modelares, a serem vistas como modelos e não simplesmente serem seguidas cegamente. De tal modo, a proposta aqui apresentada contempla a sequência didática básica em suas quatro etapas.

1ª etapa: Motivação: Tempo – 2 horas/aula

A motivação refere-se ao tema dos três livros/textos, a convergência entre eles, para focalizar a questão presente no mundo da diversidade, nas distintas culturas, e das marcas deixadas pelo racismo. Foram consideradas quatro imagens de notícias de jornal/revista, retratos temáticos para a etapa: a) O que se sabe sobre a morte a tiros de João Pedro no Salgueiro, Rio de Janeiro; - b) Protestos em Minneapolis pela morte de um homem negro pelas mãos da polícia; - c) Papa Francisco: "Racismo é um 'vírus' sempre à espreita"; e finalmente, d) Dois terços dos portugueses admitem: discriminação étnica está enraizada.

O objetivo da aula: caracterizar a temática dos textos a partir das imagens e notícias a elas relacionadas, por meio de questionamento problematizador à compreensão dos alunos, e na busca de colocá-los frente a frente com a representação imagética, o retrato da questão, a revelação da notícia e o lugar onde o racismo faz seu lugar.

2ª etapa: Introdução: Tempo – 2 horas/aula

Esta etapa tem por objetivo, apresentar os autores e os livros/textos eleitos para o letramento literário.

De início, o professor apresenta os livros e a imagem de seus autores. De modo breve, faz a divulgação sobre a focalização da obra “Esse cabelo: a tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras”, da escritora portuguesa de origem angolana Djaimilia Pereira de Almeida e do contexto de vida da autora.



De igual modo, o professor apresenta também os outros dois textos e os caminhos percorridos pelos autores para a escritura da obra em seus contextos. Após isso, dá-se início a outra estratégia para despertar a atenção dos alunos. O professor exhibe e faz a leitura de recortes de notas jornalísticas, frases, citações e comentários sobre as obras. Ademais, faz argumentações sobre os reflexos das obras e o contexto de sua publicação, as impressões suscitadas e os impactos gerados e, por fim, pede aos estudantes que se manifestem, ainda que estejam sob o efeito inicial dos registros:

- a) “A revolução aconteceu on-line”: o empoderamento e a valorização dos fios crespos – o que gerou um movimento sem volta e até numa marcha, a do Orgulho Crespo com o lançamento de *Esse Cabelo*. (SILVA, 2017).
- b) Em *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, Honwana desvela o racismo do poder colonial português em Moçambique. (PORTAL DA LITERATURA. <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=2321>).
- c) Em 1969 a obra do autor Honsawa foi publicada em inglês: *We Killed Mangy-Dog and Other Stories* e obtém reconhecimento internacional. PORTAL DA LITERATURA. (<https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=2321>).
- d) “É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre”. (RIBEIRO, 2019).

3ª etapa: Leitura: Tempo – procedimentos dimensionados a seguir

A presente etapa, a da leitura integral do texto 1, “Esse cabelo”, realiza-se em casa e a de seus intervalos, em sala de aula, textos 2 e 3, se organiza na seguinte conformidade: a) leitura inicial do livro “Esse Cabelo”, de Almeida (2016), estabelecido o prazo de trinta dias para a sua conclusão, leitura essa realizada em casa ou em lugar de livre escolha pelo estudante; b) “As mãos dos pretos”, conto de Honsawa (2017), o primeiro intervalo previsto para o décimo dia do início da leitura do círculo; c) o “Pequeno manual antirracista”, de Ribeiro (2019), segundo intervalo previsto para o vigésimo dia da leitura inicial.



Nos intervalos, o docente atua no sentido de provocar as reflexões dos estudantes sobre o texto de leitura integral e sua relação com os textos da leitura intervalar, de modo a suscitar a construção de conexões, sinapses e de contribuir para com o esperado para a próxima etapa, a da interpretação.

Procedimentos da leitura no Círculo

Texto 1 – “Esse cabelo”

Resgatando os informes da etapa da introdução, o professor informa o aluno sobre a obra, combina o prazo estabelecido para a integralização da leitura – em trinta dias – e reforça a organização do livro, composto por capítulos, num total de 144 páginas e sintetiza ser a narrativa a história e as memórias de Mila, menina que chegou despenteada em Lisboa, aos três anos de vida, vinda de Luanda, capital de Angola. Seus cabelos fazem parte de sua identidade, de sua origem e de sua história, resultante de vidas cruzadas pela ocupação do território angolano nas conquistas, lutas e rastros deixados pela história geopolítica.

Primeiro intervalo: leitura e discussão do conto “As mãos dos pretos” – leitura em 2 horas/aula – 10 dias após o início do projeto.

Objetivo: acompanhar o processo de leitura, a sensibilização dos alunos à descoberta de relações intertextuais, visando ao fortalecimento dos conceitos do letramento literário.

O professor distribui o conto “As mãos dos pretos” do livro *Nós matamos o cão tinoso* (Honwana, 2017, pp. 106-09) e faz breve consideração sobre a constituição do texto no conjunto da obra, de modo a estimular a leitura e as reflexões dos alunos.

O conto integra uma obra produzida no contexto dos anos 60 e é considerada como marco importante das representações literárias de resistência à colonização moçambicana. O narrador do conto, um adolescente anônimo, busca respostas que o levem à compreensão do mundo e da questão que mais o angustia: — por que as palmas das mãos dos pretos são brancas?

Para o segundo intervalo será proposta a leitura de trechos do livro “Pequeno manual antirracista” – em 2 horas/aulas –, 20 dias após o início do projeto de letramento literário.



Objetivo: acompanhar o processo de leitura, atuando no sentido de o aluno perceber as relações existentes entre as leituras dos textos estabelecidos no círculo.

O mesmo procedimento se reforça no intervalo, ou seja, o professor informa que o livro de Ribeiro (2019) é constituído por onze breves conselhos para o leitor entender as origens do racismo e como combatê-lo. Em seguida, de modo breve o professor argumenta que o racismo não se trata de um ato de vontade pessoal e, sim, de um sistema histórico de opressões que nega os direitos e discrimina pessoas.

Posteriormente, o docente distribui a cópia do capítulo dois, “Enxergue a negritude”, em que, dentre outras considerações, a autora fala sobre a sua identidade, sobre o entendimento de que ser negra era um problema para a sociedade. A narradora destaca os xingamentos ouvidos na infância, como “neguinha do cabelo duro”, por exemplo, focaliza ainda o mundo apresentado pela escola ser o dos brancos, destaca a divisão social existente e a descaracterização ambiental aos negros.

Para os dois intervalos eleitos, considerados como textos de leitura breve, o que torna a estratégia possível em, no máximo, duas horas aula, e ainda por permitir a discussão dos textos, em seus momentos específicos, é uma forma de acompanhamento e de observação docente à etapa da leitura.

O acompanhamento da leitura segue a mesma estratégia adotada todos os textos lidos.

4ª etapa: Interpretação – momento em que se encerra a sequência básica: Tempo – 2 horas/aula.

Objetivo: Caracterizar o entretencimento de significados.

O professor observa atentamente o caráter do momento interior, quanto à decifração do texto, sua compreensão global, no que concerne ao encontro leitor/obra.

A partir de então, aflora o momento externo, a concretização do ato de construção de sentido em uma dada comunidade, no caso a escola, com a turma de alunos do 1º ano do



Ensino Médio. O docente faz questões estimuladoras observadas as conversas dos participantes do círculo de leitura, suas impressões e comentários gerados pelo momento de externalização da leitura, objetivando assegurar o registro.

Para finalizar a etapa, e o que caracterizaria uma sequência didática básica, o professor solicita a produção de uma resenha sobre o livro “Esse cabelo” Almeida (2016) – incentivando os alunos a fazerem referências com os outros dois trabalhados nos intervalos – para ser publicada no site, no mural e no *fanzine* escolar.

Encerramento

Para o encerramento do projeto de letramento literário em círculo de leitura, em 8 horas de trabalho, propõe-se a execução de uma Feira literário-cultural:

- 1- Painel integrado: Literaturas de língua portuguesa – a travessia de oceanos;
- 2- Stand 1 - Exposição com material de divulgação sobre os autores estudados;
- 3- Stand 2 – Espaço multimídia: vídeos, documentários e outros relativos às obras/autores lidos;
- 4- Stand 3 – Eu, sujeito leitor: reflexões sobre o “Pequeno Manual Antirracista”;
- 5- Stand 4 – Papo cabeça/depoimentos: Meu cabelo crespo, expressões vividas;
- 6- Stand 5 – Minidebate: Conversa em literaturas de língua portuguesa: angústia identitária juvenil, a partir da representação dos adultos em “As mãos dos pretos” e,
- 7- Palco central – Encerramento: Relato de interpretações de leitura. Reflexões finais.

Avaliação do projeto de letramento literário em círculo de leitura

A avaliação do projeto final distancia-se dos meios tradicionais de avaliação de literatura na escola. Considera-se aqui o processo como um todo: a formação de uma comunidade leitora, que, ao ler, discute, dialoga, e dá ritmo e rumo ao letramento e cabe ao professor tomá-la como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado, tal qual considera Cosson (2021).

O processo de avaliação na sequência básica acontece basicamente na etapa da



interpretação. É um indicador da expressão oral e escrita dos estudantes, portanto, circunscreve-se num espaço em que os alunos leem com objetivo.

Para fins documentais e com vistas a outros estudos e análise de resultados, recomenda-se o registro, pela produção de resenha, já prevista na etapa de interpretação e ainda, a participação dos estudantes quanto à participação na Feira Cultural.

4. Análise, discussão e resultados esperados

O problema do presente estudo buscou resposta à indagação quanto à potencialidade de o círculo de leitura caracterizar-se como estratégia para o ensino e, conseqüentemente à aprendizagem dos estudantes, a ponto de formá-los leitores.

A trajetória em busca de resposta ao problema de ensino-aprendizagem de literatura calcou-se nos estudos teóricos iniciados nas discussões, nas reflexões tematizadas durante os módulos de disciplina para a elaboração de projetos ao ensino de literatura, que contou com a presença do Prof. Rildo Cosson em uma *Webinar*, associado aos estudos investigativos à compreensão da situação problemática de outros pesquisadores do tema.

Antes de apresentar os resultados à eventual aplicação da proposta de intervenção prática, objeto da sessão quatro do presente artigo, é preciso evidenciar a crença de a escola ser um espaço privilegiado à formação de leitores literários, apesar da candente questão que envolve a ensinagem de literatura no histórico de suas práticas arraigadas. Ora, se é a escola o lócus da formação do leitor e, em especial a do leitor crítico, esta não se pode furtar em cumprir o seu papel.

Assim pensando, e com vistas aos caminhos sinalizados pelos teóricos que ilustraram, fundamentando ideias e ideais para escolhas relevantes ao compromisso de ensinar, a adoção de um Círculo de leitura estruturado em uma unidade escolar, é forma plural de construir conhecimento, oportunizar aos estudantes o entendimento e a compreensão de textos, seu compartilhamento em comunidade de leitores e, finalmente, impulsionar na prática, a leitura literária.



Logo, colocar em prática o projeto de intervenção de ensino-aprendizagem, seguidas as suas etapas é possível e faz pensar no que sinaliza Cosson (2020, p. 174) ler é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária.

Neste devir, considera-se de fundamental importância e aqui se aponta como resultado esperado, o projeto de leitura e os seus efeitos, em sua consistência, permitem ao estudante: o contato com boas obras, o estabelecimento de conexões com textos que dialogam com as obras lidas e se contextualizam, a liberdade de expressão nas distintas etapas de um círculo de leitura estruturado, e, ainda, fomentam o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas de leitura e de escrita, como o que aqui se defende. Há que se considerar a relevância de tal expectativa de aprendizagem e de seus resultados.

E o convencimento da importância da prática, encontra-se no que Cosson (2020) avança em sua argumentação e reforça que o ato de ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos, em permanente devir. Portanto, os resultados esperados ancoram-se na constituição de um círculo de leitura que proporcione ao aluno realizar saltos que lhe assegurem construir mundos: o seu, o dos outros, imerso nos meandros, nos mistérios e nos enigmas das leituras feitas, discutidas, compartilhadas a ponto de colocar-se autônomo — diante do desafiante trecho de Drummond (1997) [...] “chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave?”.

Assim, deve-se observar atentamente: primar pela escolha de textos significativos e de suas conexões e intertextualidade, zelar pela motivação dos leitores, desafiá-los quanto à introdução propriamente dita, o que acelera o momento da leitura da obra, além de primar pela etapa da interpretação, uma produção escrita pelos alunos, o registro, possível por várias expressões, inclusive, as midiáticas, também com a produção de podcasts.

Tudo isso, no conjunto, poderá valer a ideia da promoção do sujeito/aluno em leitor crítico, ciente de sua identidade, de seu território e dos deslocamentos que pretenda suscitar em seu mundo, seu espaço no movimento do ler, também construído num círculo de leitura,



ideia de Cosson (2020, p. 154), sinal de nossas certezas, ainda que provisórias:

[...] círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. Participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos. (COSSON, 2020, p.154).

O tema é instigante e merece reflexões a partir de sua aplicabilidade no contexto considerado como o local privilegiado à formação do leitor. Espera-se que o estudo contribua às discussões, debates e reflexões docentes nas práticas pedagógicas, no processo de formação continuada, nos estudos de formação na/da escola, enfim, que os seus resultados práticos produzam efeitos no cenário de suas realidades profissionais, na expectativa do descortinar de ideias por meio dos resultados demonstrados pelos atores dos círculos de leitura no compartilhamento de mundos, no fortalecimento de suas identidades, razões fortes para as práticas escolares de sucesso, reflexo do posicionamento político do professor frente ao desafio que se nos apresenta.

5. Considerações Finais

No presente estudo, concebido como proposta de intervenção didático-pedagógica e tendo nascido num processo de formação acadêmica em nível de especialização docente, originário de reflexões havidas numa disciplina específica de “Projetos integrados para o ensino de literaturas de língua portuguesa”, e, no caso, o letramento literário em círculo de leitura, buscou-se como resposta à situação problemática, caracterizar o círculo de leitura como estratégia para ensinar e, com a intenção, a de formar leitores críticos.

De tal sorte, e com base na metodologia de pesquisa adotada, a saber, as reflexões suscitadas no relato de experiência acadêmica, a travessia global da formação, aliada às leituras, às tarefas, à escritura dos diários de bordo - nascedouro da proposta de intervenção ora relatada, e com o apoio de pesquisa bibliográfica sobre tema, no intuito de ensinar leitura e, mais do que isso, contribuir para a formação do leitor crítico na escola, mediante a criação de um Círculo Escolar de Leitura Estruturado, chega-se ao alcance dos objetivos propostos.

151



Todo o caminho relatado para a consecução dos objetivos propostos está explicitado na sequência didática da sessão quatro, em que se verificam as etapas, os passos a seguir e o processo a ser vivenciado pelo docente em situação real do que aqui se propõe: alunos ativos e professor mediador e reflexivo diante do trabalho pretendido.

6. Referências

ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. *Esse cabelo: A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*. Lisboa: Editora Leya, 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de; In: *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 07/07/2021.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. – 1. ed., 4ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2020.

(____.). *Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. Interdisciplinar*. São Cristóvão, UFS, v. 33, jan-jun, p. 13-29, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/14174/10798>

(____.). *Letramento literário: teoria e prática*. 1.ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

(____.). *Letramento literário*. Disponível em:

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

(____.). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: - 5 ed. Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época; V.23).

HONWANA, Luís Eduardo. *Nós matamos o cão tihoso*. São Paulo: Capulana, 2017. (Série Vozes da África).

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação. 2004, 17(1):47-62. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104> Acesso em 04/07/2021.



PORTAL DA LITERATURA: O portal da literatura em português. Em foco: Luís Bernardo Honwana. Disponível em <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=2321>
Acesso em 10/08/2021.

ROSA, Cristina Maria. *Letramento Literário*. Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 188 -195, Set.. 2011. Disponível em: <http://www.acoalfp.net> Acesso em 04/07/2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Adriana Ferreira. In: Revista Marie Claire. Cultura. 29. Jul. 2017. Disponível em <https://revistamarieclaire.globo.com/cultura/noticia/2017/07/cabelo-crespo-e-personagem-do-livro-de-djamilia-pereira-de-almeida.html> Acesso em 13/08/2021

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1966.



Formação do leitor literário: experiências de leitura no ensino fundamental II

Ana Carolina Miguel Costa¹

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar os dados de uma pesquisa de campo realizada em uma escola no interior de São Paulo, na qual buscou-se investigar quais resultados seriam encontrados ao propiciar o contato entre obra e público, no caso da pesquisa, obra e discente dentro da sala de aula, e ao considerar o aluno enquanto sujeito protagonista. Para isso, inicialmente foi proposta uma abordagem teórica sobre o conceito de leitor, literatura e leitura literária (Compagnon, 2010; Candido, 2006, Dias 2016; Zilberman 2003). Após, apresentam-se os dados obtidos com a pesquisa de campo, na qual foi empregada a análise temática, para um estudo quantitativo e qualitativo, conforme proposto por Laurence Bardin (1977). Evidencia-se, como resultado, que os participantes conseguiram fazer interpretações textuais de qualidade, analisando os elementos textuais presentes nas obras, bem como por meio desses elementos adentrar nas camadas do texto.

Palavras-chave: Literatura; leitura literária; ensino de literatura; leitor literário, educação.

ABSTRACT

The present article intends to present data from a field research carried out in a school in the interior of São Paulo, in which we sought to investigate what results would be found when providing contact between work and public, in the case of research, work and student inside the classroom, and when considering the student as a protagonist subject. For this, a theoretical approach was initially proposed on the concept of reader, literature and literary reading (Compagnon, 2010; Candido, 2006, Dias 2016; Zilberman 2003). Afterwards, the data obtained from the field research are presented, in which thematic analysis was used, for a quantitative and qualitative study, as proposed by Laurence Bardin (1977). It is evident, as a result, that the participants were able to make quality textual analysis, analyzing the textual elements present in the works, as well as through these elements to enter the layers of the text.

¹ Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestra em Estudos Literários pelo mesmo programa e universidade. Graduada em Letras (Licenciada e Bacharela) pela UNESP. E-mail: carol_c_fdj@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0642-3138



KEY WORDS

Literature; literary reading; the teaching of literature; literary reader; education.

1. Introdução

Ao refletirmos sobre a literatura, a tríade autor-obra-leitor tem papel importante nesta discussão, visto que cada um, a seu modo, desempenha uma interação dialógica (e em alguns momentos dialética) entre si. Antoine Compagnon, em *O demônio da teoria* (2010), aponta as diversas aporias relacionadas a esses conceitos, explicitando que o autor já foi considerado a peça chave de uma obra e, depois, foi dado como morto; a obra foi tida como imanente, com um fim nela mesma e, em seguida, como só podendo existir por meio da presença dos outros elementos da tríade. Isso também ocorreu com o leitor, considerado em determinado momento como dispensável, pois a obra se realizaria apesar dele e, por outro lado, como ser real e/ou virtual que dá sentido a ela.

Cabe ponderar o porquê de o leitor ter sido posto em evidência, dado que durante muito tempo foi apagado, além de refletir sobre o que será considerado como leitor: aquele ser real, de carne e osso, que sente, opina, reflete, ou o leitor virtual, aquela identidade criada a partir da leitura do texto, conduzida (ou não) pelo narrador, idealizada pelo autor quando da produção literária. Para clarificar esses aspectos, como pontua Antônio Candido,

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito [...] (CANDIDO, 2006, p. 84).

Isso posto, as produções literárias só ganham sentido quando são lidas, experienciadas, ressignificadas pelo leitor. Para que isso possa ser concretizado, tanto leitor real quanto virtual são peças importantes, já que o primeiro é aquele que age ativamente sobre a obra, desvencilhando-se das amarras de que apenas as textualidades é que poderiam contribuir para a interpretação de uma obra; e o segundo, aquele criado como fio condutor pelo autor,



que pode (ou não) se integrar/se confirmar ao leitor real. Mirian Hisae Yaegashi Zappone corrobora esse pensamento no capítulo “Estética da recepção” (2005) ao dizer que

A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não) (p. 154).

Pode-se considerar que a figura do leitor já estava em voga desde a antiguidade, como, por exemplo, na *Poética*, de Aristóteles. Regina Zilberman, na obra *Estética da recepção e história da literatura* (1989), explicita que ela pode ser considerada “precursor[a] da estética da recepção” (p. 16), pois por meio da catarse “enquanto experiência vivida pelo espectador ou ouvinte é condição fundamental para definir a qualidade de uma obra [...]” (p.16). Ou seja, já se considerava o efeito que uma produção cultural poderia ter sobre o público.

Feitas as devidas considerações sobre a importância que o leitor tem, é fundamental refletir como a escola é um ambiente propício para o contato entre obra e leitor/aluno. Regina Zilberman (2003) enfatiza que as instituições de ensino são, ao mesmo tempo, as grandes mediadoras desse contato e também aquelas que podem corroborar para um afastamento, visto que se a leitura literária² é relegada apenas a fins secundários, como o ensino de gramática, técnicas de redação, periodização literária, codificação de palavras na alfabetização, perpetuação da ideia de que o aluno não é capaz de ler e analisar uma obra, e não há objetivos específicos para o ensino de leitura/literatura, com estratégias de leitura, leitura de obras integrais na sala de aula (curtas ou longas), diversidade de tipos e gêneros textuais, interpretação e análise das obras, dentre outros, persiste-se a visão cristalizada de que a literatura pode ficar fora da sala de aula.

Desse modo, pretende-se apresentar os dados e resultados obtidos em uma pesquisa de campo realizada com alunos do 8^a ano de uma escola particular, em uma cidade do interior

² Considera-se leitura literária como contraposição ao uso utilitário da literatura e à mera decodificação de textos.



de São Paulo, cujo intuito era o de investigar como seria o contato de estudantes de ensino fundamental com textos literários, por meio da mediação do professor, isto é, pretendia-se verificar se os alunos conseguiriam analisar criticamente algumas obras literárias e qual seria a qualidade dessas análises. Para isso, a pesquisa foi gravada em áudio, transcrita e analisada posteriormente, seguindo o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (1977).

2. O que acontece nas (em algumas) salas de aula

Como visto, há diversos teóricos que discorrem sobre a importância do leitor. Caberia, então, indagar como é possível tornar-se leitor. Dentre tantas possibilidades de respostas, a mais simples parece a mais acertiva: lendo. Para isso, é esperado que o contato entre obra e público ocorra desde a mais tenra idade, principiando a motivação pelos pais e depois pela escola. Porém, dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019), desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, demonstram que dos leitores entrevistados apenas 8% considerou que a mãe ou responsável do sexo feminino influenciou em sua escolha pela leitura, 4% considerou o pai ou responsável do sexo masculino e 11% algum professor ou professora. Em contraste, a maior parte (67%) afirmou que ninguém especial influenciou o gosto pela leitura e/ou não gostam de ler.

Um possível motivo para esse distanciamento entre obra e leitor é o fator econômico. Comprar livros, no Brasil, nunca foi barato. Dentre tantas contas que o brasileiro precisa pagar, comprar livros³ e ter acesso à cultura (que, na maioria das vezes, também é paga, como ir à museus, concertos, shows, espetáculos teatrais, ao cinema) acaba não sendo uma prioridade, pois o basilar é colocar comida no prato e ter um teto. Sem livros em casa e com acesso restrito a ele, é difícil incentivar o hábito. Outra possibilidade é o reconhecimento (ou melhor, a falta dele) da literatura infantil e juvenil como literatura.

³ Um recente exemplo pode ser verificado em 2021, quando, no governo Bolsonaro, a Receita Federal afirmou que os pobres não leem e, por isso, defendeu que os livros deveriam ser taxados. Vide informação em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/04/receita-federal-diz-que-pobres-nao-leem-livros-e-defende-aumentar-tributacao.shtml>.



A literatura infantil e juvenil foi, ao longo do tempo e em muitos casos, mantida como meio de controle, cerceando o que pelas crianças e adolescentes poderia (ou não) ser consumido, tentando influenciar suas escolhas e atitudes, no sentido de valorizar os personagens e histórias que possuíam bom comportamento, obedeciam os pais, seguiam as regras, e punir aqueles que não seguiam os bons costumes. Hoje, como aponta Luft (2010), as temáticas das obras multiplicaram-se, abordando variadas visões de mundo e considerando a criança e o adolescente enquanto ser capaz de ter seus próprios gostos e opiniões, estimulando a fruição estética. Entretanto, a escola que é um dos ambientes profícuos para a ligação entre leitura-leitor acaba, mais uma vez, por não propiciar esse contato, seja por não possuir bibliotecas, por não ter estrutura adequada, por possuir diversos problemas sociais, formação inadequada de professores, dentre tantos outros motivos possíveis. Dessa maneira, o trabalho com o texto é quase nulo e quando é feito, muitas vezes, não é satisfatório.

Sobre isso, Dias (2016, p. 212) aponta que:

A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura. Ou seja, comum currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como lista de conteúdos, as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precisarás defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leitura dos leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio; dos olhos da crítica e da teoria como únicos modos de interpretação da obra na graduação [...].

Corroborando ainda com o exposto acima, Magda Soares, no capítulo “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (1999), ao defender a escolarização da literatura afirma que há uma “inadequada escolarização da literatura infantil” e, para tecer essa afirmação, evidencia como o texto literário vem sendo utilizado em instituições de ensino e em materiais didáticos. Inicialmente, uma das primeiras constatações que faz é em relação ao uso de fragmentos e não de textos completos. Isso é problemático, porque, em muitos casos, nos livros didáticos é



feita a proposição de exercícios de interpretação daquele texto, contudo, se o texto está incompleto, a interpretação pretendida também estará.

Também se verifica que as atividades propostas depois da leitura do texto não são relacionadas à interpretação, análise e/ou discussão, mas a exercícios gramaticais, como, por exemplo, para se identificar substantivos presentes no texto que foi lido, estando o texto ali apenas como acessório. Ademais, ao selecionar autores e obras costuma-se empregar sempre os mesmos, sem oportunizar um leque variado e com pluralidade para o distinto público leitor, cristalizando-se sempre uma coleção limitada.

Por outro lado, para que haja um trabalho mais consciente com o texto na sala de aula é necessário haver uma mescla do que Annie Rouxel (2013) chama de leitura cursiva *versus* leitura analítica. Para a pesquisadora da atual corrente da didática da literatura na França, é importante que as atividades com textos literários não fiquem estanques apenas à tradição escolar, pautada em uma leitura analítica da obra, na qual a interpretação é restrita somente ao que o professor acredita ser a interpretação correta, ou ao que os críticos definem ser, e até mesmo fechadas nas respostas dos materiais didáticos. Para ela, é fundamental que além desses recursos os alunos sejam estimulados a também pensarem e proporem possibilidades de leituras, posto que “a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra” (p. 23). Portanto, não se trata de negar o estudo das dimensões objetivas e formais da obra, nem de renunciar ao que já foi firmado pela tradição, mas sim o de estabelecer outros diálogos possíveis, permitindo que o leitor se aproprie da obra, livre de imposições coercitivas, para ao menos tentar dialogar com ela.

É nesse cenário de contradições que surge a necessidade de pôr em prática o que vem sendo discutido: colocar obras literárias nas mãos de alunos, deixá-los tentar traçar suas próprias análises e interpretações, e analisar qual seria o resultado dessa proposição. Cabe enfatizar que o professor, em nenhum momento, deve ser desconsiderado; as atividades propostas, todo o trabalho a ser realizado na sala de aula, tudo só acontece mediante o



trabalho do professor. Desse modo, quando se fala em "deixar o aluno tentar" está incutida nessa afirmação a presença do professor, pois quem faz a mediação entre a obra e leitor, auxilia no caminho das análises, proporciona as discussões, faz o aluno voltar ao texto quando ele se esvai, é o docente.

3. O que foi proposto em uma sala de aula

Apresenta-se, agora, um pequeno recorte da pesquisa de campo feita na dissertação de mestrado intitulada *O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário* (2019), na qual buscou-se oportunizar o contato de alunos do ensino fundamental II com textos literários. Para isso, a coleta de dados ocorreu quando os participantes estavam no 8º ano do ensino fundamental II, no ano de 2018, em uma escola particular do Estado de São Paulo. O objetivo dessa pesquisa era o de verificar quais seriam os resultados obtidos ao colocar nas mãos dos estudantes textos literários completos, nas quais eles poderiam escolher a forma de leitura (feita pela professora em voz alta, por eles em silêncio, por um deles em voz alta, leitura compartilhada, etc.) e também discutir as interpretações que poderiam ser feitas após a leitura (a professora agia como mediadora, fazendo algumas perguntas e apontando trechos para eles observarem). Os encontros foram quinzenais, em aula de 50 minutos, com o áudio gravado para posterior transcrição.

No primeiro encontro foi explicado como funcionaria a pesquisa a todos, ressaltando-se que ninguém seria obrigado a participar e aqueles que participassem, seus nomes seriam substituídos por fictícios nos relatórios e dissertação, para que não houve identificação. Além disso, foi encaminhado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento - que foram posteriormente submetidos ao Comitê de Ética⁴. Ao todo foram realizados oito encontros e, ao início e ao término, aplicados questionários para averiguar informações sobre a leitura dos alunos e também para nortear os textos que seriam selecionados.

⁴ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAr/UNESP em 23/08/2018.



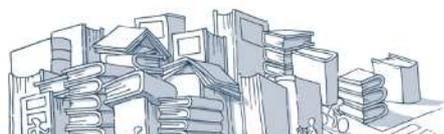
Para a seleção dos textos literários, o primeiro a ser trabalhado com os participantes seria de escolha da pesquisadora e sua orientadora e os demais seriam escolhidos pelas predileções dos alunos ou por suas indicações. Porém, por conta do pouco tempo para a realização da pesquisa, todos os textos foram selecionados pela pesquisadora e sua orientadora, considerando-se a extensão dos textos – visto que a proposta era a de trabalhar com textos na íntegra e não fragmentos ou adaptações, então, para que fosse possível a leitura e a discussão no tempo de 50 minutos, foram escolhidos textos de curta extensão –, e a diversidade de tipos e gêneros.

Sobre os termos “textos literários” e “literatura” uma passagem de “O direito à literatura”, de Antonio Candido, vem logo à mente,

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em que todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] [...] A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995, p. 242).

Desse modo, os termos supracitados foram considerados para a pesquisa, orientados pela formulação de Candido, como “discurso ficcional, pautado na fabulação e em preocupações estéticas” (referência a ser escrita posteriormente, 2019, p. 23). Verifica-se, pois, que foram levados à sala de aula conto, crônica, poema, apólogo e cordel. Por mais que a intenção fosse levar mais diversidade textual, por conta do pouco tempo de que se dispunha para realizar a pesquisa, não foi possível, infelizmente, abordar o gênero dramático e tantos outros textos e autores importantes.

Na sala de aula, os participantes escolhiam como o texto seria lido e, depois de feita a leitura, iniciava-se a discussão. Primeiramente, davam suas opiniões e, em seguida, começavam uma análise mais minuciosa. Como já dito, a professora formulava questões para os alunos pensarem (e tentava não fornecer respostas, para que eles pudessem refletir sozinhos) e também ressaltava alguns trechos para eles olharem mais detidamente.



Depois de realizados os encontros, todos os áudios foram transcritos. Para a análise desse material, optou-se pela *Análise de Conteúdo*, elaborada por Laurence Bardin (1977). Ao ler cada transcrição, o *corpus* – falas dos alunos – foi recortado e dividido em eixos temáticos e, em seguida, analisado. Sobre esse tipo de método, destacamos que:

Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objecto analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base. (BARDIN, 1977, p.106, grifos do autor).

Ademais, enquanto a pesquisa de campo estava sendo planejada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava sendo desenvolvida. Como ela ainda não havia sido consolidada, optou-se por utilizar alguns parâmetros sobre o trabalho com a leitura na sala de aula presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), posto que esse era um documento norteador e que os professores deveriam se basear ao formular suas práticas. Um dos aspectos que deveria ser considerado era a reflexão sobre os fenômenos da linguagem:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. [...] A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-linguísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita. (BRASIL, 1997, p. 54).



Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda preveem um trabalho inicial pautado nas questões epilíngüísticas – quando não são esperadas certas sistematizações por parte do aluno, como, por exemplo, ele percebe que há uma voz no texto que conta a história, mas não sabe que essa voz é um narrador – e, depois, com as práticas de leituras, passar para as reflexões metalingüísticas – quando o discente já consegue fazer algumas sistematizações. Desse modo, não era esperado que os estudantes fizessem reflexões metalingüísticas, mas sempre que ocorreram, elas foram destacadas para análise.

4. A voz dos alunos na sala de aula

Para esse trabalho foi selecionado um recorte de transcrição para mostrar como se deu a interação entre leitor-obra. Cabe mencionar, mais uma vez, que o nome dado aos participantes é fictício e, para evitar repetição, o termo “professora” só foi escrito por extenso na primeira aparição, sendo colocado apenas um “P” nas outras. Há um número que antecede o nome dados aos alunos, correspondendo à ordem da fala.

Texto lido e analisado pelos participantes: “A última crônica”, de Fernando Sabino.

Eixos temáticos :

- a. Possíveis interpretações;
- b. Questões epilingüísticas e metalingüísticas;
- c. Caracterização das personagens;
- d. Críticas sociais presentes no texto.

A seguir, associamos os temas a alguns recortes das transcrições dos encontros com os alunos:

a. Possíveis interpretações

7 P: [...] O que vocês acharam do texto? De modo geral, depois a gente vai por partes.

8 Leandro: É bonito!

9 P: Por que é bonito, Leandro?

10 Leandro: Porque nosso cotidiano é em uma família comum, simples e humilde.

11 P: Mas que cotidiano? O que eles estão fazendo?

12 Leandro: Comemorando o aniversário da filha”.

35 P: Aí, vocês me falaram que ele queria escrever o quê?

36 José: Uma crônica.



37 P: Uma crônica. Então, o que ele estava procurando ali, naquela mesa?

38 Caio: O cotidiano de cada família, de uma pessoa.

39 P: Mas, no começo, ele fala já que é de uma família?

40 Caio: Não, ele fala que queria só uma história.

41 Caio: Só uma ideia”.

“**90 P:** Depois a gente volta para essa parte, vamos para o restante. Quem sabe depois vocês percebem com o restante... Na segunda parte, o que ele começa falando?

91 Marlon: Ele observa a família.

[...]

94 P: Uma família no fundo do botequim. Você falou uma coisa interessante, José! Como é essa família? Quem é essa família?

95 José: É uma família de negros.

[...]

97 Otacílio: Com três pessoas.

[...]

99 Caio: Que é meio pobre...

[...]

104 P: O José tinha falado uma coisa interessante. Onde eles sentam?

105 José: No fundo.

106 Alguns alunos: No fundo.

107 P: No fundo. Por que eles não sentam na frente?

(Os alunos falam todos juntos).

108 P: O Gonçalo falou que é por causa da filha. Porque é um lugar reservado...

109 Caio: Ou talvez porque eles tenham medo de sofrer preconceito.

110 P: Eles podem ter medo de sofrer preconceito, então eles sentam no fundo.

111 José: Eu acho que eles sentam lá também para serem um pouco mais discretos. Já que eles não gostam de aparecer...

112 P: Eles não gostam de aparecer, por quê?

113 José: É aquilo que eles falaram, por causa do medo de sofrer preconceito”.

“**120 Otacílio:** Ela fica olhando para o móvel, a mãe.

121 P: A mãe ficava olhando o móvel, por quê?

122 Caio: Olhando para os lados...

123 P: O que mais? Por que será que ela ficava olhando para os lados, então?

124 Leandro: Porque ela queria ver se não tinha ninguém olhando...

125 P: Para ver se não tinha ninguém olhando para eles?

126 Caio: Para procurar o garçom.

127 P: Também, para procurar o garçom... O que mais?

128 Leandro: Para ver se não tem alguém olhando, pensando no que eles estão fazendo, se não estão fazendo alguma coisa errada...

129 P: Ah tá, então você falou que ela está olhando para ver se as pessoas estão olhando para ela, para eles?

130 Leandro: É, tipo pensando coisa ruim deles”.

“**134 José:** É, estar em um lugar sozinhos, que você fica olhando, assim para o lado.

135 P: E João, por que você acha que eles tinham medo? Medo por quê?

136 Caio: Do preconceito.

137 Otacílio: Porque eles podiam ter sofrido preconceito.



138 P: Porque eles podiam ter sofrido preconceito antes? Em qualquer lugar, não só no botequim?

139 Otacílio: É!

140 Caio: Ou porque talvez tinha uma pessoa que eles não gostassem ou que eles, sei lá, não gostam e aí foram lá para o fundo e ficaram olhando para os lados para ver se essa pessoa não estava vindo”.

[...]

166 P: Por que será que eles ficavam tão quietos no canto deles?

167 Marlon: Para não chamar atenção.

168 Sara: Por vergonha...

169 P: Por vergonha! Mas vergonha do quê?

170 Caio: Por ficarem olhando...

171 Gonçalo: Por serem negros...

172 P: Vergonha por serem negros? E por que eles tinham que ter vergonha?

173 Caio: Porque muita gente tem preconceito.

174 Hércules: Muita gente não aceita eles”.

[...]

220 P: E ele está observando o quê? O que vai acontecer ali?

221 Leandro: O pai tira o dinheiro do bolso, discretamente contando...

222 P: Se ele está contando o dinheiro como você falou, Leandro, o que é isso? “Contar o dinheiro”.

223 José: Ele tem o dinheiro certo para comprar o bolo...

224 Gonçalo: Para ver o que ele pode comprar...

225 P: Para ver se ele tem o dinheiro certo, suficiente. Para ver o que ele pode comprar... três pedaços?

226 Alguns alunos: Não!

227 Hércules: Tinha três velinhas...

228 P: Tinha três velinhas. E quantos pedaços de bolo?

229 Alguns alunos: Um!

230 P: E em quantas pessoas eles eram?

231 Alguns alunos: Três!

232 P: E por que será que eles compraram só um pedaço?

233 Alguns alunos: Porque eles não tinham dinheiro suficiente”.

236 José: Era um bolo simples.

237 P: Um bolo simples...

238 Leandro: Amarelo.

239 P: Amarelo... E como esse garçom colocou esse bolo?

240 Leandro: Pegou com a mão e colocou em um pratinho.

241 P: Com a mão? Mas ele colocou? Olha como está escrito!

242 Caio: Ele larga no pratinho.

243 P: Ele larga no pratinho! O que é isso, “largar no pratinho”?

244 Hércules: Ele deixa.

245 Otacílio: Ele joga.

246 P: Parece que ele joga assim. É como se fosse um carinho?

247 Alguns alunos: Não!

248 P: Por que ele faz isso com eles?

249 Danilo: Porque ele tem preconceito.

250 Hércules: Por que eles são negros.

[...]



297 Nicolau: Essa bolsa é preta, como se fosse a cor dela.”

[...]

336 P: Ó, uma coisa interessante... são velinhas brancas. Por que velinhas brancas?

337 Leandro: Para representar a paz.

338 P: Para representar a paz. O que mais?

339 Hércules: Pequenas.

340 Marina: Baratas”.

“**348 P:** Por que pequenas?

349 José: Porque são mais baratas.

350 P: Mais barato...

351 Caio: Ou, simplesmente, porque ela usa todo ano aquelas velas.

352 Caio: Porque, no final, ela diz que guarda na bolsa as velas”.

[...]

“**386 Leandro:** O pai da família olha e vê que o narrador está observando ele.

387 P: E o pai fica como?

388 Leandro: O pai dá um sorriso

[...]

390 José: Ele fica um pouco apreensivo antes de sorrir.

391 P: Por que ele fica apreensivo?

392 Leandro: Porque tem alguém observando.

[...]

397 P: Ele continua apreensivo depois?

398 Alguns alunos: Não!

399 P: O que ele faz?

400 Leandro: Ele sorri.

401 P: Por que será que ele sorri?

402 Leandro: Porque ele está feliz.

403 Nicolau: Porque ele é um homem bom.

404 P: Ele é um homem bom, a filha está feliz. Ele tem motivo para ficar triste?

405 Alguns alunos: Não.

406 P: E faz uma comparação para mim... entre o narrador e esse pai. O narrador, como ele estava?

407 Leandro: Estava triste, porque ele não tinha o que escrever.

408 P: E o pai?

409 Leandro: O pai estava meio abatido, mas ele fica feliz no final, porque a filha está feliz.

410 Danilo: Ele vê que tem alguém olhando, mas não com um olhar de preconceito, e sim com alguém que se importa”.

“**468 P:** Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar sobre esse texto?

[...]

471 Nicolau: Do pedido.

472 P: O que vocês acham que a menina poderia ter pedido?

473 Bianca: Podia ter pedido menos preconceito.

474 Leandro: Que a cidade seja justa.

475 P: Por que será que ela faz esses pedidos que vocês estão me falando?

476 Caio: Porque ela pode sofrendo aquilo que ela está pedindo.

477 Lara: Porque ela pode ter necessidades.

478 P: Por que ela faz um pedido para a família e não para ela?



479 Nicolau: Porque a família é em primeiro lugar.

480 Lara: Porque os pais tiram deles para dar para ela.

481 Gonçalo: Porque a família deu o bolo para ela e não comeu nenhum pedaço.”

Percebe-se, logo nas primeiras falas do estudante (8, 10, 12 e 14), uma análise genérica, quando aponta que achou o “texto bonito”, pois não explica o porquê de considerar o texto assim. Logo em seguida, consegue perceber uma das características do gênero crônica: aborda o cotidiano, “Porque ele poderia estar sem ideias e ficou observando. Aí, contou uma história que ele estava presente”. Ao mesmo tempo em que percebe essa característica, nas falas 35 e 36 evidencia-se que eles sabem que o narrador queria escrever uma crônica, mas não percebem que o gênero do texto que estão lendo talvez também seja do mesmo gênero.

Nas falas 90 a 174, os estudantes fazem suposições sobre a família presente no texto: notam que por eles sentarem no fundo, serem discretos, não fazerem barulho pode ser pelo fato de serem negros e terem medo de não estarem no local correto, de sofrerem preconceito por estarem ali. Das falas 220 a 250, os discentes discutem que provavelmente essa família era pobre e, para corroborar essa afirmação, apontam que o pai contou a quantidade de dinheiro que dispunha, comprou apenas um pedaço de bolo simples, e as velas colocadas eram pequenas, ou porque já haviam sido usadas ou porque eram mais baratas.

Na sequência, nas falas 386 a 426, os participantes discutem que o olhar do pai se encontra ao do escritor, mas o primeiro, ao invés de se sentir constrangido como estava no início, se mostra contente e associa essa atitude à comemoração do aniversário e também porque o pai sentiu que era olhado sem preconceito. Por último, os discentes destacam que o pedido da menina ao apagar as velas poderia ter sido um mundo mais justo e sem preconceito. Nota-se que a discussão realizada por eles enfatiza a questão social; em diversos momentos atrelaram os elementos dos textos “família de negros”, “um pedaço de bolo”, “três velas pequenas”, “contar o dinheiro”, dentre outros, à questão da pobreza e do preconceito.



b. Questões epilinguísticas e metalinguísticas

14 Leandro: O autor do texto poderia ser o que aconteceu de verdade. Porque ele poderia estar sem ideias e ficou observando. Aí, contou uma história que ele estava presente.

15 P: O autor do texto, Leandro?

16 Leandro: Sim.

17 P: Certeza?

18 Leandro: Porque ele estava presente, olhando”.

23 P: É o personagem na história que vai contar? É isso?

24 Alguns alunos: Não.

25 P: Não?

26 Caio: É quem fala da história, quem conta a história para a pessoa”.

31 P: E o que era uma crônica, mesmo?

32 José: Uma crônica é uma história que fala sobre o dia a dia.

33 P: Sobre o cotidiano?

34 José: É.

35 P: Aí, vocês me falaram que ele queria escrever o quê?

36 José: Uma crônica.

37 P: Uma crônica. Então, o que ele estava procurando ali, naquela mesa?

38 Caio: O cotidiano de cada família, de uma pessoa”.

Verifica-se nesse eixo temático que os participantes tentaram fazer algumas sistematizações; confundiram autor, narrador e personagem, mas perceberam que havia uma voz que contou uma história sobre algo que estava vendo e que havia outros personagens que estavam fazendo ações para que essa voz pudesse contar. Ademais, eles sabiam que o narrador queria escrever uma crônica, apontam o que seria necessário para que ele fizesse isso – “história sobre o dia a dia”, “cotidiano de cada família” –, contudo não observaram que a temática da história, ou seja, o cotidiano, é a base para que o autor escreva a crônica; eles não conseguem notar a história dentro da história. Desse modo, em diversos momentos os discentes tentaram passar das questões epilinguísticas para as metalinguísticas e tiveram a percepção de algumas questões formais da estrutura do texto.

c. Caracterização das personagens

184 Caio: A menina, ela não se mexia, ela não balançava nem a perna.

185 Leandro: Ela fica sentada, quieta!



[...]

188 Hércules: Ela abaixou a cabeça na mesa para soprar as velas”.

[Em relação à mãe]: “**297 Nicolau:** Essa bolsa é preta, como se fosse a cor dela”.

[Em relação ao pai]: “**303 Marina:** A pureza por que ele é um trabalhador e as vezes ganha pouco...”

304 Hércules: É honesto”.

“**307 P:** E como eles falam dessa menina?

308 Caio: Que ela fica na expectativa olhando na garrafinha de coca e no pratinho.

309 P: Mas aí, isso Giovanni, o que você falou?

310 Giovanni: Como um animalzinho”.

“**406 P:** E faz uma comparação para mim... entre o narrador e esse pai. O narrador, como ele estava?

407 Leandro: Estava triste, porque ele não tinha o que escrever.

408 P: E o pai?

409 Leandro: O pai estava meio abatido, mas ele fica feliz no final, porque a filha está feliz”.

Observa-se nas análises dos alunos que eles permaneceram na superfície textual em muitos momentos, não aprofundando as interpretações. Por exemplo, o narrador conta que a menina aguarda atenta como um animalzinho e, apesar deles mencionarem isso, não refletem o que pode significar. De modo mais preciso, eles conectam as descrições das personagens às críticas sociais que podem ser percebidas na história; notam também a transformação das personagens: entraram e sentaram no bar com medo, quase não se mexiam, não queriam ser vistos, e terminam felizes, com o sorriso no rosto, sem se importar com o que os outros pensariam, “O pai estava meio abatido, mas ele fica feliz no final, porque a filha está feliz”.

d. Críticas sociais presentes no texto

“**108 P:** O Gonçalo falou que é por causa da filha. Porque é um lugar reservado...”

109 Caio: Ou talvez porque eles tenham medo de sofrer preconceito”.

“**129 P:** Ah tá, então você falou que ela está olhando para ver se as pessoas estão olhando para ela, para eles?

130 Leandro: É, tipo pensando coisa ruim deles.

131 P: Pensando coisas ruins deles?

132 José: Não parece que eles estavam olhando com medo?”

“**135 P:** E João, por que você acha que eles tinham medo? Medo por que?”



136 Caio: Do preconceito.

137 Otacílio: Porque eles podiam ter sofrido preconceito”.

“**169 P:** Por vergonha! Mas vergonha do quê?

170 Caio: Por ficarem olhando...

171 Gonçalo: Por serem negros...

172 P: Vergonha por serem negros? E por que eles tinham que ter vergonha?

173 Caio: Porque muita gente tem preconceito.

174 Hércules: Muita gente não aceita eles”.

“**357 P:** E Isso mostra o quê?

358 Nicolau: Ou por causa do bolo ser pequeno.

359 P: Porque o bolo é pequeno também...

360 José: A pobreza”.

Nesse último eixo temático, constata-se que o centro das discussões feitas pelos alunos foi sobre as questões sociais presentes no texto. É importante mencionar que em nenhum momento o autor escreveu explicitamente que aquela era uma família pobre e que eles sofriam preconceito, porém os participantes, ao analisarem os elementos discursivos, conseguiram chegar a essas conclusões. Outra consideração que merece destaque é o fato de eles permanecerem nas discussões presentes no texto, mesmo identificando muitos elementos em suas próprias realidades, o que poderia fazer com que iniciassem discussões sobre elementos externos e precisassem de intervenção para retornar à atividade.

Em uma análise geral dos dados obtidos, nota-se o quanto eles refletiram sobre o texto e procuraram tecer interpretações possíveis para as ações ali postas, principalmente, sobre as questões sociais, sobressaindo comentários sobre as condições socioeconômicas, a pobreza, o racismo, a desigualdade social, a insensibilidade a minorias. Verifica-se, também, que para além da discussão do que estava presente textualmente, os alunos atrelaram as discussões a suas próprias vivências e experiências, em um processo de identificação com o que estava sendo retratado.

Ademais, conseguiram observar analiticamente o texto, sistematizando alguns aspectos como o gênero, o narrador e as personagens. É importante frisar que era esperado que a professora não fizesse intervenções muito específicas, mas, como pode ser constatado em alguns momentos – como quando pediu para eles tentarem diferenciar narrador de autor



– ela fez, mostrando que o ambiente da sala de aula é diverso e que, mesmo com tudo planejado, muitas ações podem não saírem como se esperava.

Nesse mesmo contexto, outro aspecto que não era esperado era a pouca participação dos estudantes. Ao examinar os nomes fictícios verifica-se uma recorrência dos mesmos na maior parte do tempo e surgem outras vozes que ainda não haviam aparecido, ou aparecido poucas vezes, quando se tratam de questionamentos mais gerais e mais fáceis, que não requeriam muito pensamento para se chegar a uma possível conclusão. Isso pode ter acontecido por diversos motivos: talvez estivessem cansados, talvez ocorreu algo na aula anterior e eles ficaram desmotivados, talvez não tenham gostado do texto – embora muitos tenham dito o contrário. Ou seja, como já dito, na sala de aula muitos imprevistos podem acontecer e, por isso, a figura do professor é tão importante, para poder conduzir e/ou reconduzir a sala.

5. Considerações finais

O trabalho de leitura de textos literários na sala de aula traz inúmeros benefícios aos leitores, tais como a possibilidade de múltiplos conhecimentos, o conhecimento da linguagem, a fruição estética, autoconhecimento, reflexão e questionamento social, dentre tantos outros. Quebrar as barreiras cristalizadas e impostas ao longo dos anos, que cerceavam a liberdade do leitor, incutiam punições, para dar papel de destaque que tanto merecem leitor e obra, pode proporcionar práticas de leitura literária na sala de aula que realmente fomentem a experiência estética e se tornem reais e contextualizadas.

Encerra-se este artigo afirmando que não há receitas nem modelos prontos que deem conta da pluralidade de práticas que podem ser levadas à sala de aula, mas acredito, como demonstrado com o recorte da pesquisa de campo, que há que se tentar e há modos simples que poderiam proporcionar bons resultados. Recapitula-se, brevemente, o que foi desenvolvido e, ressalta-se que nenhuma proposta, por melhor intencionada que seja, está isenta de inadequações – inclusive a que aqui foi posta. Desse modo, procurou-se oportunizar aos participantes o contato com textos integrais, em diversos gêneros e formatos, e crê-se que



os alunos devem ser considerados como protagonistas, seres capazes de interpretar, refletir, ter visão crítica e agir socialmente. Por isso, deixou-se que tentassem tecer interpretações/reflexões/críticas sobre o que liam, sem dar respostas prontas ou apontar apenas uma única possibilidade de análise (como ocorre em diversos materiais didáticos) e, quando fugiam do texto, a professora estava presente para guiar para o retorno.

Logo, observou-se que essa é uma prática que pode ser levada a qualquer sala de aula e, assim como qualquer outra atividade, demanda planejamento. Entender quem é o público com a qual se vai trabalhar é fundamental para se ter bons resultados, visto que as classes são sempre heterogêneas, cada ser carrega sua individualidade, cultura, crença, personalidade, conhecimento, contexto social. Considerar essas particularidades pode auxiliar em um trabalho mais produtivo, pois, inicialmente, pode-se selecionar obras articuladas ao contexto histórico-social-econômico-cultural dos estudantes.

Agora, para que mais resultados favoráveis sejam alcançados, cabe a cada professor, em cada escola, dentro de cada sala de aula, com seus alunos, abrindo livros e lendo textos, estarem abertos a novas práticas e, principalmente, fazer delas um hábito e compartilhá-las, para que mais e mais professores e alunos possam também mudar o contexto em que estão inseridos.

6. Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A José Olimpo. In.: *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: J. Aguillar, 1973. p. 586.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.



CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p.169-191.

COSTA, Ana Carolina Miguel. *O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário*. Araraquara: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Cerrados*, Brasília, v. 25, n. 42, p.211-228, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228/15647>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. São Paulo: Ática, 2006.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 111-130.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 145, p.272-283, jan./abr. 2012.

SABINO, Fernando. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.



Identidade, literatura e racismo: a invisibilidade de Luiz Gama no livro didático

Márcia Moreira Custódio¹

RESUMO

No campo de discussão da Lei nº 10.639/2003, o livro didático constitui-se uma importante ferramenta no processo de formação identitária, no que concerne à valorização da identidade negra, pela possibilidade de evocar uma memória histórico-cultural afirmativa do sujeito negro. Uma vez que a vida e a obra de Luiz Gama presentificam o discurso da negritude nas esferas social, política e cultural do século XIX, este artigo problematiza um livro de Língua Portuguesa, por invisibilizar o referido autor na apresentação dos poetas do conteúdo do Romantismo no Brasil. A análise, de cunho bibliográfico, documental e qualitativo, respalda-se no pensamento de Hall (2003), Munanga (2005; 2020), Chartier (2002), Cuti (2010), Ferreira (2000) entre outros. Como resultado, verificou-se que a obnubilação de autoria negra no conteúdo do Romantismo assinala um viés racista ao referido livro didático e aponta para a urgência na construção de ações voltadas para a desconstrução da discriminação no livro didático.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Luiz Gama; Romantismo; Livro didático.

ABSTRACT

Within the scope of Law nº 10.639/2003, the textbook constitutes an important tool in the process of identity formation, with regard to the valorization of Black identity, due to the possibility of evoking an affirmative historical-cultural memory of the black subject. Due to the fact that the life and work of Luiz Gama make present the discourse of blackness in the social, political and cultural spheres of the 19th century, this article problematizes a Portuguese Language book, for making the aforementioned author invisible in the presentation of the poets in the content of Romanticism in Brazil. The analysis, of a bibliographic, documentary and qualitative nature, is guided by authors such as Hall (2003), Munanga (2005; 2020), Chartier (2002), Cuti (2010), Ferreira (2000) among others. As a result, it was found that the blurring of Black authorship in the content of Romanticism signals a racist bias to that textbook and points to the urgency of building actions aimed at deconstructing discrimination in the textbook.

KEY WORDS

Law nº 10.639/2003; Luiz Gama; Romanticism; Textbook.

¹ Doutora em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Professora EBTB do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Pirapora. E-mail: marcia.custodio@ifnmg.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9168-6367>.



1. Introdução

O interesse pela temática dessa investigação nasceu das inquietações da pesquisadora que produz este artigo, que é docente de Língua Portuguesa e, portanto, lida diariamente com a invisibilidade de autoria negra na estética literária oitocentista dos livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à poesia romântica. Ora, na base de uma educação antirracista, sendo o livro didático um instrumento de apoio ao desenvolvimento de sua prática diária no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisadora o percebe como uma potencial fonte de (re)construção identitária.

No entanto, mesmo com a aprovação da Lei nº 10.639/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", sendo a Literatura uma das áreas a destacar a temática, percebe-se que nem todos os livros didáticos voltados para a Educação Básica aplicam com efetividade o dispositivo legal no que concerne à valorização do negro na história e na cultura brasileira no conteúdo da literatura oitocentista. A implementação da referida lei se configura uma forma de reparação histórica, por ter sido invisibilizada na história de desenvolvimento do Brasil a contribuição do negro na formação político, histórico e social da nação.

Embora a referida legislação esteja contribuindo para a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa do sujeito negro nos campos epistemológico e da representação, nota-se que ainda há materiais didáticos de língua portuguesa que inviabilizam a presença do sujeito negro na epistemologia literária, o que se verifica no Volume 2 da coleção intitulada "Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso", da editora Saraiva (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016)

Em vista disso, este artigo problematiza a ausência de Luiz Gama no referido livro didático. O tecido textual inicia com uma breve contextualização do Romantismo no Brasil, explicitando como se caracterizou esse movimento dedicado à construção de uma identidade nacional. Na sequência, será averiguada no conteúdo de literatura brasileira do período do

175



Romantismo a seleção de autoria negra na poesia trazida pelo livro didático objeto de estudo. E, por fim, consolidamos, evidenciando a rubrica da negritude de Luiz Gama na trajetória de vida desse autor, trazendo ainda para o debate textos extraídos de sua única obra literária, *Primeiras trovas burlescas de Getulino* (2000), apontando no discurso poético de Gama traços expressivos de valorização da identidade negra, de resistência e de autoafirmação.

2. Romantismo e exclusão

A reflexão de Antonio Candido a respeito do potencial da literatura de atuar no processo de humanização do sujeito, ou seja, na constituição da identidade, a ponto de em “O direito à literatura” (1995) o intelectual apontar o acesso ao literário como parte dos direitos humanos. No entanto, diante da exclusão de autoria negra e da construção negativa do negro no campo da representação, é inevitável refletir a respeito da ambiguidade da função social da literatura, pois, como produtora e propagadora de bens culturais, opera também para o processo da desumanização.

Segundo Hall (2003), “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades” (HALL, 2003, p. 51). Ora, se na literatura oitocentista o sujeito negro não só fora inviabilizado de participar da arena de produção, tendo sua voz silenciada, como também recebera uma representação eivada de estereótipos negativos, logo fora excluído como elemento de formação identitária nacional daquele período. Conforme explicita Hall (2003), a identidade é construída por meio de sentidos “contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2003, p. 51).

Com efeito, na literatura brasileira, a perspectiva ocidental atuou na construção de uma narrativa de inferiorização do negro no campo da representação, negando-lhes um lugar de humanidade ao longo da história, ao mesmo em tempo que obnubilou o trabalho de autoria negra. Tal violência simbólica operada no campo da literatura se delineou por meio de interdições sociais e de construção de estereótipos negativos na representação que até hoje afetam a constituição identitária do sujeito negro. Para Woodward (2007), “as identidades são



fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWARD, 2007, p. 39). Diante disso, é oportuno trazer o pensamento de Benjamin (2012) quando afirma:

Todos os bens culturais devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, mas também à servidão anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante. (BENJAMIN, 2012, p. 245).

E quando se trata de produção literária romântica, a barbárie se acentua, uma vez que o apagamento da origem nos dias atuais. Ora, ancoradas na historicidade de sua produção, as obras do Romantismo brasileiro, escola literária empenhada em forjar uma construção de uma identidade nacional, traduzem o sistema de exclusão, pois a ideia de nação cultivada por essa estética representa um modelo hermético, centrada nos ideais de nação europeizada. Tal como afirma Chartier (2002), “representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17). Na mesma direção Hall (2003) diz que “na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2003, p. 48). Nesse sentido, pode-se compreender que a literatura, sendo um sistema cultural de representação, opera no imaginário social para a legitimação de valores identitários, uma vez que “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações” (HALL, 2003, p. 50). Compreende-se, portanto, que

a problemática do ‘mundo como representação’, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e pensar o real. (CHARTIER, 2002, pp. 23-24).



Portanto o Romantismo, sendo um movimento cultivado durante o período de vigência da escravidão no país, atuou tanto para a inferiorização como para a invisibilidade do negro na formação identitária da nação, conforme questiona Martins (1996):

E o negro? O Romantismo faz dele o elemento invisível da sociedade brasileira. É lógico que ele estava ali, presente todo o tempo, como maioria da população que era em princípios do século XIX. Mas em que obra literária em que se procure retratar o mundo brasileiro (romance, drama) sua realidade aparece como tal no Brasil de então? A “invisibilidade” do negro é de tal natureza que nem como objeto ele chega a ser percebido. (MARTINS, 1996, p. 89).

Nota-se que ao se pensar na dimensão histórica o campo da literatura na medida em que descarta o sujeito negro como elemento formador da identidade nacional não reconhece seu papel no processo de desenvolvimento da nação. Embora o negro estivesse na literatura, esta, pelo seu caráter eurocêntrico, reservou a ele o lugar de uma representação preconceituosa, sob o viés da comiseração e da desumanização, conforme explica Cuti (2010):

Até então, nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes a complexidade e, portanto, humanidade. (CUTI, 2010, p. 16).

Vale destacar que “o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados” (MUNANGA, 2020, p. 12). Tal prática levou à invisibilidade da produção de autoria negra e, conseqüentemente, à inviabilidade da publicação de obras negras.

3. Livro didático e exclusão

Conforme foi desenvolvido no capítulo anterior, vê-se que, embora a sociedade brasileira seja constituída pela pluralidade étnico-cultural, nos discursos de formação e de afirmação identitária de nação a diversidade étnica - os negros e indígenas, entre outros grupos sociais - ficou à margem, vitimada pelo racismo, que “se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (ALMEIDA, 2019, p. 50). Desse modo, baseado no



fator “raça”, violências como desigualdade, segregação e genocídio são naturalizados e legitimados por uma estrutura social que “como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2019, p. 51). Segundo Hall (2003, p. 63), “a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica”. Nesse sentido, fica nítido que, não tendo a raça um respaldo científico, a opressão sobre o sujeito negro busca sua legitimidade na inferiorização do fenótipo negro. Conforme explica Munanga (2020), “os negros não foram colonizados porque são negros; ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que se tornaram pretos” (MUNANGA, 2020, p. 76).

Uma vez que as instituições operam na “materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019, p. 47), o racismo se manifesta na escola não só no âmbito das relações sociais, mas também pelas desigualdades educacionais, econômicas e sociais entre brancos e negros, tendo, entre suas materialidades, o epistemicídio² negro, caracterizado pela invisibilidade dos/das negro/as, ou na sua representação estereotipada ou na sub-representação nos livros didáticos e na literatura.

Tal como explica Razzini (2001), como artefato social e cultural, “o livro didático torna-se material de pesquisa privilegiado, quer seja como fonte documental na definição de práticas do passado, quer seja como representação de tais práticas” (RAZZINI, 2001, p. 94). Desse modo, essa ferramenta didática traz consigo o papel de legalizador, operando na legitimação de saberes demarcados como importantes, bem como as representações de operação desses saberes pelos sujeitos que são reconhecidos como representantes legítimos de performance social.

² Usando aqui a definição do sociólogo Boaventura de Souza Santos, o epistemicídio se caracteriza pela “destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 183).



Ora, pelo fato de o livro didático constituir-se numa ferramenta de materialização das políticas públicas em âmbito curricular no que tange aos conteúdos ensinados na escola, a seleção de informações que privilegiem a ausência criativa e a sub-representatividade de pessoas negras, em detrimento de uma memória negra positiva, conferem oficialidade a esses discursos.

A dimensão de tal violência simbólica reverbera na autoavaliação intelectual, física, histórico-cultural e psicológica que as pessoas negras nutrem sobre si mesmas, afetando a formação identitária do sujeito negro. Como aponta Silva (2005),

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p. 22).

Uma vez que o livro didático, enquanto construção social de discursos e imagens históricas, corrobora visões de mundo eurocêntricas que inferiorizam e excluem pessoas negras no Brasil, expressa e reverbera o racismo dos autores que o produziram e da instituição que o acolheu como material a ser distribuído nas escolas.

Diante disso, a atuação dos movimentos negros desenvolveu diversas estratégias de luta pela superação do racismo, o que, no âmbito da Educação, culminou com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", sendo a Literatura uma das áreas indicadas a destacar tal temática.

De acordo com Duarte (2014), "a instituição de mecanismos como a Lei nº 10.639/2003 ou as ações afirmativas vêm contribuindo para a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa das artes marcadas pelo pertencimento étnico afrodescendente" (DUARTE, 2014, p. 20). No entanto, é visível que nem todos os autores de livros didáticos voltados para a Educação Básica aplicam com efetividade o dispositivo legal no que concerne à contribuição do negro na história e na cultura brasileira nos conteúdos que selecionam.



Quando se trata do conteúdo de literatura oitocentista, a exclusão do negro é notória nos livros didáticos, seja pela ausência de autoria negra, seja pela sua representação estereotipada nos textos literários. Ora, a produção poética de Luiz Gama se situa cronologicamente no período de vigência dessa estética no Brasil e seu trabalho constitui o que há de mais original na poética da negritude daquele momento histórico brasileiro.

O esquecimento de Luís Gama deve-se, em grande parte, a dois fatores fundamentais que regem a interpretação da História do Brasil: 1. a oficialização de um grupo de abolicionistas brancos (“13 de maio”) como únicos responsáveis pelo movimento e consequente desconhecimento do esforço negro (“Zumbi”) na Abolição; 2. literariamente, a preocupação arianizante que privilegia uma ideologia indianista como formadora da identidade brasileira, em detrimento da aceitação de uma contribuição negra. (HEITOR MARTINS, 1996, p. 88).

Por ser Gama um intelectual negro republicano liberal que participa ativamente de um contexto de fim da escravidão no Brasil Império, momento em que a literatura importa da Europa teorias biológicas racistas antinegras, sua voz constitui resistência, portanto deve ser destacada.

No âmbito da literatura da qual ela faz parte, destacá-la transcende o fato de chamar a atenção de pessoas de pele escura. Destacá-la é revelar o que o Brasil esconde de si mesmo pela ação do racismo do qual a cultura nacional está impregnada, como também alertar para o como a reação escrita de uma subjetividade subjugada redundou e redundará na prática de formas que atendam não ao chamado de uma herança africana mas à necessidade de uma ruptura com o processo de alienação que o racismo provoca. (CUTI, 2010, pp. 45-46).

Para além de se produzir um livro didático com o conteúdo coerente com a Lei nº 10.639/2003, acolher Luiz Gama no conteúdo de literatura é romper com o silêncio ou escamoteamento da contribuição intelectual dos negros na formação da literatura nacional, de modo a reparar o lugar destes sujeitos na história. Sobre a genialidade desse autor, Heitor Martins (1996) destaca que

Luís Gama, se não de toda literatura brasileira, é pelo menos o mais importante poeta satírico do Romantismo. E também: num momento em que se defendia a ideia de buscar os elementos formadores da identidade nacional (base ideológica do Indianismo), é ele o único de nossos intelectuais a tomar uma atitude de equilíbrio, ao afirmar a participação negra, pelo uso de uma estética que privilegia o elemento negro, e pela inserção em sua poesia de um significativo acervo do léxico afro-brasileiro. (HEITOR MARTINS, 1996, p. 88).



Nessa perspectiva, foi analisado o conteúdo voltado para o Romantismo Poesia do livro didático *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, da editora Saraiva (CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016), problematizando a ausência de Luiz Gama na abordagem dessa escola literária.

Embora o processo investigativo do livro didático objeto desse estudo tenha tomado como recorte o conteúdo de Literatura Poesia, a apresentação da estrutura deste material didático é necessária para se entender que se trata de um livro que abarca conteúdos de Literatura, Gramática e Produção de textos. A estrutura do livro o divide em 04 Unidades temáticas, com 03 capítulos cada uma. Os capítulos, por sua vez, são subdivididos em 03 tópicos - Literatura, Língua e linguagem, Produção de texto -, com os conteúdos abordados em forma de seções que ora focam na análise de texto escrito, ora na análise de imagem, ora no diálogo entre textos, áreas do conhecimento e/ou gêneros textuais diferentes.

Na Unidade 01, o conteúdo referente à Literatura se encontra no primeiro capítulo, abordando o Romantismo em seu contexto de produção e recepção. Apoiando-se na análise de uma tela do pintor alemão Caspar Friedrich, a seção “Foco na imagem” introduz as características dessa escola literária para, em seguida, relacionar a pintura ao contexto de produção e recepção do Romantismo no cenário europeu, os meios de circulação da estética romântica no Brasil e a visão de mundo marcada por esse movimento. Na seção “Foco no texto”, o livro traz como atividade a análise de um fragmento do poema épico “I-Juca-Pirama”, de Gonçalves Dias, e de um trecho do poema “A T...”, de Álvares de Azevedo. Por fim, o capítulo encerra a primeira parte do Romantismo com a seção “Entre Saberes”, apresentando textos e questões das áreas da filosofia, da história e da literatura, relacionando o Romantismo à Revolução Industrial, à Revolução Francesa e ao pensamento de Rosseau. Em nenhum tópico deste capítulo foi mencionado o sujeito negro.

O capítulo 3 dessa unidade, intitulado “Literatura: A poesia de Castro Alves”, é todo dedicado à Terceira Geração Romântica, tendo Castro Alves como o único representante da estética condoreira no Brasil. É fato que, embora Gama não seja citado,



o divisor de águas na dicção negra se dá ainda em um momento anterior à poesia abolicionista que fez eclodir a obra de Castro Alves. São os versos de Luiz Gama que configuram um “eu” lírico negro. O autor traça um lugar diferenciado de emanação do discurso, demarca um ponto de subjetividade não apenas individual, mas coletivo. (CUTI, 2010, p. 66).

No entanto, no livro didático em questão, Castro Alves é privilegiado não só como o principal autor defensor da temática abolicionista, mas também como o único representante da poesia lírica da terceira geração romântica. Reforçando o estereótipo, a subalternidade negra e a escravização, paralelamente à biografia de Castro Alves, são apresentadas imagens e informações em boxes. Dentre eles está a imagem de uma cena do filme “12 anos de escravidão”, em outro é apresentada a letra da canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, do grupo Rappa; junto com um resumo há uma imagem da capa do romance *A cabana do pai Tomás*, da estadunidense Harriet Beecher Stowe. Por fim, ocupando quase metade de uma página, seguido de uma sinopse, é exibida uma imagem de uma cena do filme estadunidense “Selma – Uma luta pela igualdade”, na qual o ator que representa o herói Martin Luther King se encontra em pé à frente de pessoas brancas e negras ajoelhadas. A seção “Foco no texto” é a análise de um trecho da 5ª parte de “O navio negreiro – Tragédia no mar”, do poeta Castro Alves.

Ao tratar da lírica de Castro Alves na atividade referente à Terceira Geração Romântica, tem-se o poema “O ‘adeus’ de Tereza”, no qual há um eu lírico que surpreende Teresa, seu antigo amor, em um novo relacionamento amoroso: “Entrei... Ela me olhou branca... surpresa!” (grifo meu). Ao lado do poema encontra-se a imagem da tela *Lady Lilith* (1868), do pintor Dante Gabriel Charles Rossetti, na qual vê-se rodeada de flores uma mulher branca, sentada, segurando os cabelos compridos num tom acaju, com traços europeizados. No final do conteúdo, talvez para dialogar com a reflexão a respeito da corporeidade feminina na lírica de Castro Alves, é disponibilizada uma tela, *Arrufos* (1887), do pintor Belmiro de Almeida.

Em vista da análise, apreende-se que na estética romântica o livro privilegia o sujeito branco, dando-lhe lugar de destaque, seja no campo da produção, seja no da representação, em detrimento da autoria negra, pois, além de não apresentar escritor negro, no campo da representação evidencia o sujeito negro na condição de escravizado impotente diante da



violência que sofre. Desse modo, o livro didático opera para a exclusão dos negros no campo produtivo literário e para sua desumanização, indo ao encontro do que afirma Munanga (2005): “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental” (MUNANGA, 2005, p. 15).

4. Luiz Gama e a poética da negritude

Os textos poéticos de Luiz Gama (1830-1882), editados no livro *Primeiras trovas burlescas de Getulino*, foram primeiramente publicados no ano de 1859, em São Paulo. Nessa primeira edição, a obra traz vinte e duas composições de Gama e três poemas do professor José Bonifácio, um amigo do autor. Em 1861, no Rio de Janeiro, é lançada a segunda e última edição, composta de “trinta e nove poemas, dos quais vinte inéditos. Três poemas da edição anterior foram excluídos [...]” (FERREIRA, 2000, p. XXV). Passados 141 anos desde a primeira publicação, no ano de 2000, Lígia Fonseca Ferreira, na obra intitulada *Primeiras trovas burlescas & outros poemas*, compila 51 textos poéticos de Gama, acrescentando aos textos das edições anteriores poemas publicados na imprensa paulistana de 1864 até 1876.

Esse homem negro, filho de uma africana livre e de um fidalgo branco português, nascido em Salvador-BA, aos 12 anos fora vendido como escravo pelo próprio pai, sendo levado para São Paulo em 1840. Se na condição de escravizado fora-lhe negado “saber e instrução, naquele homem dotado de inteligência bruta e prodigiosa memória, a liberdade reforçou a ânsia de alcançá-los” (FERREIRA, 2000, p. XV). Então, aos 18 anos conquista sua liberdade e, por ser autodidata, também alcança sua própria autonomia intelectual, inaugurando, aos 29 anos, com a publicação de *Primeiras trovas burlescas de Getulino*, sua entrada “no círculo restrito dos letrados, apossando-se como escritor de um privilégio exclusivo de brancos” (FERREIRA, 2000, p. XV).

Para além da arena literária, Gama participou da ebulição política de sua época, provando ser um republicano convicto e um liberal militante defensor da causa abolicionista.



Na vida pública atuou como jornalista, advogado, poeta, maçom e professor. Seus versos apresentam uma lírica singular de um fazer artístico engajado e comprometido não apenas com os ideários republicano e abolicionista, movimentos políticos e culturais de sua época, mas também com a afirmação identitária negra e com os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Sobre a presença de Gama na arena literária, Ferreira (2000) ressalta que “no momento em que o negro-escravo começava a despontar como tema na poesia ou no romance, Gama fincaria uma voz diferenciada, a do ‘negro-autor’, até então ausente na literatura brasileira, antecipando-se a Cruz e Sousa e Lima Barreto” (FERREIRA, 2000, p. XV). Por isso, é notável a existência de fatores de transtextualidade que põem os versos de Gama como textos em relação, porque apontam para uma manifestação que sobressai o estético, pois participa do ético e do político sob a égide do ideário abolicionista, nos quais se imprimem a negritude poética, à luz do conceito de Munanga (2020), em *Negritude: usos e sentidos*, a saber:

A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar o termo Negritude à cor a pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2020, p. 19) (grifos do autor)

Com forte destaque na rubrica da negritude, os textos de Gama, para além do caráter estético, constituem fato político, cultural e ideológico. Pelos textos de Ferreira (2000), é importante ver, “[...] em pleno período romântico, um ex-escravo dar à luz uma obra essencialmente voltada para a sátira política e de costumes, colocando-se na postura de observador crítico do Segundo Império” (FERREIRA (2000, XVI), o que certifica o caráter original de Gama, cujo trabalho recebeu o “[...] reconhecimento e legitimação por parte de uma camada culta [...]” (FERREIRA, 2000, p. XXI) de sua época. Em suma, num contexto de crescimento do movimento abolicionista e de crise do Império, em que a questão racial constava na ordem do dia da agenda política nacional, a escrita de Gama traz uma abordagem desse processo, empreendendo no interior do percurso literário da sua obra um



comprometido com o ideário republicano, com o abolicionista e com o identitário. O denominador comum desta relação intensiva é o desejo desse homem negro proceder à sua própria leitura e interpretação de si e do seu contexto histórico de Brasil. Ainda sobre Gama, Ferreira (2000) destaca:

Autor de uma única obra, a partir de meados dos anos 1860, o jornalismo constitui-se para Luiz Gama em novo meio de expressão e militância. Depois das letras, demonstraria excepcional domínio de uma outra esfera de conhecimento reservada aos brancos, a ciência jurídica, código fundamental para seu combate à instituição escravagista. Luiz Gama foi um dos raros intelectuais do século XIX com formação autodidata, e dentre os pouquíssimos negros, o único a ter passada pela escravidão [...]. (FERREIRA, 2000, p. XV).

No campo restrito dos meios literários, a poética de Gama revela sua qualidade atual, abarcando os múltiplos conceitos de negritude que atuam na própria noção de literatura e de história do negro no Brasil, ao estabelecer uma nova visualidade literária para ele. Em Gama o termo político se conjuga com o poético. A literatura, a política e a história se entrelaçam nos textos de *Primeiras trovas burlescas de Getulino*, formando um conjunto que rompe os limites da arte, indo ao encontro do materialismo dialético, numa relação intensa entre vida e percurso literário de um homem negro que estabelece leitura e interpretação genuínas de seu tempo e de uma coletividade. Como destaca Ferreira (2000), “a postura estética e existencial de Luiz Gama permitiu-lhe propor, pela primeira vez na literatura brasileira, uma contra-ideologia aos dogmas do pensamento racial dominante [...]” (FERREIRA, 2000, p. XXIII).

Embora no meio jurídico e ideológico Gama gozasse de reconhecimento, devido à sua origem de classe e de raça esse negro escritor não partilhou do mesmo reconhecimento na arena literária. Mesmo partilhando da mesma ideologia política e liberal, nota-se que no que tange a crítica literária, destacam obras de autores brancos, da alta sociedade, provenientes de famílias escravocratas, distanciados dos negros, na classe e na raça, da principal matéria que lhes serve de referência, a saber, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

No poema a seguir o eu-lírico, em redondilha maior, expõe a tristeza de um negro cativo, retratado na figura de um pássaro, o Coleirinho, cujo canto entoa para apaziguar a dor



por se encontrar na presente condição de escravizado. A gaiola é usada como metáfora da escravização. Nota-se na segunda estrofe a memória nostálgica dos tempos de liberdade, com destaque para a descrição da natureza: o dia claro com sol, montes, horizontes, quando desfrutava a presença do filho e da esposa. Num ritmo de gradação, as terceira e quarta estrofes iniciam a situação de negação vivida no presente, com ênfase para o “não” e “nem”. Destacando sua condição de escravizado, longe do palmares, “Hoje triste já não trinas”, ou seja, já não canta de alegria. Reforçando a dor da atual condição do Coleirinho, o poema fecha com a repetição da primeira estrofe.

COLEIRINHO

Assim o escravo agrilhado cana
(TÍBULO)

Canta, canta Coleirinho,
Canta, canta, o mal quebranta;
Canta, afoga mágoa tanta
Nessa voz de dor partida;
Chora, escravo, na gaiola
Terna esposa, o teu filhinho,
Que, sem pai, no agreste ninho,
Lá ficou sem ti, sem vida.

Quando a roixa aurora vinha
Manso e manso, além dos montes,
De oiro orlando os horizontes,
Matizando as crespas vagas,
- Junto ao filho, à meiga esposa
Docemente descantavas,
E na luz do sol banhavas
Finas penas – noutras plagas.

Hoje triste já não trinas,
Como outrora nos palmares;
Hoje, escravo, nos solares
Não te embala a dúlia brisa;
Nem se casa aos teus gorjeios
O gemer das gotas alvas
- Peles negras rochas calvas –
Da cascata que desliza.

Não te beija o filho tenro,
Não te inspira a fonte amena,
Nem da lua a luz serena
Vem teus ferros pratear.



Só de sombras carregado,
Da gaiola no poleiro
Vem o tredo cativoiro,
Mágoa e prantos acordar.

Canta, canta Coleirinho,
Canta, canta, o mal quebranta;
Canta, afoga mágoa tanta
Nessa voz de dor partida;
Chora, escravo na gaiola
Terna esposa, o teu filhinho,
Que sem pai, no agreste ninho,
Lá ficou sem ti, sem vida.
(GAMA, 2000, pp. 80-81).

Eis a subjetividade de Gama impressa no poema “Minha mãe”, no qual é possível ver a rubrica da negritude, por meio da crítica ao sistema da escravidão vigente no Brasil, pelo elogio ao fenótipo negro e valorização da Líbia (país de África).

MINHA MÃE

Minha mãe era mui bela,
- Eu me lembro tanto d’ela,
De tudo quando era seu!
Tenho em meu peito guardadas,
Suas palavras sagradas
C’os risos que ela me-deu
(Junqueira Freire)

Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha,
Da adusta Líbia rainha,
E no Brasil pobre escrava!
Oh, que saudades que eu tenho
Dos seus mimosos carinhos,
Quando c’os tenros filhinhos
Ela sorrindo brincava.

[...]

Se junto à Cruz penitente
A Deus orava contrita,
Tinha uma prece infinita
Como o dobrar do sineiro;
As lágrimas que brotavam
Eram pérolas sentidas,
Dos lindos olhos vertidas
Na terra do cativoiro.
(GAMA, 2000, pp. 150-152).



Trazendo uma epígrafe de Camões, o poema “Meus amores”, em versos decassílabos foi publicado em 1865 no jornal *Diabo Coxo*, sob o pseudônimo de Getulino. Esse texto pode ser lido como um dos primeiros poemas de exaltação da mulher negra. Nele, com elementos míticos, o eu-lírico evidencia o fenótipo negro, valorizando as partes do corpo feminino negro - a pele, os olhos, os dentes, os braços, a boca, os lábios, a cabeça, o colo, a cintura, os seios, os pés -, enegrecendo Tétis, ninfa da mitologia grega, elevando a tal ponto sua beleza, que chega a causar inveja a Vênus, deusa da mitologia romana comparada a Afrodite na mitologia grega.

MEUS AMORES

Pretidão de amor,
Tão bela figura
Que a neve lhe jura,
Que mudara a cor.
Camões - Endechas

Meus amores são lindos, cor da noite
Recamada de estrelas rutilante;
Tão formosa crioula, ou Tétis negra,
Tem por olhos dois astros cintilantes.

Em rubentes granada embutidas
Tem por dentes as pérolas mimosas,
Gotas de orvalho que o inverno gela
Nas breves pétalas de carmínea rosa.

Os braços torneados que alucinam,
Quando os move perluxa com langor.
A boca é roxo lírico abrindo a medo,
Dos lábios se distila o grato olor.

O colo de veludo Vênus bela
Trocara pelo seu, de inveja morta;
Da cintura nos quebros há luxúria
Que a filha de Cíneras não suporta.

[...]

Dar cultos à beleza, amor aos peitos,
Sem vida que transponha a eternidade,
Bem que mostra que a sandice estava em voga
Quando Uranus gerou a humanidade.

Mas já que o fato iníquo não consente,
Que o amor, além da campa, faça vaza,
Ornemos de Cupido as santas aras,



Tu feita em fogareiro, eu feito embrasa.
(GAMA, 2000, pp. 243-245).

Na mesma linha de exaltação da mulher negra, na trilha do materialismo dialético, o poema a seguir, em redondilha maior, expressa, em tom sublime, idealizado e elevado, a figura da mulher negra cativa, misturados a elementos oníricos num ambiente etéreo, características cultivadas por poetas da segunda geração romântica, como Álvares de Azevedo.

Segundo Munanga (2020),

a recuperação da identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. (MUNANGA, 2020, p. 19).

Observa-se que o eu-lírico, ao descrever a mulher desejada, procura ressaltar sua delicadeza e seu aspecto angelical, associando-a a elementos delicados e fluidos, como “De Anjo a boca, os lábios breves” e destaca também atributos físicos, como a beleza dos cabelos crespos, a cor negra da pele, os seios entre outros.

A CATIVA

Uma graça viva
Nos olhos lhe mora,
Para ser senhora
De quem é cativa
(CAMÕES)

Como era linda, meu Deus!
Não tinha da neve a cor,
Mas no moreno semblante
Brilhavam raios de amor.

Ledo o rosto, o mais formoso,
De trigueira coralina,
De Anjo a boca, os lábios breves
Cor de pálida cravina.

[...]

As madeixas crespas negras
Sobre o seio lhe pendiam,
Onde os castos pomos de ouro
Amorosos se escondiam.

Qual na rama enlanguescida[,]
Pudibunda[,] sensitiva,



Suspirando ela murmura:
Ai, senhor, eu sou cativa!...

Deu-me as costa, foi-se embora[,]
Qual da tarde ao arrebol[,]
Foge a sombra de uma nuvem[,]
Ao cair a luz do sol.
(GAMA, 2000, pp. 134-136).

No entanto, no poema acima, nota-se que a mulher inalcançável descrita pelo eu-lírico, diferentemente das mulheres descritas nos versos dos poetas presentes no livro didático analisado, não se trata de uma mulher branca, virgem pálida, cujo amor platônico ou distanciamento deriva de um sonho. Não, a mulher representada no poema “não tinha da neve a cor”, pois se trata de uma mulher negra, cuja “As madeixas crespas negras / Sobre o seio lhe pendiam”. E o motivo do distanciamento entre essa mulher de “castos pomos de ouro” e o eu-lírico é o fato de ela ser uma cativa.

No poema “Lá vai verso”, Gama, enunciando-se como negro, de forma irônica subverte a herança clássica, pois, não apenas recusa os deuses da mitologia Greco-romana, como também dialoga com a realidade político-social de seu tempo. O poema apresenta um eu-lírico negro que, tal como Camões em “Os Lusíadas”, invoca Ninfas – Musa da Guiné - para decantar os heróis da pátria, os “Altos feitos da gente *luminosa*, / Que a trapaça movendo portentosa / À mente assombra, e pasma à natureza!”. Subvertendo a estética clássica, tributária a referenciais estéticos e culturais da tradição grega, o negro eu-lírico – Orfeu da carapinha – despreza a lira dos clássicos e utiliza elementos da cultura africana como a “marimba”, o “cabaço *d’urucungo*” e “ciência da *candimba*”, realizando uma forte aproximação identitária com a África – Líbia adusta.

Notadamente do domínio da sátira, no poema “Lá vai verso”, de forma irônica o autor zomba da hipocrisia de figuras da sociedade por meio de trocadilhos, colocando os papéis sociais relacionados a adjetivos e ações pouco louváveis, como “Finórios traficantes – *patriotas*, / Espertos maganões, *de mão ligeira*, / Emproados juízes de *trapaça*”.



LÁ VAI VERSO!

Quero também ser poeta,
Bem pouco, ou nada me importa
Se a minha veia é discreta,
Se a via que sigo é torta.
(F. X. DE NOVAIS)

Alta noute, sentindo o meu bestunto
Pejado, qual vulcão de flama ardente,
Leve pluma empunhei, incontinenti
O fio das ideias fui traçando.
As Ninfas invoquei para que vissem
Do meu estro voraz o ardimento;
E depois, revoando ao firmamento,
Fossem do *Vate* o nome apregoando.

Ó Musa de Guiné, cor de azeviche,
Estátua de granito denegrido,
Ante quem o Leão se põe rendido,
Despido do furor de atroz braveza;
Empresta-me o cabaço *d'urucungo*,
Ensina-me a brandir tua marimba,
Inspira-me a ciência da *candimba*,
Às vias me conduz d'alta grandeza.

Quero a glória abater de antigos vates,
Do tempo dos heróis armipotentes;
Os Homeros, Camões – aurifulgentes,
Decantando os *Barões* da minha Pátria!
Quero gravar em lúcidas colunas
Obscuro poder da parvoíce,
E a fama levar da vil sandice
Às longínquas regiões da velha Bácia!

Quero que o mundo me encarando veja,
Um retumbante *Orfeu de carapinha*,
Que a Lira desprezando, por mesquinha,
Ao som decanta de Marimba augusta;
E, qual outro Arion entre os Delfins,
Os ávidos piratas embaindo –
As ferrenhas palhetas vai brandindo,
Com estilo que preza a Líbia adusta.

Com sabença profusa irei cantando
Altos feitos da gente *luminosa*,
Que a trapaça movendo portentosa
À mente assombra, e pasma à natureza!
Espertos eleitores de encomenda,
Deputados, Ministros, Senadores,
Galfarros[,] Diplomatas – chupadores,
De quem reza a cartilha de esperteza.



Caducas Tartarugas – desfrutáveis,
Velharrões tabaquentos – sem juízo,
Irrisórios fidalgos – *de improviso*,
Finórios traficantes – *patriotas*,
Espertos maganões, *de mão ligeira*,
Emproados juízes de *trapaça*,
E outros que de honrados têm *fumaça*,
Mas que são refinados agiotas.

Nem eu próprio à festança escaparei;
Com foros de Africano fidalgote,
Montado num Barão com ar de zote –
Ao rufo do tambor, e dos zabumbas,
Ao som de mil aplausos retumbantes,
Entre os netos da Ginga, meus parentes,
Pulando de prazer e de contentes –
Nas danças entrarei d'altas *caiumbas*.
(GAMA, 2000, pp. 10-12).

Pelas análises aqui perpetradas, veem-se que as imagens poéticas construídas por Luiz Gama produzem um discurso da negritude, à luz do pensamento de Munanga (2020), uma vez que no texto enuncia-se como negro, num discurso republicano, liberal e antiescravista a partir da exaltação da raça negra, da África e da cultura africana.

5. Considerações finais

A Lei nº 10.639/2003 vem contribuindo para a construção de um ambiente favorável a uma conscientização étnica que leva ao reforço identitário, do pertencimento e da valorização através de uma educação que se efetive rumo à igualdade e que rompa com a ignorância de julgar e conceber o ser humano pelas suas diferenças.

Ademais, vale destacar que a referida legislação baliza as reivindicações por reparação histórica no currículo diante das interdições seculares impostas à/ao intelectual negro/a e à sub-representação da população negra no Brasil, emergindo profundas inquietações a respeito da literatura e sua contribuição no processo de desumanização das minorias.

Nessa perspectiva, tal reivindicação perpassa os conteúdos do livro didático, cobrando a reintegração e a ressignificação da memória e da cultura negras aos seus lugares de



valoração e de direito, na busca do reconhecimento da produção negra e por uma representação positiva do sujeito negro na formação identitária nacional.

Diante do percurso de análise do apagamento de Luiz Gama no conteúdo do Romantismo do livro didático aqui empreendido, fica a pergunta de Benjamin (1987): “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”. Nesse sentido, a urgência na inserção de Luiz Gama no livro didático pode ser compreendido como uma maneira de se “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 223).

6. Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. Trad. Sérgio. Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1987.

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

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, [s.d.], 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; DAMIEN, Christiane Codenhoto. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: _____. *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 17-45.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Introdução. In: GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas e outros poemas*. Organização e introdução Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



GAMA, Luiz. *Primeiras trovas burlescas e outros poemas*. Organização e introdução Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. 1. ed. atualizada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MARTINS, Heitor. Luis Gama e a consciência negra na literatura brasileira. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 17, 1996, p. 87-97. DOI: 10.9771/aa.v0i17.20858. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20858>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MUNANGA, Kambegele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, Brasília, DF. Simpósio 6... Brasília, DF: MEC, 2001. v. 1, p. 94-102. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria de Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedida, 2009.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in *Superando o Racismo na escola*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 7 a 72.



O gênero literário *Fanfiction* como prática de escrita colaborativa, no ensino básico: novas abordagens de letramento literário

Natasha Castro Silva¹

Viviane Lima Martins²

RESUMO

Conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito aos estudos da Literatura, no ensino médio, há a necessidade de se trabalhar com um texto em sua totalidade. À vista disso, os recortes das obras literárias fazem com que os textos sofram um processo de descontextualização, antecedem as inferências dos alunos e contribuem pouco para o desenvolvimento das suas competências de leitura do texto literário. De acordo com essas orientações, o trabalho com o gênero textual conto, mais especificamente os contos populares, pode ampliar a competência e as habilidades dos alunos em relação à leitura de textos literários e, também, despertar neles o gosto pela leitura. Além disso, pensando nas novas demandas do ensino remoto, a necessidade de trabalhar com as ferramentas dos ambientes virtuais tornou-se essencial para a educação básica. Nesse atual contexto digital, um gênero literário tem ganhado forças entre os usuários dos ambientes virtuais, as *Fanfictions*. Diante desse contexto, pretende-se, com esse estudo, propor uma possibilidade de sequência didática, renovando a prática de letramento literário na sala de aula. Desse modo, procura-se, a partir de novos suportes de escrita como o ambiente digital, possibilitar complementar os exercícios escolares e sociais, de acordo com as demandas digitais atualmente.

Palavras-chave: Letramento literário; tecnologias educacionais; Fanfictions.

ABSTRACT

According to the National Common Curricular Base (BNCC) guidelines regarding literature studies in high school, it is necessary to work on a text in its entirety. Given this fact, the clippings of literary works make the texts suffer a process of decontextualization, precede

¹ Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mestre em Estudos da Linguagem também pela UFOP. Atualmente, está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Tecnologias Educacionais, do Instituto Federal de Minas Gerais, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Viviane Lima Martins (IFMG). Contato: nattashacastro@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), especialista em Língua Portuguesa (UNICAMP) e graduada em Letras Modernas (USP-SP). Professora EBTT do IFMG. Contato: Viviane.martins@ifmg.edu.br. Orcid: 0000-0002-6859-8139



students' inferences and contribute little to the development of their literature reading skills. According to these guidelines, working with the short story textual genre, more specifically folk tales, can increase students' skills and competence in reading literary texts besides stimulating a taste for reading. In addition, considering the new demands for remote teaching, working with virtual environment tools has become essential for basic education. In this current digital context, one literary genre has gained strength among virtual environment users: the fanfiction. Given this context, this study intends to propose a possible didactic sequence, renewing the practice of literature literacy in the classroom. In this way, it is sought, from new writing supports such as the digital environment, to enable to complement school and social exercises, according to current digital demands.

Keywords: Literary literacy; Educational technologies; Fanfictions.

1. Introdução:

Quando se trata da disciplina de Literatura, no ensino básico, sobretudo, nas escolas públicas, o professor da área de Letras vive um desafio com os alunos, os professores de outras matérias e, geralmente, a sociedade. Isso ocorre, conforme Rildo Cosson (2021, p. 10), principalmente, devido à marginalização que a literatura sofre, sendo estudada como um complemento da matéria Língua Portuguesa, como um processo de alfabetização, no ensino fundamental, ou recalcada pela história literária, a qual dedica-se apenas às características dos seus períodos. Além disso, para a sociedade como um todo, muitas vezes, há a ausência da referência cultural literária, nos ambientes familiares. Nesse contexto, deparamo-nos com a dificuldade na compreensão da literatura, tornando-a um emaranhado de palavras, e, conseqüentemente, com a carência do letramento literário dos alunos e também daqueles que já concluíram suas trajetórias escolares. Dessa maneira, os estudos de letramento literário, de Cosson, propõem pensar a Literatura, para além das práticas de alfabetização, como um exercício social relacionado ao saber, ou seja, a literatura mais do que somente um caminho para a aquisição das habilidades de escrita e leitura, assim como ainda é usada muitas vezes no espaço escolar.

Dessa maneira, pensando nas atuais demandas escolares e sociais, em que o acelerado desenvolvimento tecnológico e o atual cenário pandêmico provocaram a necessidade de novas



habilidades, nos ambientes virtuais, o conceito de letramento literário e letramento digital serão basilares para esse estudo. Segundo Cosson (2021, p. 11), “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”; ou seja, o letramento literário também é um suporte para o processo do letramento no seu sentido mais amplo, ou seja, o sentido social.

Já no que diz respeito ao letramento digital, de acordo com Ana Elisa Novais, Ana Elisa Ribeiro e Carlos D’Andréa (2011), é preciso compreender a capacidade que cada pessoa possui ao responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. Nesse contexto virtual, um novo gênero literário tem ganhado forças entre os seus usuários, as *Fanfictions*. Conforme os estudos de Ana Elisa Ribeiro e Lucas M. de Jesus (2019), esse tipo textual constitui-se, em sua tradução direta do inglês, em ficção de fãs, os quais pretendem escrever novas narrativas, a partir de produções já existentes. É importante frisar que essas releituras não têm a intenção de plagiar as obras de partida ou visar um ganho financeiro, mas sim expandir a vivência dessas produções.

Assim, observando as interações nos ambientes ciberculturais, as *Fanfictions* parecem oferecer uma nova prática de letramento literário, a partir de novos suportes de escrita como o ambiente digital, possibilitando complementar os exercícios escolares e sociais, de acordo com as demandas digitais atualmente. Portanto, é possível que o letramento literário por meio do ambiente digital possa ser efetivo não apenas para escola, mas também para a construção das diversas habilidades sociais como, por exemplo, a interação nas redes sociais, a compreensão discursiva dos ambientes virtuais e dessa cultura como um todo.

2. Desenvolvimento:

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento tecnológico e as necessidades da utilização dos suportes digitais, sobretudo a partir da pandemia da Covid-19, estão sendo cada vez mais importantes para a sociedade e também para educação escolar, uma vez que esses ambientes são utilizados para a convivência social, a aquisição de informação, entretenimento



e a Educação a Distância. Unindo as demandas do ensino, das tecnologias educacionais e das novas práticas de letramento literário, esse estudo propõe (re)pensar as práticas de letramento literário, em sala de aula, a partir da produção de *Fanfictions*. Desse modo, por meio de uma sequência didática, a qual será elaborada para o ensino médio, utilizando a produção de *Fanfictions* como exercício final, pretende-se contribuir com a inovação de práticas de letramento e também das interações sociais dos alunos de ensino básico, preparando-os para lidar com a cibercultura e com novas formas de leitura e escrita. Considerando as orientações da BNCC, a atividade pretende também contemplar a dimensão das competências digitais e tecnológicas no ensino básico, pois a cultura digital:

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.”. (BNCC, 2018, p.474)

Ademais, o presente projeto tem como intuito trabalhar o gênero conto com base nas competências textuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PCN) para o ensino de literatura no Ensino Médio. Entre esse conjunto de competências é abordado o reconhecimento de características típicas da narrativa ficcional e de como elas estão interligadas para formar a unidade do gênero narrativo. Esse processo de trabalhar o gênero conto merece relevância, uma vez que, conforme a BNCC:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BNCC, 2018, p. 499)

Pensando nisso, nossa proposta será trabalhar, a partir de contos da literatura brasileira, o tempo, o espaço, o enredo, o clímax e os aspectos de interpretação do texto. Portanto, quando destacamos a relevância do ensino de literatura no Ensino Médio, a escolha



desse trabalho se justifica, uma vez que, além de possibilitar um exercício de desenvolvimento da leitura de textos literários, em sala de aula, pode aperfeiçoar a capacidade de percepção dos alunos perante à linguagem e aos aspectos que envolvem o texto narrativo de cunho literário.

3. Fundamentação teórico-metodológica

3.1. Apresentação e constituição do objeto de pesquisa (aspectos metodológicos)

Nossa metodologia toma como ponto de partida o gênero conto popular, visto que ele nos permite trabalhar a leitura, a escrita e os aspectos composicionais da narrativa, como, por exemplo, o tempo, o espaço e os tipos de narrador. Além disso, o conto pode ampliar a competência e as habilidades dos alunos com relação à leitura de textos literários e, além disso, despertar neles o gosto pela leitura.

No desenvolvimento da sequência didática, deve-se priorizar o trabalho com a leitura e análise dos elementos da narrativa, tendo como foco as mudanças do enredo, conforme a escrita literária de cada período. Para isso, selecionamos três versões do conto O Barba Azul de diferentes épocas e com diferentes releituras da história. A partir da perspectiva do modo como a linguagem é utilizada e o enredo se constroem, em suas perspectivas versões, é que iremos abordar os demais elementos do texto e também o conteúdo temático que ele carrega. Desse modo, realiza-se uma leitura interpretativa com vistas a auxiliar a compreensão dos alunos para estabelecerem a relação entre o texto lido e a realidade ficcional que o circunda, pois acredita-se que esse tipo de atividade reforça neles a capacidade de interpretar textos, inferindo informações a partir das pistas oferecidas por eles.

O contato com a narrativa ficcional é muito importante, pois desperta o interesse dos leitores, causando neles a ansiedade de descobrir o final ou, no caso de contos populares, o encantamento pelo caráter não verossímil da história, o que pode instigar a criatividade dos alunos para inventar novos desfechos, dando à história, o fim que gostariam. Pensando nisso, propõe-se uma atividade de produção textual, a partir de um dos contos trabalhados,

200



selecionado de acordo com a preferência dos alunos. Assim, por meio do contato direto com o gênero popular, espera-se que o letramento literário e a utilização do espaço virtual ampliem a vivência e bagagem cultural dos alunos, já que a literatura [...] “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1989, p. 112). Ou seja, conforme o autor, “o sonho acordado da civilização” (idem, p. 112)

Em suma, deve-se desenvolver junto com os alunos, a leitura e a análise de contos selecionados, uma vez que isso representa um trabalho conciso da linguagem narrativa em favor de uma comunicação que privilegia o trabalho sistêmico da língua. Além disso, é preciso combinar múltiplos sentidos, realçar os signos e os significantes, de modo que o texto narrativo proporcione uma análise mais atenta de seu leitor, no caso, os alunos, às múltiplas possibilidades de interpretação oferecidas pelos elementos do próprio gênero.

Como exercício final, deve-se propor aos alunos a elaboração de uma *fanfiction*, de acordo com o conto o Barba Azul. À vista disso, os alunos poderão realizar o exercício de escrita colaborativa, com uma versão contemporânea desse conto, fazendo a releituras como *Fanfictions*. A intenção é que os alunos consigam escrever suas próprias narrativas, considerando também suas vivências pessoais, interagindo com o texto, da mesma forma que as releituras dos contos populares foram se adaptando ao contexto social da escrita. Depois que os textos forem finalizados os alunos podem trocar as histórias entre si, promovendo a leitura em conjunto e discutindo os aspectos novos das narrativas produzidas por eles.

Por fim, os alunos devem postar, utilizando as salas de informática, suas histórias em uma página de fanfics, da escolha do professor. Nessa etapa, os alunos poderão desfrutar de outras produções, observar e interagir com novas releituras do conto popular. A sequência didática dessa atividade encontra-se em apêndice, ao final do artigo.



3.2 Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo principal propor uma possibilidade de sequência didática, a partir das produções de *Fanfictions*, para tentar remodelar as práticas de letramento literário e letramento digital na sala de aula, do ensino médio. A intenção da promoção dessa atividade é apresentar aos alunos a riqueza desse gênero literário e promover, por meio da análise dos elementos narrativos, não apenas o gosto pela literatura como também a criatividade para a produção textual. Além disso, promover o contato dos alunos com ambiente virtual, para além das redes sociais, apresentando-lhes a possibilidade de leitura literária em plataformas virtuais.

3.3. Específicos

- a) Produzir novas práticas de letramento literário e letramento digital para o ensino básico, utilizando o ambiente virtual;
- b) Analisar de que maneira os alunos lidam com as produções de *Fanfictions*;
- c) Analisar a efetividade das tecnologias educacionais a partir da cibercultura.

5. Considerações Finais

O contato com a narrativa popular é muito importante, pois desperta o interesse dos leitores, causando neles a ansiedade de descobrir o final, além do encantamento pelo caráter não verossímil da história, o que pode instigar a criatividade dos alunos para inventar novos desfechos, dando à história o fim que gostariam. Pensando nisso, a atividade de produção textual, a partir de um dos contos trabalhados, selecionado de acordo com a preferência dos alunos, pode proporcionar os alunos uma imersão no universo literário. Além disso, a postagem dos textos, em plataformas destinadas ao universo das fanfics, incentiva o uso do ambiente virtual, para além das redes sociais, fazendo com que os alunos possam interagir uma nova cibercultura.



6. Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos PCN.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E... Cjp** / Ed. Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas de Ensino do Literatura.** São Paulo. Contexto, 2020.

NOVAIS, Ana Elisa; RIBEIRO, Ana Elisa; D'ANDRÉA, Carlos. Wiki: escrita colaborativa. **Presença Pedagógica**, v. 17, n. 101, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Escrita colaborativa mediada por computador: relato de caso no Brasil. In: LACO, Liliana; NATALE, Lucía; ÁVILA, Mónica (org.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional.** Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 2011. v. 1. p. 209-216.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** v.23 3n.81 Campinas Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

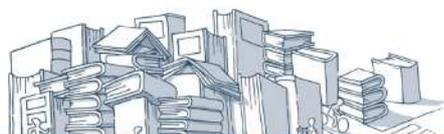


7. Apêndice A (Sequência didática)

Título:	Quem lê um conto aumenta um ponto		
Público Alvo:	Ensino Médio		
Problematização:			
Objetivos Gerais:	Promover a reflexão e impressões interpretativas dos Contos de Fadas. Além disso, estimular uma contribuição autônoma dos alunos, a partir da elaboração da Fanfiction.		
Planejamento das aulas (Conteúdos e Métodos)			
A Aula	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas
01 50min	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o gênero literário Contos de Fadas. - Desenvolver a habilidade de analisar e interpretar textos literários. - Promover um debate sobre as impressões das duas narrativas. - Propor que os alunos façam a releitura dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de texto; - Análise de discurso; 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor, no primeiro momento, deverá apresentar o gênero Contos de fadas, principalmente, o universo das narrativas populares e as variadas versões de um mesmo texto, conforme o contexto das produções. - A leitura de duas versões do conto O Barba Azul, de Charles Perrault, e O Barba-Azul, de Figueiredo Pimentel deverá ser feita em conjunto com a turma. - Após a leitura, deve-se estimular o debate com a turma, promovendo a reflexão e impressões da leitura.
02 50min	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o universo de narrativas digitais, Fanfictions. - Promover a releitura das narrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o suporte digital como forma de tecnologia educacional. - Compreensão discursiva dos ambientes virtuais - Produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em um segundo momento, deve-se debater sobre a possibilidade de se reescrever a narrativa, a partir do ponto de vista do aluno. - Apresentar aos alunos o universo das Fanfictions;



Avaliação:	Os estudantes deverão produzir a releitura do conto trabalhado, escrevendo uma Fanfic, que deverá ser publicada no site: https://fanfics.com.br/ . A reescrita dos contos ampliará a experiência dos alunos com essas narrativas.		
Referencial Bibliográfico:	<p>PIMENTEL, Figueiredo. O Barba-Azul. In: Contos da Carochinha. 20. ed. Rio de Janeiro: Quaresma, 1946.</p> <p>PERRAULT, Charles. O Barba Azul. In: Contos da Mamãe Gansa. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.</p>		
Bibliografia consultada:	<p>BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Ministério da Educação/Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.</p> <p>BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos PCN. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.</p> <p>PIMENTEL, Figueiredo. Contos da Carochinha. 20. ed. Rio de Janeiro: Quaresma, 1946.</p> <p>PERRAULT, Charles. Contos da Mamãe Gansa. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.</p> <p>NOVAIS, Ana Elisa; RIBEIRO, Ana Elisa; D'ANDRÉA, Carlos. Wiki: escrita colaborativa. Presença Pedagógica, v. 17, n. 101, 2011.</p> <p>RIBEIRO, Ana Elisa. Escrita colaborativa mediada por computador: relato de caso no Brasil. In: LACO, Liliana; NATALE, Lucía; ÁVILA, Mónica (org.). La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 2011. v. 1. p. 209-216.</p>		



A leitura literária no Ensino Médio: refletindo sobre a literatura de autoria feminina a partir do conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis

Jaqueline Vieira de Lima¹

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a importância do ensino de literatura no Ensino Médio. Para tanto, buscamos discutir acerca da relevância de se trabalhar com textos literários de autoria feminina que foram historicamente excluídos do cânone literário, e tecer considerações sobre como esses textos podem ser discutidos em sala de aula a partir da análise do conto *A Escrava* (1887), de Maria Firmina dos Reis. Metodologicamente, o nosso artigo consiste em uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, com uma abordagem de interpretação textual, remetendo-se ao método indutivo. Como embasamento teórico e crítico, utilizamos os estudos desenvolvidos por Almeida (2014); Cosson (2014); Hollanda (1990); Pereira (2018); Pinheiro (2014); Schmidt (2008), dentre outros. Ao término do nosso estudo, constatamos que é necessário que os estudantes reconheçam o papel das mulheres que foram responsáveis pelo início do trabalho literário e possibilitaram que outras gerações de mulheres fossem capazes de enveredar pelo caminho da literatura.

Palavras-chave: leitura literária; Ensino Médio; autoria feminina; Maria Firmina dos Reis; *A Escrava*.

ABSTRACT

This paper aims to reflect about the importance of the Literature Teaching in High School. For this purpose, we seek to discuss about the relevance to work with feminine authorship literary texts which were historically excluded from the literary canon, as much as, to comment on considerations how these texts may be discussed in the classroom from the analysis of the short-story *The Slave* (1887) by Maria Firmina dos Reis. Methodologically, our paper consists in an exploratory research of bibliographical slant, with a textual interpretation approach, remitting itself to the inductive method. As theoretical and critical basis, we have relied on the

¹ Mestra em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: kelly-jak1@hotmail.com. Orcid: 0000-0001-7148-053X



studies developed by Almeida (2014); Cosson (2014); Hollanda (1990); Pereira (2018); Pinheiro (2014); Schmidt (2008); among others. In short, we have noticed that, it is necessary the students recognize the role of women who were responsible by the beginning of the literary work and who possibiled that other generations of women were able to take up the path of Literature.

Keywords: literary reading; High School; feminine authorship; Maria Firmina dos Reis; *The Slave*

1. Introdução

É indiscutível a necessidade e relevância do ensino de literatura para formação e humanização do educando. A experiência com o texto literário possui o rico poder de despertar o senso crítico e reflexivo dos alunos. Contudo, se formos atentar para a maneira como a literatura vem sendo trabalhada em sala de aula, constataremos que, na maioria das vezes, ela continua sendo transmitida como algo distante da realidade do aluno, ou seja, permanece estanque aos moldes tradicionais, cuja prioridade é a periodização literária. Isso quando não se limitam apenas a usá-la como pretexto para trabalhar análise gramatical e/ou interpretação de texto.

Levando em consideração essas questões, torna-se fundamental que o professor esteja disposto a buscar estratégias para modificar essa situação. O ensino pautado no letramento literário tem sido um bom caminho para a transformação desta realidade, uma vez que, conforme indica Rildo Cosson, o letramento literário vai além de uma simples leitura, tendo a função de ajudar o aluno a ler melhor, a “conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2014, p. 30).

Dentro deste contexto, a abordagem de temáticas sociais relevantes tem contribuído para despertar o senso crítico dos alunos. Isso porque, ao colocar em destaque, por meio dos textos literários, questões que estão inseridas no contexto sociocultural dos alunos, como, por exemplo, a questão da escravidão, do racismo, da intolerância religiosa, às questões de Gênero, dentre outras, o educador chama a atenção dos alunos para problemáticas presentes na sua



realidade, de modo que a leitura literária também acaba funcionando como uma prática social.

Pensando nisso, o nosso objetivo neste artigo é refletir sobre a importância do ensino de literatura no Ensino Médio. Como objetivos específicos pretendemos discutir acerca da relevância de se trabalhar com textos literários de autoria feminina que foram excluídos do cânone literário; mostrar como a temática da escravidão é abordada no conto *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis, e tecer considerações sobre as possibilidades de trabalho com esse conto em sala de aula.

Este artigo justifica-se pela necessidade de mostrar que o ensino de literatura ainda necessita de um maior espaço nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como também pela necessidade de conscientizar o educando sobre a problemática da invisibilidade imposta à literatura de autoria feminina, e da importância de se conhecer os seus textos.

Como embasamento teórico e crítico, utilizamos os estudos desenvolvidos por Hélder Pinheiro (2014), Maria do Socorro Almeida (2014), Rildo Cosson (2014), Carlos Magno Gomes (2013, 2015), Annie Rouxel (2015), o documento oficial OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), Lúcia Osana Zolin (2009), Heloisa Buarque de Hollanda (1990), Constância Duarte (2003), Rita Terezinha Schmidt (2008), e Danglei de Castro Pereira (2018).

2. O ensino de literatura no Ensino Médio

O professor Hélder Pinheiro, em seu texto *Literatura: ensino e pesquisa* (2014), nos indica como o ensino de literatura, nos últimos anos, vem se tornando uma das preocupações centrais e sendo discutido por diferentes instâncias, a exemplo da Universidade, escola pública e dos órgãos governamentais. Dentro deste debate, no que diz respeito, de forma específica, ao ensino médio, questiona-se “o modelo de ensino que prioriza a memorização de características de estilos de época, afastando o aluno/ alunado da experiência concreta de leitura dos textos (PINHEIRO, 2014, p. 15).

Nesta perspectiva, o que se observa é que este modelo tradicional não colabora de forma efetiva para a formação de sujeitos leitores, pois a prática centrada na “decoreba” das Escolas Literárias, suas características estéticas e contexto histórico em que estava inserida não



garantem uma real aprendizagem, tornando-se, assim, um modo inadequado de ensino. Com relação a esse fato, a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), consoante às finalidades propostas para o Ensino Médio pela LDBEN nº 9.394/96 (Art. 35), enfatiza que o objetivo do ensino de literatura é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (OCEM, 2006, p. 53). Desse modo, para que seja possível cumprir com esse propósito, no documento é ressaltado que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc.” (OCEM, 2006, p. 54).

No entanto, é preciso esclarecer que isto não quer dizer que enfatizar essas características são desnecessárias, mas que o modelo essencialmente esquemático pautado nas divisões fechadas e estanques tornam-se irrelevantes, uma vez que, conforme atenta Almeida (2014), a literatura acompanha as transformações do mundo. Assim, “não se deve descartar o ontem nem o hoje e, sim, fazer ligações entre passado e presente e desconstruir fronteiras espaciais (ALMEIDA, 2014, p. 13).

Dessa forma, o que os pesquisadores da área de ensino e literatura, a exemplo de Hélder Pinheiro e Maria do Socorro Almeida, bem como os documentos oficiais, como a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) defendem é que se privilegie o texto literário como principal objeto de ensino das aulas de literatura, ou seja, propiciar “uma vivência com o texto de modo mais livre, em que o leitor possa fazer inferências, questionar o que está sendo lido e questionar-se, ter, enfim, uma atitude de sujeito” (PINHEIRO, 2014, p. 20). Assim, as aulas de Literatura e a leitura do texto literário deixaram de ser vistas como chatas e cansativas. Cabe ressaltarmos, aqui, o que a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) afirma a respeito da centralidade do texto literário:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do



ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados (OCEM, 2006, p. 76- 77).

Desse modo, torna-se fundamental compreendermos o ensino de literatura como um elemento poderoso no processo educacional e na formação dos alunos, pois como bem ressalta Cândido “a literatura possui a função de humanizar o ser” (CÂNDIDO, 1995, p. 204). Em vista disso, ela não pode ficar pautada apenas no ensino tradicional, cujas metodologias são mecanicistas e ultrapassadas.

Pensando nessas questões, professores e pesquisadores da área de literatura e ensino vêm buscando estratégias que possibilitem mudanças neste cenário. Neste sentido, de acordo com Carlos Magno Gomes: “O debate sobre a prática de leitura a partir de uma abordagem heterogênea do texto literário faz parte das reflexões interdisciplinares acerca da formação do leitor nos dias de hoje” (GOMES, 2015, p. 275). Dentre as alternativas utilizadas para a inovação do ensino de literatura tem-se incluído abordagens que tratam de:

questões identitárias e culturais próprias dos Estudos Culturais. Tal prática de inclusão faz parte da agenda de releituras, que reforçam a premissa de que a interpretação dos textos deve ser um ‘processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico, que está sempre significando e ressignificando – esse processo é sem fim’ (HALL, 2003, p. 362). O processo de ressignificação é um dos importantes para a formação do leitor (GOMES, 2015, p. 276).

O fato é que os Estudos Culturais vêm proporcionando uma abertura significativa para o ensino de literatura de modo mais flexível, aberto a variadas possibilidades de abordagens. Nesta perspectiva, os estudos contemporâneos indicam que a finalidade do ensino de literatura consiste em formar:

um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura (ROUXEL, 2013, p. 20).

Assim, compreendemos que é importante trabalhar a leitura literária por meio de textos que abordem temáticas sociais, como, por exemplo, o racismo e as variadas questões de



Gênero, dentre essas, a violência contra a mulher, pois a partir do momento que se leva para sala de aula textos dessa ordem, torna-se possível favorecer uma formação mais humanística e crítica dos alunos, estimulando a reflexão sobre a sociedade e o seu compromisso social enquanto cidadão.

3. A literatura de autoria feminina: da invisibilidade ao resgate

Discutir acerca da literatura de autoria feminina implica reconhecer que despontar como escritora não foi uma tarefa fácil. Podemos dizer que isso se deve, a princípio, ao fato de que as mulheres no decorrer da história foram vistas pelos detentores de poder como incapazes de desenvolver atividades que envolvem a capacidade intelectual do pensar, como: escrever, pintar, esculpir, compor músicas, dentre outras propriedades reservadas exclusivamente aos homens. Nesse sentido, obstáculos tiveram que ser rompidos para que elas conseguissem criar e se expressar artisticamente.

Nessa perspectiva, é possível observar que na arte da escrita, lutar contra o poder canônico, parece ter sido – e por que não dizer que ainda é – um dos maiores desafios. Isso porque, “historicamente, o cânone literário, tido como um perene e exemplar conjunto de obras-primas representativas de determinada cultura local, sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/ alta” (ZOLIN, 2010, p. 327). Logo, apresentou uma ideologia pautada na exclusão dos escritos das mulheres, dos negros e de todos os considerados menos favorecidos socialmente.

No cenário da literatura brasileira não foram poucas as autoras que tiveram seus nomes e obras invisibilizadas. Essa exclusão das mulheres do cenário literário vem sendo questionada desde antes da década de 1970 por meio das iniciativas de mulheres que se envolveram em um conjunto de práticas críticas, tais como:

[...] as atividades de leitora – presença fundamental dos saraus literários –, de produtora, de escritora e de consumidora da imprensa feminina, (que circulou de forma surpreendente na segunda metade do século XIX), de organizadoras de salões literários e academias femininas de letras e de realizadoras de compêndios, dicionários e antologias sobre escritoras e/ou vultos femininos “notáveis” [...] (HOLLANDA, 1990, p. 14-15).



No que diz respeito à organização de coletâneas, dicionários e antologias, a autora esclarece que foi uma das formas que mais marcou a intervenção das mulheres na literatura. Dentre as escritoras que contribuíram com tal prática, está Maria Ignez Sabino Pinho Maia (1853-1911), que em 1899 publicou *Mulheres Ilustres do Brasil*, obra considerada como “o primeiro esforço para tirar as mulheres da ‘barbárie do esquecimento’, projeto que será recorrente e mesmo sintomático da historiografia e da crítica literária femininas em geral” (HOLLANDA, 1990, p. 21). Nessa obra, Ignez Sabino fala sobre dezoito mulheres brasileiras que viveram entre o período colonial e o século XIX e desempenharam um papel importante nas esferas social, política e literária. Dentre essas escritoras estão: Ângela do Amaral, Beatriz Brandão, Nísia Floresta, Délia (pseudônimo de Maria Benedita de Bormman), e Maria Ribeiro. O objetivo de Sabino ao publicar esse livro foi “fazer justiça ao trabalho das mulheres, registrá-lo e criar uma articulação entre as produtoras [...]” (HOLLANDA, 1990, p. 21).

Seguindo uma linha temporal, Constância Lima Duarte em seu texto *Feminismo e literatura no Brasil* (2003), destaca que entre finais da década de 1970 e os anos de 1980, um grupo de mulheres composto por feministas universitárias, alunas e professoras da época, articularam um movimento centrado na criação de núcleos de estudos, grupos de trabalho, organização de congressos, colóquios e seminários que promoveram a institucionalização dos estudos sobre a mulher. De acordo com a autora, esses grupos foram importantes, pois cumpriram:

a função de agregar os(as) interessados(as) na temática, promover o desenvolvimento da pesquisa e do estudo de temas relevantes para as mulheres, e principalmente, impulsionar a publicação de trabalhos e preencher a enorme carência bibliográfica de que todos se ressentiam (DUARTE, 2003, p. 167).

A crítica literária brasileira, Lúcia Osana Zolin (2009), também destaca a importância que tiveram as ações de grupos de pesquisadores e pesquisadoras que passaram a se reunir para desenvolver estudos, discutir textos teóricos sobre o tema e apresentar resultados de pesquisas. Dentro desse contexto, segundo a pesquisadora, em 1984 foi criada a Associação



Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), que se subdividiu em Grupos de Estudos, – GTs – de onde surgiu, posteriormente, o GT *Mulher e Literatura*, contribuindo de forma significativa para a consolidação da crítica ao promover, além das pesquisas, encontros bienais e o Seminário *Mulher & Literatura*, reunindo estudiosos tanto do Brasil como de outros países.

Nessa perspectiva, Rita Terezinha Schmidt em *Centro e margens: notas sobre a historiografia literária* (2008), elucida que:

Uma das mais produtivas linhas de pesquisa desde sua implementação nos anos 1980 é a linha que se ocupa da recuperação da produção literária de autoria de mulheres no século XIX. O descobrimento de um acervo significativo de obras esquecidas em bibliotecas públicas e particulares tem levantado uma série de questões pertinentes sobre os mecanismos de controle da instituição literária e, particularmente, sobre a violência simbólica do sistema de representações processada pela narrativa das histórias da literatura que manteve e mantém a invisibilidade dessa produção, como se a autoria feminina não tivesse existido antes de Rachel de Queiroz e Cecília Meireles. Quando muito, depara-se com um ou outro nome em nota bibliográfica de rodapé! (SCHMIDT, 2008, p. 131).

Diante dessa situação, torna-se cada vez mais necessário que a literatura de autoria feminina seja trabalhada em sala de aula, pois é preciso que essas autoras e suas obras sejam retiradas da invisibilidade. Em concordância com Schmidt, acreditamos que:

os estudos literários podem articular o seu papel educacional com uma função social de relevância na medida em que abrirem o campo de reflexão e crítica às formas de silenciamento, de exploração e destituição do humano. Mas isso só se tornará possível mediante decisões de caráter ético, estético e político com vistas à construção de um pensamento diferencial que possa deslocar o universalismo abstrato construído pelas subjetividades engendradas pelas hegemonias da história única, seja a do passado nacional, seja a da aldeia globalizada. Nessa linha, o papel de uma nova história da literatura viria ao encontro da necessária reeducação das capacidades do discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. Não pode ser outro, senão esse, o compromisso diante do que significa existir no presente (SCHMIDT, 2008, p. 139).

Pensando nesse compromisso, no próximo tópico analisamos e tecemos algumas reflexões que podem ser discutidas em sala de aula sobre um texto de autoria feminina que foi silenciado e que raramente é lido pelos estudantes do Ensino Médio, uma vez que não faz parte



dos textos canônicos selecionados para serem trabalhados nas aulas de literatura.

4. *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis: reflexões para a sala de aula

Maria Firmina dos Reis é considerada pelos críticos como uma das primeiras romancistas brasileiras (Morais Filho, 1975; Luiza Lobo, 1993), e a primeira a escrever um romance de temática abolicionista. Segundo Danglei de Castro Pereira (2018), a autora nasceu em São Luís, Maranhão, no dia 11 de março de 1822, e faleceu em Guimarães no dia 11 de novembro de 1917. Foi professora “e procurou a liberdade nas palavras ao produzir obra de forte combate ao período escravista brasileiro” (PEREIRA, 2018, p. 8). É autora das obras *Úrsula* (1859), *Gupeva* (1861/1862), dos poemas de *Parnaso maranhense* (1861), *Cantos à beira-mar* (1871). A escritora também publicou outros poemas em periódicos do século XIX, como em *O Domingo* e *O País*. De acordo com Pereira (2018), a pluralidade das suas produções atesta a diversidade das suas obras. Maria Firmina também enveredou pelo caminho da música, ao atrelar sua poesia a canções, isso fica nítido em *Hino à liberdade dos escravos* e em *Auto de bumba-meu-boi*, nesses textos, ela “expõe a complexidade das relações interpessoais que conduz à diversidade da cultura brasileira” (PEREIRA, 2018, p. 8).

No que diz respeito às temáticas presentes em suas obras, a preocupação com a situação do negro cativo, o diálogo com poemas como *Navio negreiro*, de Castro Alves, a questão da posição da mulher na sociedade, são alguns dos temas apontados por Pereira (2018) como frequentemente presentes em seus textos. A sua preocupação com a situação das mulheres confere à autora o “lugar entre as primeiras vozes femininas a erguer discurso em defesa do feminino” (PEREIRA, 2018, p. 8).

Como podemos perceber, Maria Firmina dos Reis desempenhou uma função singular na sociedade do século XIX. Tendo sido uma das poucas mulheres a ousar enveredar pelo mundo da escrita e a tornar os seus textos uma espécie de manifesto contra os preconceitos vigentes naquele período. Diante de tal posicionamento, considerado na sua época impróprio para uma mulher, a autora não teve o devido reconhecimento e as suas produções ficaram invisibilizadas. Daí a importância de trazê-las para o contexto da sala de aula.



É fundamental que os educadores esclareçam aos alunos que existiu uma gama de mulheres que atuaram no mundo da literatura, mas que foram silenciadas pelo simples fato de serem mulheres. É preciso que os alunos aprendam a questionar o porquê de essas mulheres não estarem inseridas nos manuais de literatura, por qual motivo impera o silêncio em torno das produções de autoria feminina do século XIX, o porquê de seus textos não chegarem até a sala de aula, ficando, dessa maneira, desconhecidas.

Diante disso, o conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis, é propício para que sejam realizadas essas reflexões em sala de aula. Publicado em março de 1887, na *Revista Maranhense*, em um período marcado pelo prenúncio da Abolição da escravatura, esse texto, para além de possibilitar o debate sobre a questão da invisibilidade da autoria de mulheres, apresenta questões importantes para serem discutidas com os estudantes do Ensino Médio, como a temática da escravidão, o lugar ocupado pela mulher negra, a representação do negro e do colonizador, dentre outras.

O conto tem início com um narrador em terceira pessoa que narra uma reunião que estava acontecendo em um salão com a presença de várias pessoas pertencentes a alta sociedade que conversavam sobre assuntos diversos, ao discutirem sobre a escravidão as opiniões divergiam. Dentre essas pessoas que estavam presentes no local, estava uma mulher branca e burguesa descrita como “uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas” (REIS, 2018, p. 164). A partir desse momento do texto, o foco narrativo muda para essa personagem, que ao defender o seu ponto de vista apresenta uma visão crítica a respeito das atrocidades cometidas contra os povos escravizados. Observemos o seguinte trecho:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...

E depois, o caráter que nos imprime e nos envergonha!

O escravo é olhado por todos como vítima – e o é.

O senhor, que papel representa na opinião social?

O senhor é o verdugo – e esta qualificação é hedionda (REIS, 2018, p. 164-165).



Veamos que a personagem, valendo-se do seu lugar de mulher branca, demonstra ter consciência das mazelas da escravidão e procura evidenciar que esses males foram consequências da ação do homem branco, do “verdugo”. Ou seja, no conto, o colonizador é representado como o verdadeiro culpado pelas atrocidades cometidas contra os escravizados, enquanto esses são mostrados de forma mais humanizada. Assim, vemos que em *A Escrava*, os acontecimentos são retratados com mais fidelidade, nesta narrativa é mostrada a verdadeira situação daqueles povos. Esse ponto ao ser evidenciado em sala de aula no decorrer da leitura do texto, poderá levar os alunos a refletirem sobre a escravidão de modo mais crítico, é importante que eles compreendam que a perspectiva apresentada no conto é diferente da visão romantizada que é mostrada em outros textos abolicionistas canônicos, como, por exemplo, em *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, no qual “a questão da escravidão [...] se reduz a um embate retórico para cujo impasse é buscada uma solução amorosa, concretizada nos termos do artificialismo igualitarista forjado pela ideologia do branqueamento” (SCHMIDT, 2008, p. 136).

No decorrer do conto, a senhora, visando defender sua posição abolicionista, narra um fato, dentre os inúmeros que poderia contar, que atesta as atrocidades cometidas pelo colonizador aos escravizados. A personagem relata as demais pessoas presentes no salão um episódio que ocorreu com ela. Em uma bela tarde de agosto se deparou com uma fuga de uma escravizada:

De repente uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher correndo, e em completo desalinho, passou por diante de mim, e como uma sombra desapareceu. Segui-a com a vista. Ela espavorida, e trêmula, deu volta em torno de uma grande moita de murta, e colando-se no chão nela se ocultou. Surpresa com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo, no lugar que a vi ocultar-se.
Ela muda, e imóvel, ali ficou-se (REIS, 2018, p. 166).

A senhora preparava-se para ajudá-la, mas foi interrompida com a aparição de um homem “de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados.

216



Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante; e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho” (REIS, 2018, p. 166). Esse homem estava procurando a escravizada que havia fugido, ao perguntar a senhora sobre a direção que a mulher havia tomado, em um ato de proteção, ela indica a direção contrária do caminho, ocultando, assim, o local onde a escravizada havia se amparado. Após o homem se afastar, a senhora tenta ir procurar a sua “desditosa protegida” (REIS, 2018, p. 167), mas se depara com outro homem, que “apareceu ofegante, trêmulo e desvairado” (REIS, 2018, p. 167). A senhora relata que esse era um homem:

cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante.
No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade (REIS, 2018, p. 168).

Esse rapaz descrito pela personagem era Gustavo, filho da escravizada, que havia saído em busca do paradeiro da mãe. Ao observarmos as descrições dos dois homens, o feitor e o escravizado, que aparecem neste momento da narrativa, é possível notarmos que a escritora, mais uma vez, demonstra uma perspectiva diferente acerca do povo escravizado. Notemos que, diferente das representações vistas na literatura canônica em que o escravizado é representado de forma estereotipada, no conto em análise, o escravizado é apresentado de maneira humanizada, já o feitor, que representa o opressor, é descrito de forma animalizada. Essa questão pode ser refletida em sala de aula com os estudantes, é importante mostrar que determinados textos canônicos representam a imagem do negro escravizado de forma preconceituosa e que não condizem com a realidade.

No conto, Gabriel relata para a senhora que estava procurando a mãe que havia corrido naquela direção para se esconder do cruel feitor que a perseguia, e explica o motivo da fuga da mãe: “Estava no serviço, coitada! Minha mãe caiu, desfalecida; o feitor lhe impôs que trabalhasse, dando-lhe açoites; ela deitou a correr gritando. Ele correu atrás. Eu corri também,



corri até aqui porque foi esta a direção que tomaram. Mas, onde está ela, onde estará ele?” (REIS, 2018, p. 168). Nesse momento, a senhora lhe diz que a sua mãe está salva e o mostra a moita em que ela havia se escondido. Gabriel a encontra desfalecida, diante daquela triste situação, a senhora, mesmo sabendo da gravidade da sua atitude, leva os dois para sua casa:

recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor; era expor-me à vindita da lei; mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes.

Sim, a vindita da lei; lei que infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo, e execrando de oprimir o fraco.

Mas, deixar de prestar auxílio àqueles desgraçados, tão abandonados, tão perseguidos, que nem para a agonia derradeira, nem para transpor esse tremendo portal da Eternidade, tinham sossego, ou tranquilidade! Não.

Tomei com coragem a responsabilidade do meu ato: a humanidade me impunha esse santo dever (REIS, 2018, p. 170).

A partir desse fragmento é possível que o professor discuta com os alunos a respeito de que a escravidão é um problema do povo branco, que também é um dever de todos lutar contra a opressão sofrida pelos negros, e não uma causa que compete somente ao povo negro, pois há uma dívida do branco para com esses povos que viveram anos de escravidão, e cuja as tristes marcas ressoam até os dias atuais.

No conto, é a partir desse momento, em que Gabriel e a mãe estão na casa da senhora sob sua proteção que o foco da narrativa muda. A história passa a ser narrada pela perspectiva daquela mulher negra escravizada que a beira da morte relata sobre a sua vida. É importante destacar que o fato do conto ser narrado pela própria escravizada é outro aspecto que confere legitimidade a esse texto, pois é dado o poder de fala a quem viveu de fato a escravidão.

No texto, por meio de um discurso forte e emocionante, a escravizada começa a relatar como havia sido a sua vida. O seu nome era Joana, filha de uma africana escravizada e de um indígena livre. Quando ela era criança o seu pai, mesmo se desdobrando entre o seu trabalho e na ajuda que dava a esposa com as tarefas desmedidas imposta pelo seu senhor, conseguiu juntar uma quantia para comprar a sua alforria. Assim, quando ela tinha cinco anos de idade, o pai entregou a quantia para o patrão, no entanto, foi enganado pelo colonizador, pois esse, aproveitando-se do analfabetismo do casal, entregou uma carta falsa, que não valia nada.

218



Joana relata que a partir daquele momento, em que o pai achava que tinha conseguido a sua alforria começou “a aprender a ler, com um escravo mulato, e a viver com alguma liberdade” (REIS, 2018, p. 172). No entanto, passados dois anos, o pai de Joana morreu de forma repentina, e no outro dia após a morte, o seu senhor exigiu da sua mãe que a menina fosse para a lida, alegando que não admitia “escrava vadia” (REIS, 2018, p. 172). A africana escravizada mesmo desconcertada, não hesitou em cumprir as ordens do seu senhor, mas desconfiada daquela situação pediu para que o escravizado que ensinava Joana, lesse a suposta carta de alforria, foi então que descobriu que naquele papel só continha “umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data!” (REIS, 2018, p. 172). Diante da descoberta, a mãe de Joana caiu doente e após três dias faleceu. A menina ficou “só no mundo, entregue ao rigor do cativo” (REIS, 2018, p. 172).

No decorrer do seu relato Joana também conta que seus dois filhos gêmeos, Carlos e Urbano, foram vendidos pelo seu senhor a um traficante de carne humana quando tinham oito anos. Daquele momento em diante, ela passou a ser chamada de doida, por sofrer intensamente a dor da perda dos filhos. Esse ponto da narrativa pode levar os alunos a refletirem sobre a loucura que é atribuída às mulheres até mesmo nos dias atuais pelo simples fato de buscarem a sua liberdade, por querer ter o direito de sofrer as suas dores e serem donas dos seus próprios corpos.

Após o intenso relato, Joana falece, deixando o clamor para que a senhora proteja o seu filho Gabriel. O desfecho da narrativa se dá com a liberdade do jovem escravizado. A senhora, valendo-se da Lei do Ventre Livre, compra a liberdade de Gustavo que havia ficado órfão: “Em conclusão, apresento-lhe um cadáver, e um homem livre. Gabriel ergue a fronte, Gabriel é livre!” (REIS, 2018, p. 177).

Apresentada a análise do conto, sugerimos que o estudo desse texto seja realizado em sala de aula a partir de quatro momentos. Inicialmente, o professor pode fazer uma contextualização sobre a literatura de autoria feminina produzida no século XIX, época em que foi escrito o texto em análise. Para isso, pode ser feito alguns questionamentos aos alunos, tais como: “Vocês conhecem alguma escritora que produziu textos literários no século XIX?”, “E



escritoras negras? Vocês conhecem?” Pressupomos que a maioria dos alunos não conheçam as escritoras do período em questão. Assim, nesse momento pode ser citado o nome de algumas autoras, tais como Auta de Souza (1876-1901), e Luciana de Abreu (1847-1880), e explicado sobre a condição social e política que as mulheres viviam naquele contexto, mostrando as dificuldades que tiveram para escrever, as estratégias que usaram, e a exclusão que sofreram do cânone literário. Após essas discussões, pode ser feita uma breve introdução sobre Maria Firmina dos Reis.

Em um segundo momento, o professor pode distribuir cópias do conto para que seja realizada a leitura. Sugerimos que primeiro seja feita uma leitura silenciosa, após esse contato inicial, o texto deve ser lido mais uma vez, só que de forma compartilhada.

Finalizada a leitura do conto, parte-se para a terceira etapa, na qual os alunos deverão ser estimulados a falar sobre o que acharam do texto. É importante que nesse momento haja interação entre os estudantes, que eles possam discutir e trocar informações. Nessa ocasião, o professor pode atentar para os aspectos que ilustramos na análise do conto, e, sobretudo, discutir a respeito da representação da mulher negra na narrativa, tomando como foco a personagem Joana. Nesse ponto, é importante que seja mostrado que Maria Firmina usa determinadas estratégias narrativas na construção do conto para dar destaque a mulher negra, como, por exemplo, mudar o foco narrativo em um determinado momento do conto para que a própria Joana narre a sua história, conferindo-lhe, assim, o poder de fala.

Feita as discussões, no quarto momento, o professor pode realizar com os alunos uma atividade de comparação entre o conto estudado e um texto canônico. Para isso, sugerimos que seja usado alguns capítulos da obra *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães. Os alunos deverão ser estimulados a identificar as semelhanças e diferenças existentes nos textos, focando, sobretudo, em analisar o modo como as protagonistas escravizadas, Joana e Isaura, são representadas. Os estudantes podem montar um quadro, mostrando as características e outros aspectos que ilustram as semelhanças e diferenças entre as personagens. Ao final da atividade, pode ser realizada uma roda de discussão sobre as respostas.



5. Considerações Finais

Ao término do nosso estudo, constatamos que o ensino de Literatura no Ensino Médio precisa ser trabalhado a partir do próprio texto literário, uma vez que os modelos tradicionais de ensino pautados somente na conhecida periodização das escolas literárias acabam fazendo com que os alunos não entrem em contato com o principal objeto de ensino. Além disso, é fundamental que o educador busque estratégias para tornar a leitura literária dos educandos mais crítica e prazerosa. Nesse sentido, o trabalho com textos que abordam questões sociais é uma das opções que pode possibilitar o despertar do senso crítico reflexivo dos alunos.

Trabalhar com os textos de autoria feminina é uma das sugestões para que esse letramento literário aconteça. Ao entrar em contato com essas produções, o aluno irá refletir sobre como as mulheres que ousaram escrever tiveram que enfrentar uma forte barreira de silenciamento, pois a sociedade dominada pelo patriarcalismo custou admitir a sua capacidade intelectual e, conseqüentemente, o cânone fez questão de excluí-las do cenário literário, ao ponto de tentar apagar todos os vestígios possíveis de suas produções.

Percebemos, portanto, a importância do estudo de obras produzidas por essas mulheres. É necessário que os estudantes conheçam e reconheçam o papel daquelas que foram responsáveis pelo início do trabalho literário e possibilitaram que outras gerações fossem capazes de enveredar por esse caminho. Nesse sentido, dentre as autoras pioneiras brasileiras destacamos o papel de Maria Firmina dos Reis, que, como vimos, exerceu um papel fundamental na luta pela conquista de espaço para os negros, sobretudo, para as mulheres negras, tanto na literatura como na sociedade em geral. No seu conto *A Escrava*, ela não só coloca em evidência a opressão a que os negros escravizados foram submetidos, como também busca estratégias para desmistificar a imagem estereotipada construída pelo europeu sobre os escravizados.

Apresentamos, portanto, uma possibilidade de como esse conto pode ser trabalhado em sala de aula com alunos do Ensino Médio. Acreditamos que a estratégia de comparar *A Escrava* com um texto canônico, possibilitará com que os alunos conheçam determinadas questões, como a diferença de perspectivas existente entre o texto produzido por uma mulher



negra, que usa a sua voz com propriedade para falar sobre a situação dos escravizados, sobretudo, das mulheres negras, e da narrativa que é construída pela voz masculina. Assim, espera-se que os estudantes consigam realizar uma leitura crítica-reflexiva, e que reconheçam que existe outras versões e visões sobre a escravidão e os escravizados, como essa escrita por Maria Firmina dos Reis.

6. Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Literatura e ensino: perspectivas metodológicas. *Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE*. ano 8 n. 8, dezembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. Direito à literatura. In.: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*. v. 17, n. 49, 2003. p. 151-172. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950/11522>. Acesso em 10/02/2022.

GOMES, Carlos Magno. Violência de gênero: estratégias para a formação do leitor. *Revista Língua & Literatura*. Frederico Westphalen. V. 17, n. 30, 2015, p. 279-295.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira abordagem*, 1990. Disponível em: <https://www.heloisabuarquedehollanda.com/s/osestudos-sobre-mulher-e-literatura-no-Brasil-uma-primeira-abordagem-artigo.pdf>. Acesso em 20/12/ 2021.

LOBO, Luiza. Auto-retrato de uma pioneira abolicionista. *Crítica sem Juízo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. p. 222-238.

MORAIS FILHO, Nascimento. *Maria Firmina: Fragmentos de uma Vida*. São Luís: COCSN, 1975.

PEREIRA, Danglei de Castro. Maria Firmina dos Reis: uma voz em conflito. In.: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018, pp.

222



7-10.

PINHEIRO, Hélder. Literatura: ensino e pesquisa. In: *Olhares críticos sobre Literatura e ensino*. São Paulo: Fonte editorial, 2014.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. In.: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018, pp. 164-177.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia et al. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Centro e margens: notas sobre a historiografia literária. In.: *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*. n. 32, 2018, pp. 127-141. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9573>. Acesso em 10/10/2022.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá. Eduem, 2010.



Vária



Produção discente na pós-graduação brasileira – um desafio

André Luiz Barros da Silva¹

Maria do Socorro Fernandes de Carvalho²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo expor brevemente problemas que envolvem a produção discente nas universidades brasileiras nos cursos de pós-graduação. Há uma demanda institucional pela produção textual discente; como consequência, pesquisadores mestrando têm de dispor de periódicos científicos onde publiquem suas pesquisas. Essa prática científica constitui um verdadeiro desafio ao jovem pesquisador no país. Para contribuir de modo pragmático com o acesso a periódicos acadêmicos abertos ao pesquisador mestrando, organizadores do VIII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, evento anual promovido pelo curso de pós-graduação em letras da UNIFESP, elaboraram um banco de dados com periódicos que aceitam mestrando em suas chamadas. Como resultado, o estudo, além de propor a reflexão sobre a problemática da publicação por discentes, apresenta um pequeno leque de veículos de comunicação acessíveis à pesquisa no nível de Mestrado.

Palavras-chave: Produção acadêmica; Publicação discente; Universidades brasileiras; Periódico; Sistema educacional.

ABSTRACT

The present study aims to present problems that involve the students' production in Brazilian university's postgraduate courses. There is an institutional demand for students' textual production; therefore, master's researchers must have scientific journals in which to publish their research. This scientific practice builds a real challenge for young researchers in Brazil. In order to pragmatically contribute with access to academic journals open to the researcher assuming a master's degree, organizers of the VIII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, an annual event promoted by the postgraduate linguistic and literature courses at UNIFESP, created a database with journals that accept master's students on your article submissions. As a result, the study, in addition to promoting reflection on the issue of students

¹ Professor doutor do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Email: andre.barros@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6646-3011>.

² Professora doutora do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Email: maria.fernandes@unifesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3576-9915>.



'publication and presents a small range of communication vehicles accessible to research at the master's level.

KEY WORDS

Academic production; Etudent publication; Brazilian universities; Scientific journal; Educational system.

Jovens pesquisadores deparam-se com uma série de dificuldades – em meio a conquistas também diversas – no processo de desenvolvimento de suas pesquisas. Um dos desafios é a exigência de publicar textos que devem ser dados como científicos, em que pese o estágio inicial de seus estudos. O sistema institucional que regulamenta o ensino superior e a pesquisa do Brasil demanda que o mestrando "produza" textos, que devem ser apreciáveis e concorrentes na qualidade que a produção da pesquisa exige. O mestrando põe-se, assim, a caminho para a publicização de sua participação no mundo do saber.

No caso dos pesquisadores ainda no mestrado, o que se indaga é: teria um jovem no início do percurso projetado de sua pesquisa, informações, dados e, sobretudo, conclusões, a dar a público? Aqueles que defendem que sim, advogam que o neófito, ainda que em pequena escala, deve começar a escrever, o que lhe será demandado sempre na condição de pesquisador. Assim, o desafio da escrita científica deve ser enfrentado desde cedo para melhor treino e progressivo alcance de toda a qualidade. Aqueles que recuam para a negativa, advertem, porém, que ao jovem pesquisador, como ao mestrando que dispõe de apenas dois anos para efetuar um projeto de investigação, não convém exigir nenhum acúmulo de conhecimento, nenhuma capacidade de apresentação de resultados, ainda que parciais, nenhum "produto" acabado, perfeito.

Entretanto, partindo da mesma condição demandada de qualificação científica, há algumas indagações que devem ser feitas sobre tal condicionamento. Questões possíveis são aquelas relacionadas às dificuldades de um processo histórico – na verdade, ainda muito recente – de incorporação de modelos de autoavaliação acadêmica (que se propõem também como modo de incentivo à produtividade) importados de sistemas acadêmicos de países

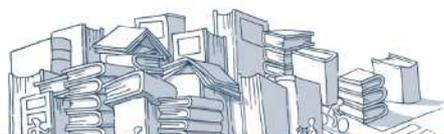


economicamente mais ricos. Em prol dessa implantação está a também recente (mas já prontamente naturalizada) expansão de recursos virtuais *on line*, a permitir, por exemplo, o surgimento de muitos meios de divulgação científica sem o custo da impressão e do transporte e distribuição que demandavam as revistas universitárias impressas em papel.

Tal nova facilidade surge no mesmo momento em que o imperativo, resumido no slogan irônico (e um tanto opressor) *publish or perish* [publique ou pereça], é integrado ou mesmo internalizado no meio acadêmico brasileiro. O modelo de exigência de produtividade medido por número de publicações data dos anos 1950 e vem do meio acadêmico dos Estados Unidos. Em 1996-1997, tal modelo teria sido implantado de forma mais intensiva para professores-pesquisadores, mas também para mestrandos e doutorandos, pela Capes (que, como se sabe, é o órgão que, entre outras atividades, regula a avaliação dos programas de pós-graduação no país).

Segundo Peter A. Bleinroth Schulz, da Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP, em Limeira, que estuda o tema: “O número de artigos científicos com o tópico ‘publish or perish’ tem aumentado nos últimos anos, publicados em revistas de diferentes áreas do conhecimento, e não apenas em revistas dedicadas à cientometria” (apud SILVEIRA, 2022). Ele completa: “A percepção é de que a cultura associada ao mandamento precisa ser mudada”. Para ele, o principal problema é que “a publicação deixa de ser uma consequência natural da pesquisa para ser um fim em si mesmo – e deixa-se de avaliar a ciência em si para, simplesmente, considerar o número de artigos e seus indicadores associados” (Idem).

Levando-se ainda em conta que os programas de pós-graduação no Brasil são de criação relativamente recente – ou seja, anos 1970 e início dos anos 1980 –, fica patente o tamanho do desafio trazido pela pura e simples implantação desses nichos de excelência no interior do próprio nicho universitário. Ainda mais se lembrarmos que o critério de avaliação por quantidade (de publicações, mas também de outros itens de produção, como apresentação de trabalhos, participações em bancas etc.) para professores-pesquisadores sofreu certa inflexão a partir dos anos 2000, dada a (inexorável) competição intra-acadêmica e dada a própria



elevação da média geral de produtividade dos pesquisadores (favorecida pelo uso mais expandido de publicações *on line*, por exemplo).

Uma das consequências dos rearranjos institucionais e autoavaliativos relacionados a esse debate é a tentativa de temperar a crítica ácida *tout court* com uma visão mais serena do imperativo de publicar – que, não esqueçamos, é também um imperativo de publicização. De mais a mais, a crítica ferrenha a uma avaliação majoritariamente quantitativa (número de publicações) se baseia na suposta preterição do critério de qualidade ou mesmo de relevância.

A própria definição é dialética, pois já engendra em si a crítica: forma de avaliação centrada na quantidade pura e simples de produções/publicações, em geral pouco lidas ou que não têm maior importância científica (...). A maior parte da crítica é direcionada ao fato de que o centro desse modelo reside em considerar o quanto docentes/pesquisadores/programas/instituições publicam em detrimento da qualidade científica ou da relevância social do que é publicado. (GODOI; XAVIER, 2012).

Por mais que a crítica ao produtivismo acadêmico medido numericamente possa (e deva) ser feita, a verdade é que há limites para ela. Isso porque sempre corre o risco de ser uma postura ambígua, já que há argumentos bastante eloquentes e justos para que a produtividade seja mensurada periodicamente, mesmo quando os pesquisadores são ainda mestrandos ou doutorandos. O que seria de se analisar mais detidamente é se – e de que modo – tais avaliações acabam se traduzindo em pressão competitiva (internalizada ou não). Um dos argumentos mais diretos e mais amplos para se defender a medição de publicações como critério é o de que a sociedade tem o direito de acessar o resultado de pesquisas acadêmicas (científicas). Obviamente, tal argumento traz, embutida ou pressuposta, a ideia de que é a própria sociedade que financia tais pesquisas, já que as mesmas agências do governo responsáveis pela avaliação (dos pesquisadores, mas também dos programas de pós-graduação) o fazem para que recursos de financiamento sejam direcionados para os trabalhos de excelência ou de reconhecida importância. Nesse sentido, se o trinômio avaliação por quantidade/relevância/financiamento periga se tornar uma espécie de labirinto de que não se consegue sair (com uma solução unanimemente aceita sobre critérios e valorações), a verdade é que modelos de avaliação acabam criando uma cultura e se integrando ao dia a dia de trabalho dos pesquisadores, numa



espécie de adaptação e acomodação que se internaliza e se institucionaliza. É o que se percebe ao ler descrições como a que se segue:

As revistas acadêmicas são hoje o principal pilar dos sistemas de divulgação, produção e financiamento científicos. Elas não apenas servem para divulgar as ideias e descobertas de uma dada pesquisa, mas sobretudo para determinar padrões do que vem a ser uma investigação acadêmica legítima e, portanto, digna de prestígio e financiamento. (CAMPOS, 2019).

Há quem chegue a listar as principais consequências negativas da pressão por avaliações de número de publicações. Guilherme Werneck, doutor em saúde pública e epidemiologia pela Universidade de Harvard, professor da UFRJ e da UERJ e estudioso do tema, destaca que entre essas consequências nefastas estão:

[a] ética na pesquisa; [a] credibilidade da ciência; [a] redução do interesse pela carreira acadêmica; [a] qualidade de vida e saúde mental de pesquisadores; [o] desperdício de recursos com pesquisas e artigos pouco relevantes ou não inovadores; [os] custos crescentes do uso de recursos de pesquisa para publicação; [a] explosão de editoras e revistas científicas de má qualidade. (SILVEIRA, 2022).

Se o quadro geral é desafiador (se não desanimador), a verdade é que, no que diz respeito especificamente aos itens relacionados aos custos de publicação, esses foram diminuídos sobremaneira com o uso mais generalizado da *internet* como meio de divulgação de revistas acadêmicas. Obviamente, se há ganho por um lado, por outro há dilemas: a proliferação de revistas pode ser vista, por si só, como fator a dificultar a manutenção do nível de excelência dos artigos (quantidade e rapidez ameaçando a qualidade), bem como a própria qualidade textual do que é publicado, já que aos professores-editores sobra menos tempo e disposição mental para a preparação adequada de uma verdadeira profusão de textos. Mas nada disso é impossível de ser melhorado com o tempo e com a internalização (e institucionalização) dos processos de atribuição de pareceres e de edição das revistas.

No esforço para se entender o que ocorre desde o final dos anos 1990, quando os critérios para medição quantitativa foram adotados no Brasil, há quem já aponte para uma evolução quanto à exigência de outro fator constitutivo de pesquisas: o rigor.

Com a produtividade (medida de forma numérica) e a relevância (social), o rigor parece formar uma tríade inescapável quando se fala em avaliação de pesquisadores. Segundo uma

229



definição rápida, rigor se refere “ao apuro metodológico, à correção dos métodos e procedimentos empregados e à confiabilidade dos resultados” (WOOD Jr., 2016). É claro que tal descrição, feita por alguém da área de administração (Andrew M. Pettigrew, pesquisador inglês influente no estudo de transformações no meio de pesquisa acadêmica britânica), deve ser revista no caso de trabalhos da área de Humanas em geral e, em particular, da área de Letras. Se a “confiabilidade dos resultados” no nosso caso é – de forma estrita – imensurável ou mesmo inavaliável, o apuro metodológico e a correção de métodos e procedimentos deveriam ser avaliados a partir do cuidado com a bibliografia (geral e específica) sobre o tema proposto, bem como com as fontes primárias (no caso de pesquisa histórica, ligada ao livro, por exemplo) e com a concatenação interna dos argumentos, sem falar na externa, com o saber já estabelecido na área de estudo em que se insere a pesquisa. Essa rápida descrição já indica que a qualidade da avaliação por parecer às cegas (sem acesso ao nome do pesquisador) por parte do corpo de pareceristas especializados da área em questão (que prestam esse serviço de forma não remunerada, lembre-se) torna-se um ponto fundamental no caso de artigos de Humanas e de Letras. Andrew M. Pettigrew vem ressaltando o duplo desafio dos pesquisadores: unir a procura pelo rigor com a busca da relevância. Se definimos o rigor acima, a relevância refere-se à “contribuição, ou potencial contribuição, para a ciência” (no caso, o campo das Letras), bem como para a sociedade em geral (Idem).

Pettigrew aponta para o perigo de artigos pueris, ou seja, aqueles que aliam baixo rigor com baixa relevância. Cabe tanto a orientadores quanto a pareceristas – todos eles, como se sabe, sendo também pesquisadores da mesma área específica de estudo – a responsabilidade em rede sobre a manutenção da qualidade dos artigos acadêmicos, bem como da primeira inserção pouco traumática de mestrandos e doutorandos no mundo das publicações.

Provando que o tratamento do tema – inescapável para os pós-graduandos do país todo – ainda é um exercício de crítica sobre prós e contras, há os que veem na exigência de publicação um serviço prestado tanto aos pós-graduandos (que podem, assim, exercitar uma inserção pública de que necessitarão no futuro, na condição de pesquisadores), quanto à sociedade



brasileira em geral. A citação é longa, mas nos parece pertinente quanto ao argumento favorável aos modos de avaliação e cobrança de produtividade:

Em defesa da pressão por produção acadêmica, também se coloca o argumento (...) segundo o qual “os incentivos, exigências e induções da Capes para instalar a cultura da pesquisa e das publicações, em um país sem muita tradição de práticas escritas, justifica-se e é nobre, pois é necessário que os trabalhos dos pesquisadores apareçam no espaço público” (MACHADO, 2007, p. 140). A razão para as exigências da Capes quanto à publicação pelos pesquisadores residiria nessa lógica básica do movimento da ciência (...). Não seria suficiente, para o autor, obedecer às regras para obter resultados, de uma maneira instrumental e mecanicista, sem aprofundar o sentido das recomendações emitidas pelas autoridades oficiais. (PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, op. cit.).

Como não poderia deixar de ser, ao se tocar nesses temas, surge a questão das justificativas para a imposição de regras por parte do órgão nacional responsável pela pós-graduação no país.

A Capes não estaria interessada em controlar os caminhos ou os processos adotados, mas, havendo pesquisa, esta teria que oferecer um resultado que aparecesse publicamente. Devido aos altos investimentos envolvendo recursos públicos que não devem ser desperdiçados, espera-se que as pesquisas beneficiem a sociedade e a população. Isso significa que o controle aparentemente rígido e intolerante da Capes poderia ser interpretado como uma “luta contra o desperdício”. (Idem).

Nesse debate, aqueles que consideram inadequada a exigência a pesquisadores neófitos de produção científica, madura o suficiente para obter a chancela de qualificação por meio do aceite de um veículo de comunicação, fazem-no porque consideram que a construção do saber deve obedecer critérios internos de qualificação da pesquisa, dentre os quais encontra-se precisamente o critério do tempo necessário ao conhecimento, internalização e operacionalização do saber, anteriormente à exposição pública de conclusões ou resultados aos interessados. Todos sabem que a socialização dos saberes é condição incontornável da pesquisa acadêmica. Atentos ao critério do tempo, os pensadores contrários à exigência da produtividade de escrita ao mestrando divergem quanto ao “quando” tal produção de conhecimento deve ser compartilhada. Por outro lado, exigências mínimas de número de publicações para pós-graduandos podem ajudar a inseri-los numa nova cultura em que o aluno-pesquisador já trabalha prevendo a possibilidade de composição de ensaios acadêmicos a partir do material pesquisado. Como se sabe, uma solução encontrada para essa questão foi a



criação de revistas acadêmicas destinadas à publicação exclusiva de artigos de pós-graduandos. Porém, como parece ser a sina nesse campo tensionado por desafios, com tal solução não se resolve a questão específica da repercussão das próprias revistas que, sendo compostas apenas de artigos escritos por discentes, desperta principalmente o interesse dos próprios discentes, quando o faz. Em todo caso, e partindo do aspecto (já destacado) de encarar as publicações precoces como exercício de ingresso na carreira de pesquisador, a existência de tais nichos se justifica plenamente.

De modo que, no sistema de pesquisa vigente no Brasil, independentemente de concordar ou não com a demanda institucional, o mestrando deve encontrar veículo acadêmico, um periódico, na maior parte das vezes, que aceite apreciar suas reflexões formalmente submetidas a escrutínio, e que eventualmente tenham qualidade para ser publicadas (em revista, jornal ou mesmo livro acadêmico). No campo das Letras, nos estudos literários especificamente, a demanda por produção científica afeta diretamente o jovem pesquisador. Não apenas no que diz respeito ao efetivo escrever de um texto científico – e o fato de cursos de Escrita Acadêmica se multiplicarem nas universidades nos parece reflexo positivo de uma demanda cada vez maior por qualidade textual –, quanto também à disponibilidade de veículo de publicização de seus escritos.

Tendo em vista essa dificuldade, os organizadores do VIII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários (SELL), realizado em 25 de maio de 2022, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), arrolaram uma breve série de periódicos acadêmicos da área de Letras que aceitam submissão de textos de mestrandos em suas chamadas, com o que o mestrando conta com um pequeno banco de dados de periódicos onde é possível pleitear a sociabilização de resultados de pesquisas ou reflexões em torno às questões inerentes aos objetos de estudos dos cursos de mestrado em Letras.

Assim, fica a proposta da reflexão sobre a problemática da demanda por produtividade discente, como também segue abaixo arrolado um breve conjunto de veículos de comunicação que aceitam submissão de mestrandos:

Periódicos e Revistas que aceitam submissão de trabalhos de mestrandos:

232



Nome da revista	Link de acesso
IPOTESI – REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS	https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/index
LETRAS DE HOJE	https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/about/submissions
REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM	http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/index
EDUCAÇÃO & REALIDADE	https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/about
BELT – Brazilian English Language Teaching Journal	https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/about
LINHA D'ÁGUA	https://www.revistas.usp.br/linhadagua/about
DESENREDO	http://seer.upf.br/index.php/rd/Sobre
ABRIL– NEPA / UFF	https://periodicos.uff.br/revistaabril/about
FÓRUM LINGUÍSTICO	https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/about
ESPAÇO REVISTA	https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/about
IMAGENS DA EDUCAÇÃO	https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/about
CADIS - Cadernos Discursivos	https://cadis_letras.catalao.ufg.br/p/5767-diretrizes-para-autores
ESTUDOS SEMIÓTICOS	https://www.revistas.usp.br/esse/about
ENTRETEXTOS	http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos
VIA ATLÂNTICA	https://www.revistas.usp.br/viaatlantica



CADERNOS ACADÊMICOS: conexões literárias	https://lbxxi.org.br/ojs/index.php/cadernos-academicos
ALETRIA: Revista de Estudos de Literatura	https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/about
CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS	http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/about
REVISTA DE LETRAS	https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/about
LETRAS RARAS	http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/about
ABUSÕES	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/abusoes
LINGUARU ARENA	https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/index
LEITURA	https://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/index
DARANDINA REVISTA ELETRÔNICA	https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/about

Fonte: elaborado pelos autores

Ficam disponíveis abaixo, por fim, alguns textos que tratam da questão nos seguintes links:

Sugestão de artigo
<p>SOUZA, Osmar. Autoria e autonomia em questão: Dificuldades de recém-mestres continuarem escrevendo, apresentando trabalhos em eventos e publicando.</p> <p>O artigo trata do pressuposto da autoria como entendimento de que o processo de escrita, na academia, inscreve o recém-mestre numa comunidade discursiva com determinadas exigências, uma delas sendo a de certa singularidade. Já a autonomia exigida seria no sentido de capacitar-se para criar e tocar novos projetos por conta própria. Investiga-se o caso de um programa de pós-graduação e de seus egressos, que manifestam relutância em especial quanto às publicações.</p> <p><i>Link:</i> https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/37/13</p>



Referências

CAMPOS, L. A. *Como redigir um parecer acadêmico?* Blog DADOS, Rio de Janeiro, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/39UjTST>. Acesso em: 22 set. 2022.

GODÓI, C. K.; XAVIER, W. G. *O produtivismo e suas anomalias*. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 456-465, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/vPzYx3HtGmPmfzFfKVZD8n/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

MACHADO, A.M.N. *Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira*. Universidade e sociedade, v. 39, p. 137-149, 2007.

PATRUS, R.; DANTAS, D.C.; SHIGAKI, H.B. *O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação strictu sensu: Uma ameaça à solidariedade entre pares?* Cadernos EBAPE.BR 13 (1), Mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/HL7xXqvSVnf43TjFfQ4NVwt/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

SILVEIRA, E. da. *Estudos mostram o lado nefasto do produtivismo acadêmico*. Revista Questão de Ciência. 28 fev. 2022. Disponível em: <https://www.revistaquestaoodeciencia.com.br/questao-de-fato/2022/02/28/estudos-mostram-lado-nefasto-do-produtivismo-academico>. Acesso em: 16 set. 2022.

WOOD JR., T. *Origens do produtivismo acadêmico e o caminho do impacto social do conhecimento*. Ensino Superior – Unicamp. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/origens-do-produtivismo-academico-e-o-caminho-do-impacto-social-do-conhecimento>. Acesso em: 15 set. 2022.



O estatuto da imagem fotográfica na literatura contemporânea

Samara Lima¹

RESUMO

É notável o incremento do número de obras ficcionais que dispõem de fotografias em meio ao texto na atualidade. Natalia Brizuela, em seu livro *Depois da fotografia: uma literatura fora de si*, traz a noção de “literatura vindoura” (2014, p. 7) para comentar sobre uma forma de criação literária do presente que busca contaminar-se com outras práticas artísticas como, por exemplo, a fotografia. A fim de discutir a relação entre narrativa e imagem, o presente ensaio procederá a uma análise de duas produções de autores contemporâneos, *As afinidades eletivas*, de Carlos Henrique Schroeder (2018) e *Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo (2018), visando a explorar a fotografia como um recurso que, junto ao texto, expande o universo ficcional e faz “progredir a ação” (BARTHES, 2009, p. 33).

Palavras-chave: Literatura contemporânea; inespecificidade; fotografia; Carlos Henrique Schroeder, Isabela Figueiredo.

The status of the photographic image in contemporary literature

ABSTRACT

The increase in the number of fictional works that have photographs in the middle of the text is remarkably significant nowadays. Natalia Brizuela, in her book *Depois da fotografia: uma literatura fora de si*, brings the notion of “literatura vindoura” (2014, p. 7) to comment on a current form of literary creation that seeks to infect itself with other artistic practices such as photography. In order to discuss the relationship between narrative and image, this essay will proceed with an analysis of two productions by contemporary authors, *As afinidades eletivas*, by Carlos Henrique Schroeder (2018) and *Caderno de memórias coloniais*, by Isabela Figueiredo (2018), aiming to explore photography as a resource that, along with the text, expands the fictional universe and makes “progredir a ação” (BARTHES, 2009, p. 33).

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi bolsista da FAPESB na modalidade Iniciação Científica (PIBIC 2020/2021), cuja pesquisa, que se dedicou a investigar a prática literária que desliza na direção de uma relação imbricada com a imagem, integrou o projeto da Prof^a. Dr^a. Luciene Almeida de Azevedo (UFBA), intitulado “O romance e o ensaio: narrativas do século XXI”. O presente artigo é resultado da pesquisa. E-mail: samaracdlima@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1518-5074>.



KEYWORDS: Contemporary literature; unspecificity; photography; Carlos Henrique Schroeder, Isabela Figueiredo.

1. Fotografia: entre o documento e ficção

Em *A câmera de Pandora: a fotografia depois da fotografia* (2012), o crítico e fotógrafo Joan Fontcuberta propõe uma análise da passagem da fotografia argêntica para a imagem digital e dos novos “regimes de verdade” (FONTCUBERTA, 2012, p. 4) que essa transição implica. Ao discutir o panorama da imagem argêntica, o autor comenta que, por quase dois séculos, a fotografia esteve atrelada à memória, à atestação de experiência e ao documento, devido à crença de que a imagem fotográfica não sofre intervenção do homem por causa de seu caráter mecânico de representação.

Entretanto, como afirma Fontcuberta, a fotografia foi perdendo suas raízes empíricas apoiadas no caráter de tecnicidade e neutralidade. Em seu outro livro, *O beijo de Judas* (2010), ele afirma que o realismo fotográfico “escondia em um beijo sua traição” (FONTCUBERTA, 2010 *apud* VIEIRA, 2019, p. 7). O fato é que com o surgimento das câmeras digitais, todas as possíveis manipulações que podem ser operadas em uma imagem fotográfica - e a história da fotografia é pródiga em exemplos - acabam se tornando mais evidentes. O discurso objetivo da fotografia a serviço da verdade começa a ser rompido, uma vez que a máquina digital “nos instiga à fotomontagem e à manipulação” (FONTCUBERTA, 2012, p. 55), permitindo que todos a qualquer momento operem as imagens através da tela de um celular.

É pensando nessa situação que Fontcuberta (2012) afirma que não devemos tratar as imagens fotográficas como “representações literalmente verdadeiras dos fatos” (FONTCUBERTA, 2012, p. 94), tampouco como “puras ficções sem relação com o mundo” (FONTCUBERTA, 2012, p. 94). Essas esferas estão entrelaçadas e, na sua visão, a fotografia guarda, desde a sua origem, uma dupla potência: ela é uma forma de documentação e uma ferramenta fabulatória.

É cada vez mais comum hoje encontrarmos as práticas fotográficas contemporâneas se relacionando com outras linguagens. Esse é o investimento do livro *Fotografia & Poesia*



(*afinidades eletivas*) (2017), de Adolfo Montejo Navas. No capítulo “A terceira margem da imagem”, Navas (2017) pontua que cada vez mais a fotografia contemporânea busca assumir uma nova relação com a realidade, cujo foco encontra-se em articular “um maior espaço para o imaginário” (NAVAS, 2017, p. 63) em detrimento do estatuto de verdade que toda imagem fotográfica parece implicar. Tendo como base essa nova maneira de compreender a imagem visual, Navas traz o conceito de “fotografia transversa” (NAVAS, 2017, p. 73) que é pensada a partir de um trânsito entre o que está dentro e fora da imagem fotográfica e que procura formas de hibridização artística “em favor de uma visualidade mais viva, mais contaminada” (NAVAS, 2017, p. 73). Essa maneira de conceber a imagem é o que o autor chama de “terceira margem da fotografia” (NAVAS, 2017, p. 67).

Em um momento em que as noções de ficção e realidade se redimensionam, as imagens resistem a “compactuar com o dizível” (NAVAS, 2017, p. 67), permitindo que a fotografia questione seu caráter de realidade impositiva e abrigue experiências que, muitas vezes, estão além da própria visualidade apresentada ao espectador. No contexto contemporâneo de cruzamento entre as diferentes linguagens, em que cada vez mais as artes tensionam a especificidade de seu meio, seria interessante pensar em um deslocamento da fotografia para fora de um certo modo de compreensão de seu funcionamento.

2. Quando a fotografia ocupa a página impressa

Durante muito tempo, a fotografia e a literatura seguiram linhas paralelas sem se tocarem. Porém, nessa busca por outros caminhos e “funções simbólicas que não se limitam à imperiosa fotografia única” (NAVAS, 2017, p. 77), é notável o incremento do número de obras ficcionais que dispõem de fotografias em meio ao texto como, por exemplo, *Satolep* (2008), de Vitor Ramil, *Divórcio* (2013), de Ricardo Lísias, e *O amor dos homens avulsos* (2016), de Victor Heringer. Por isso, em tempos tecnológicos e de mídias sociais, não é raro que os teóricos e críticos da literatura contemporânea incluam no panorama dos estudos literários a discussão sobre o império das imagens e como essas duas artes vêm se influenciando mutuamente. É pensando nessas questões que, a partir de agora, gostaria de analisar as relações entre



imagem e narrativas em duas obras recentes.

Vamos começar pela comentários das imagens presentes em *As fantasias eletivas* (2018), de Carlos Henrique Schroeder. Aí, acompanhamos a história de um recepcionista de hotel chamado Renê, o qual está incomodado com as visitas de Copi, uma travesti argentina. A personagem é uma espécie de homenagem ao famoso escritor argentino Raul Damonte Botana, mais conhecido como Copi, que faleceu em decorrência de complicações relacionadas à aids. A relação entre os dois personagens começa com uma briga e se consolida em uma inesperada amizade. Da mesma forma que Renê, pouco a pouco, nós vamos desvendando a trajetória de Copi: o gosto pela leitura, sua tristeza interior, o curso de jornalismo em Buenos Aires, “as tentativas de seguir os caminhos da escrita” (SCHROEDER, 2018, p. 46) e sua paixão pela imagem fotográfica.

Em um dado momento da narrativa, acompanhamos as reflexões de Copi sobre a fotografia, em especial, sobre a relação da imagem visual com a literatura. Copi revela a Renê uma sequência de fotos, acompanhadas de “pequenos textos” (SCHROEDER, 2018, p. 67). As fotos, tiradas com uma Polaroid, são reproduzidas no livro e mostram objetos simples como, por exemplo, um relógio, um espelho e uma placa de trânsito. Essas imagens retratam o ordinário do cotidiano e a solidão dos objetos, mas também a própria solidão e condição de *outsider* de Copi. Podemos nos perguntar, então, que relação pode haver entre a reprodução das fotos e o enredo ficcional?

Para Copi, as fotografias são instantes capturados da realidade e funcionam como “uma espécie de segunda memória” (SCHROEDER, 2018, p. 65). Ela acredita que a fotografia “quer capturar um instante, aprisionar o tempo” (SCHROEDER, 2010, p. 64), a fim de repetirmos o momento quantas vezes quisermos: “[...] é pra lá que você corre quando quer lembrar os melhores momentos de uma viagem, de seu casamento, de sua família, do fim de semana” (SCHROEDER, 2018, p. 65).

É curioso notar que essa percepção pode ser aproximada ao comentário de Fontcuberta acerca da fotografia analógica. Como disse anteriormente, o autor comenta que, desde o seu surgimento, “a fotografia esteve tautologicamente ligada à memória” (FONTCUBERTA, 2012,



p. 21), preenchendo arquivos, coleções, álbuns familiares, a fim de servir como documento e autenticação da experiência.

Segundo o autor, se a fotografia facilmente se infiltrou no cotidiano da sociedade foi justamente por sua condição de testemunho fiel da realidade. O sucesso da Polaroid, por exemplo, esteve relacionado ao imediatismo, ao caráter lúdico, à maior privacidade que esse tipo de fotografia proporcionava, já que não precisava passar pelo processo de revelação em estabelecimentos, mas também a sua “prontidão de poder comprovar os resultados”:

Para muitas aplicações, a Polaroid parecia estar dotada de uma qualidade testemunhal superior, já que garantia mais proximidade à verdade ao eliminar as probabilidades de “trapaças” que viessem a amparar os manejos do laboratório (FONTCUBERTA, 2010, p. 20).

É bem verdade que a visão da fotografia como atestação da existência de uma realidade está cada vez mais sendo contestada na contemporaneidade, mas é ainda dessa maneira que a fotografia aparece nas reflexões de Copi, o que, segundo o argumento que pretendo desenvolver, contamina o modo de funcionamento das imagens junto à narrativa de Schroeder.

Assim, irei analisar a imagem 1, a qual faz parte da série de fotos tiradas por Copi, e me parece um bom exemplo para pensar a relação entre texto e imagem neste romance:



Figura 1



A fotografia 1 é acompanhada pelo texto a seguir:

Os telefones públicos, os populares orelhões, amargam a exclusão completa, imposta pela popularização dos celulares. Pesquisas indicam que 78% dos orelhões consomem entorpecentes. Eles tornam-se um grave problema social, pois é provável que mais da metade deles caia na indigência. Em todos os cantos do país é possível vê-los, sempre sozinhos, cabisbaixos e tristes, à espera de um milagre (SCHROEDER, 2018, p. 88).

A partir da leitura, podemos perceber que o enredo dá vida ao orelhão, conferindo a ele tristeza e abandono em função do uso cada vez mais frequente dos celulares. Entretanto, quando questionamos o efeito da presença da foto em meio à narrativa ficcional, é evidente que a imagem não parece instaurar dúvidas, expor as contradições da representação ou oferecer formas de expansão do texto, já que opera por reduplicação: observamos a imagem de um orelhão e em seguida lemos uma menção direta ao telefone público. Aqui, é o texto que “amplia” e condiciona a imagem (documental) à narrativa, pois o texto emoldura a foto destacando a “solidão e o abandono” do orelhão, que por sua vez funciona como metáfora da condição de Copi, tal como retratado pela narrativa.

Há de se reconhecer que, em outro momento do livro, o autor parece tentar articular novas interpretações para a imagem fotográfica. Isso pode ser observado na única imagem que aparece incorporada à narrativa, ocupando toda uma página: “a foto da menina no trilho” (SCHROEDER, 2018, p. 63).





Figura 2

O leitor fica sabendo da história por trás dessa fotografia através de uma das conversas que Copi tem com Renê. Certo dia, Copi foi atender um cliente bastante rico no norte do estado. Após o encontro, o alto executivo volta para casa e Copi “acaba ficando no hotel de um dia para o outro” (SCHROEDER, 2018, p. 57). Durante a estadia, ela costuma descansar e sair para longas caminhadas, sempre com a sua Polaroid. Foi em uma dessas caminhadas que ela viu “uma menina sentada, pensativa e chorosa, nos trilhos do trem” (SCHROEDER, 2018, p. 57) e não perdeu a oportunidade de registrar a cena.

Se as outras fotografias do romance funcionam como confirmação do texto, a fotografia 2 é a única imagem que propõe uma ampliação para além do que mostram texto e imagem. Copi não busca articular um significado por meio das palavras. A cena da menina é mantida em suspenso e, assim como a personagem, diante dessa foto, especulamos sobre os sentimentos da garota e sobre seu futuro:

[...] a menina estava chorando?, eu me perguntava. Ela estava realmente chorando, ou apenas triste, distraída, entediada, esperando que alguma coisa acontecesse, nem que fosse a bronca da mãe? (SCHROEDER, 2018, p. 58).

A imagem do telefone público (figura 1) me leva a experimentar o que Roland Barthes, em seu livro *A câmara clara: notas sobre a fotografia* (2018), nomeou como *studium*, “um afeto



médio” (BARTHES, 2018, p. 27), “que não quer dizer, pelo menos de imediato, ‘estudo’, mas a aplicação a uma coisa” (BARTHES, 2018, p. 27). Ou seja, é uma forma de utilizar e compreender a fotografia a partir de funções políticas, culturais etc. Nesse entendimento da imagem, podemos reconhecer os interesses do fotógrafo. Pensando no personagem Copi, poderíamos afirmar, então, que o seu manuseio das imagens parte de “uma espécie de saber” (BARTHES, 2018, p. 31). O caráter documental da imagem fica mais evidente quando a personagem afirma mais à frente que seus textos “são baseados em fotografias” (SCHROEDER, 2018, p. 66). O fato é que as imagens tiradas de sua Polaroid não parecem atuar como potências imaginativas, mas sim como meros artifícios para “entender um pouco mais os processos literários” (SCHROEDER, 2018, p. 66) nos quais Copi diz estar interessada.

Outro conceito que Barthes desenvolve é o de *punctum*, “um elemento que vem quebrar (ou escandir) o *studium*” (BARTHES, 2018, p. 29). O *punctum* está relacionado ao afeto e possui um sentido indecodificável. É algo que está na foto e que nos transpassa como uma flecha. Talvez seja interessante apostar, então, que a “imagem da menina no trilho” (SCHROEDER, 2018, p. 63) está na ordem do *punctum*, pois as aparências e as interpretações são mais erráticas. Essa proximidade de afetação com a fotografia que Barthes (2018) comenta pode relacionar-se com a própria afetação que a foto da menina provoca em Copi. No decorrer da narrativa, percebemos como essa fotografia tem um significado especial para a personagem, pois ela se empolga, divaga quando comenta sobre a imagem e, durante muito tempo, apegou-se excessivamente a ela:

[...] durante um bom tempo eu fiquei namorando aquela fotografia, tentando entender aquele instante, e saía para passear aqui na orla e levava a fotografia comigo, ficava pensando na fotografia, sentava nos bancos aqui do calçadão e fitava o mar, a foto, o mar, a foto (SCHROEDER, 2018, p. 60).

A presença de imagens em meio a narrativas ficcionais não deixa de nos causar certa perturbação, por mais comum que esse procedimento esteja se tornando. Entretanto, após essas análises, foi possível perceber que a presença das fotografias nesta narrativa de Carlos Henrique Schroeder está mais próxima do entendimento da foto como documentação. O fato é que ainda que o autor, com a foto da menina, tenha almejado uma maior complexidade ao



lançar mão do uso imagem, à medida que a história avança e nos deparamos com o dossiê visual, é notável que as fotos e os discursos de Copi não excedem o caráter de referencialidade e memória. A fotografia não é vista como possibilidade de expansão do relato, pois ela tem seus significados guiados pelas palavras. As imagens servem às palavras como uma espécie de “âncora” (cf. BRIZUELA, 2014, p. 18).

A questão da fotografia atrelada à memória está presente em outra fala de Copi: “quando morrermos, restarão as fotografias” (SCHROEDER, 2018, p. 59). Para ela, o desejo de qualquer imagem é permanecer. É por isso que, como uma espécie de personificação do caráter da fotografia, Copi, ao morrer deixa para o amigo Renê:

seus poucos poemas, a fotografia da menina no trilho do trem e sua série de fotografias e textos sobre a solidão. E um bilhete dizendo: "A Polaroid é para você, Ratón, está embaixo da cama" (SCHROEDER, 2018, p. 63).

Já a presença das imagens na obra *Caderno de memórias coloniais* (2018), de Isabela Figueiredo, pode deixar mais claro um desequilíbrio entre o texto e a imagem, que problematiza o que vemos e o que lemos. A obra parece ser um exemplo mais radical do uso das imagens e do diálogo que mantêm com a narrativa, que é escrita em primeira pessoa e abarca as memórias de infância da autora-narradora-personagem, durante o período de colonização e descolonização portuguesa em Moçambique. No livro, o corpo da protagonista e seu relato se entrelaçam com a própria experiência do país de origem da autora, Moçambique.

As imagens do livro de Figueiredo, sempre em preto e branco, não têm pretensões artísticas, elas são retiradas de álbuns familiares. Por isso, em *As fotografias de um caderno: passeio pelas memórias coloniais de Isabela Figueiredo* (2015), Silvio Renato Jorge, comentando sobre as fotos presentes na narrativa da autora, afirma que:

estamos [...] em um espaço de conforto, que reúne documento e memória familiar, enfatizando o entrelaçar [...] entre sociedade e indivíduo, entre recuperação afetiva da infância e desnudamento da ideologia colonizadora (JORGE, 2015, p. 58).

Porém, ao contrário de Jorge (2015), que aposta nas imagens inseridas na narrativa como registros análogos à realidade, esta investigação está interessada em explorar “a



fotografia documental como artifício” (DICORCIA *apud* NAVAS, 2017, p. 62), como um recurso que, junto ao texto, expande o universo ficcional e faz “progredir a ação” (BARTHES, 2009, p. 33).

Tendo em vista o cruzamento entre a experiência individual e a do país, é interessante perceber que entre as nove fotografias presentes na edição brasileira do romance, a foto que abre o texto é justamente o plano da cidade de Lourenço Marques, cidade natal de Figueiredo:

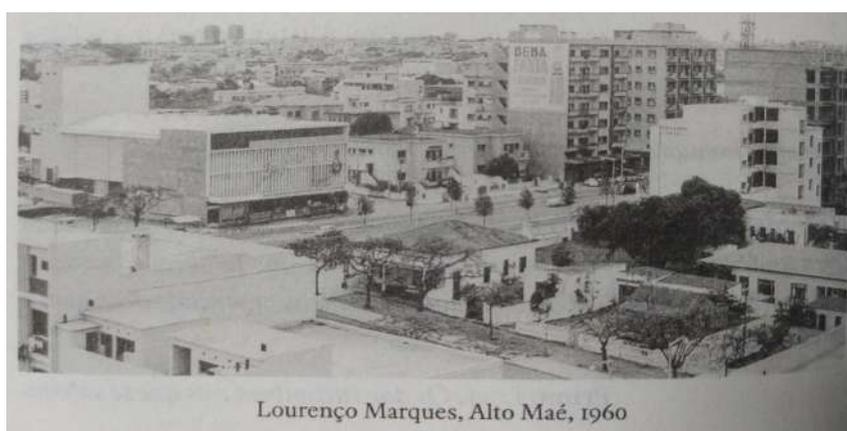


Figura 3

Em um primeiro momento, a imagem 3 nos leva a pensar que ela atua segundo uma mera necessidade documental, de uma atestação de que aquele lugar existe na realidade. Mas, no decorrer da narrativa, nos deparamos com uma tensão constante entre o que é tido como documento e o relato que reconstrói a memória. Se prestarmos bastante atenção na imagem da cidade, é possível perceber uma propaganda, que facilmente passaria despercebida, na lateral de um dos prédios: “Beba Fanta”.

Em outro momento do livro, a narradora comenta sobre um passeio na companhia do pai “a caminho de Lourenço Marques” (FIGUEIREDO, 2018, p. 83). Nesse passeio, de forma inesperada, a narradora descobre que aprendera a ler e intuitivamente passa a decodificar as propagandas que atravessam o seu caminho:

sem explicação, li alto, e de uma só vez, a publicidade pintada nas laterais dos prédios, “Singer, a

245



sua máquina de costura; beba Coca-Cola; pilhas Tudor; com Luz cabe sempre mais um; cerveja 2M, tudo o que a gente quer" (FIGUEIREDO, 2018, p. 81).

A partir do momento em que lemos o relato “beba Coca-Cola” (FIGUEIREDO, 2018, p. 81), mas nos deparamos com a propaganda “Beba Fanta” na foto, é instigante notar que há um jogo com a ideia da imagem como prova, pois o leitor não encontra evidências entre a descrição e a imagem fotográfica. Sem pretensão de instaurar-se como documento, a fotografia nos instiga à dúvida. Da mesma forma, os aspectos autobiográficos também são postos sob suspeita. Afinal, ainda que *Caderno* tenha uma “uma vida própria” (FIGUEIREDO, 2018, p. 10), abrindo-se como uma janela para onde o vento traz “íntacto o ambiente do passado descongelado, inteiro e autêntico, com seus ruídos e odores” (FIGUEIREDO, 2018, p. 10), os acontecimentos do passado podem ser distorcidos, pois a memória é falha. Essa tensão nos lembra que estamos diante de um trabalho literário, de uma ficção “para dizer a verdade” (FIGUEIREDO, 2018, p. 10). A segunda epígrafe do livro está diretamente relacionada à noção da memória como construção:

A memória humana é um instrumento maravilhoso mas falível.

[...]

As recordações que jazem dentro de nós não são gravadas em pedra; não só têm a tendência para se apagarem com os anos, como também é frequente modificarem-se, ou inclusivamente aumentarem, incorporando delineamentos estranhos (LEVI apud FIGUEIREDO, 2018, p. 29).

A autora parece compreender a ideia de que a memória não é confiável no que se refere à construção dos acontecimentos de forma fidedigna, mas é justamente por isso que ela lança mão do esforço de recordação para falar das contingências históricas, sociais e familiares que ela presenciou. Ela parece travar uma luta contra o esquecimento desses fatos.

Na tese de doutorado, “Paisagens com figuras: fotografia na literatura contemporânea” (2013), Ana Martins Marques está interessada em refletir sobre a presença da fotografia em algumas produções autobiográficas, autoficcionais e memorialísticas do presente. Ela investiga a relação/tensão entre o texto e a imagem, os possíveis efeitos da foto na narrativa e durante o ato de leitura e de que forma as obras problematizam o estatuto documental da

246



imagem visual. Em um determinado momento do capítulo “A cidade, a praia e a página: fotografia e autobiografia em *A vida descalço*, de Alan Pauls, e *Istambul*, de Orhan Pamuk”, Martins traz os estudos de Roland Barthes para discutir o “problema do autobiográfico” (MARTINS, 2013, p. 267).

Segundo Barthes, o “eu” presente nas narrativas (auto)biográficas está sempre duplicado, pois quando escrevemos há uma diferença entre o “eu” do texto e o “eu” da experiência. Em segundo lugar, há o paradoxo entre a escrita e o tempo de vida do sujeito. Esse paradoxo consiste, então, no fato de que toda tentativa de resgate da própria vida está inserida no presente.

Pensando na discussão anterior sobre a memória, a questão do tempo e da tentativa de reconstruir um determinado dado é evidente no episódio em que a narradora recorda o dia em que sua família soube do 25 de Abril. Em um primeiro momento, ela diz que estava “na praceta projetada à avenida Latino Coelho, em Lourenço Marques” (FIGUEIREDO, 2018, p. 94). Mas logo em seguida afirma que “é estranha a localização desta memória, porque só fomos morar para a praceta projetada à Latino Coelho após os massacres de 7 de setembro” (FIGUEIREDO, 2018, p. 94). Mais à frente, outra recordação vem juntar-se ao mesmo episódio, já em outro local, deixando o relato mais incerto. E ao final da leitura, assim como a narradora, nos perguntamos: “Qual dos cenários é real?” Claro, a pergunta não é respondida. Na verdade, o que fica mais claro é que a “coerência do tempo e do espaço, a uma grande distância, perde-se” (FIGUEIREDO, 2018, p. 95).

Outro exemplo dessa luta contra o esquecimento, que pode ser lida como parte da estrutura da obra, está presente em um episódio da infância da narradora: quando seu pai a pegou brincando de foder com um garoto chamado Luisinho. Depois de receber “as violentas bofetadas” (FIGUEIREDO, 2018, p. 50) do pai, pensando que a “vida acabava ali” (FIGUEIREDO, 2018, p. 50) e que não iria conseguir mais olhar no rosto de seus pais após tanta humilhação, ela comenta: “Nunca, no resto da minha infância, da minha vida, qualquer um deles falou comigo sobre o acontecido. É algo que não existiu” (FIGUEIREDO, 2018, p. 50).

A memória existe e é forte, não à toa, a protagonista a mantém viva. Por outro lado, se



ninguém comenta, ela adquire um caráter fantasmagórico. É preciso que alguém a ateste para que ela circule. Acho que essa premissa também é útil para refletirmos sobre a situação que o país estava passando: se ninguém discute sobre a colonização e a descolonização em Moçambique, tendemos a achar que ela nunca existiu. Durante muito tempo, as violências perpetradas contra os sujeitos negros no contexto colonial foram naturalizadas, silenciadas e distorcidas:

parece que isto só se passava na minha família, esses cabrões deseducados, malformados, exemplares singulares de uma espécie de branco que nunca existiu por lá, porque segundo vim a constatar, muitos anos mais tarde, os outros brancos que lá estiveram nunca praticaram o colun..., o colonis..., o coloniamismo, ou sei lá o que era. Eram todos bonzinhos com os pretos, pagavam-lhes bem, tratavam-nos melhor, e deixaram muitas saudades (FIGUEIREDO, 2018, p. 74).

É por esse e outros motivos que *Caderno* é uma narrativa fundamental, uma vez que recupera e expõe a brutalidade desses acontecimentos históricos e instaure-se num lugar não previsto na ordem colonial. E é também por isso que a sua atitude é vista como uma traição.



Figura 4

Figueiredo é filha de colonos racistas, mas ao contrário do pai (que encarna a figura do colonizador), sua mãe e seu grupo social, a narradora se põe numa posição de enfrentamento contra o sistema. O sentimento de ser uma “toupeira que lhes havia de roer todas as raízes,



devagar, uma de cada vez, até restar pó” (FIGUEIREDO, 2018, p. 84) se intensifica na fuga da personagem para Lisboa. Aí, seus conterrâneos de Moçambique e familiares pedem para que Figueiredo conte a todos a história do ponto de vista dos colonizadores:

contas tudo... tudo o que roubaram, saquearam, partiram, queimaram, ocuparam. Os carros, as casas. As plantações, o gato. Tudo no chão a apodrecer. Que nos provocam todos os dias, e não podemos responder ou levam-nos ao comitê; que nos postos de controlo nos insultam, nos humilham, nos cospem em cima (FIGUEIREDO, 2018, p. 113).

Mas Isabela Figueiredo não só não entrega a mensagem deles, como também desconstrói o protagonismo português na colônia, especialmente aquele que encontra na figura do pai, ao mesmo tempo carinhoso com a família e muitas vezes cruel com os negros. Na foto 5, podemos visualizar a protagonista ainda criancinha, descalça, mas bem vestida, entre duas mulheres brancas e uma menina e uma mulher negra. É curioso que Figueiredo é a única que não olha para a câmera. A foto parece jogar com a ideia de traição que perpassa todo o enredo, servindo como um elemento “argumentativo” (MARTINS, 2013, p. 277).

Ainda pensando no desajuste de tempo nas narrativas autobiográficas/biográficas e os estudos de Barthes, Martins comenta que a imagem fotográfica também suscita questões referentes à “diferença de si para si” (MARTINS, 2013, p. 269). Em *A câmara clara*, ao comentar o incômodo perante sua própria imagem, Barthes diz: “sou ‘eu’ que não coincido jamais com minha imagem” (BARTHES, 2018, p. 19). O que está em jogo não é uma mera questão da semelhança, mas sim a percepção de que no momento em que somos capturados pela objetiva, nos transformamos em objeto, como uma espécie de *je est un autre* (eu é um outro) rimbaudiano.

De acordo com Martins, essa ambiguidade entre proximidade e distanciamento faz com que a presença das imagens de si nas narrativas (auto)biográficas possa atuar como um “elemento revelador da identidade” (MARTINS, 2013, p. 258) do sujeito. E, quando são fotografias da infância, elas podem interrogar “sobre a relação com aquele ‘eu’ anterior testemunhado pela foto” (MARTINS, 2013, p. 258).

No decorrer das discussões, pudemos perceber que *Caderno* se debruça sobre a construção da identidade de Figueiredo, a partir do contato (problemático) com o seu grupo

477



social, a diferença, com os seus questionamentos internos e com o próprio território africano. Apesar de ter crescido em um ambiente que considerava que “a vida de um negro valia o preço de sua utilidade” (FIGUEIREDO, 2018, p. 88), é a partir da relação com o Outro que a narradora busca formar a sua identidade. É certo que é uma identidade maleável, ora construída em oposição ao pai e aos seus pares, ora pela convivência com práticas e discursos racistas: “E eu sou o meu pai. O que resta dele” (FIGUEIREDO, 2018, p. 58). Os discursos são diferenciados a partir da distinção entre “preto” (quando o posicionamento é semelhante ao do pai etc) e “negro” (quando a narradora assume seu ponto de vista crítico). O que a questão da identidade tem a ver com a série de fotos que nos apresentam à Figueiredo criança?



Figura 5

Na imagem 5, podemos visualizar a narradora, criança, arrumada, em um momento de lazer, em algum parque de diversão, olhando fixamente para a câmera. Do mesmo modo, a foto nos impele a observar o menino ao fundo, com uma perna apoiada na outra, atrás das grades, também mirando a objetiva. Nos deparamos com essa foto, que ocupa o centro de uma página inteira, depois de lermos este trecho:



Quem, numa manhã qualquer, olhou sem filtro, sem defesa ou ataque, os olhos dos negros, enquanto furavam as paredes cruas dos prédios dos brancos, não esquece esse silêncio, esse frio fervente de ódio e miséria suja, dependência e submissão, sobrevivência e conspiração. Não havia olhos inocentes (FIGUEIREDO, 2018, p. 46).

Curiosamente, é o olhar da garota que diverge do olhar do menino. Diante da imagem, nos perguntarmos se são realmente “os olhos dos negros” (FIGUEIREDO, 2018, p. 46) que aparentam olhar sem filtro e furar as paredes. Afinal de contas, é o olhar da protagonista com um misto de desprezo e ódio que parece escapar à página, inquietando o leitor e contradizendo o relato. É interessante perceber como o olhar infantil (que contradiz o trecho que lemos) da narradora na foto e o discurso (adulto) do relato embaralham-se. Em entrevista à Rita Veleda Oliveira, a autora afirma que “o caderno é uma narrativa dúplice. Há uma criança que se exprime, mas também há uma mulher adulta: são duas pessoas” (FIGUEIREDO, 2010).

Nesse jogo de olhares, é como se o olhar maduro da narradora e, em última instância, o olhar da autora, buscasse em retrospectiva compreender as imagens da sua infância: quem é esse “eu” anterior? É Figueiredo, “filha de brancos” (FIGUEIREDO, 2018, p. 59), que não se separa das condutas racistas do colonizador? Ou a “negrinha loira” (FIGUEIREDO, 2018, p. 59) que questiona as regras e a partir da negação da figura do pai busca uma socialização com o negro? Ou, ainda, as duas coisas, já que “não havia olhos inocentes” (FIGUEIREDO, 2018, p. 45)?

Daniel M. Laks, em *A produção narrativa da identidade em Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo (2019), aposta no caráter mutável da identidade da personagem: ela é as duas coisas, uma “menina branca-negra” (FIGUEIREDO, 2018, p. 60). Segundo ele, a narradora sente um constante desejo pelo diferente e é exatamente essa relação com o Outro que causa o sentimento de traição. A personagem rejeita a figura do pai e as condutas do seu grupo, a fim de construir a sua própria subjetividade, como quando ela, escondida da mãe, “uma desobediência que não compreendia nem resistia a praticar” (FIGUEIREDO, 2018, p. 60), resolve vender manga no chão como as negras:

Uma branca não vendia mangas a não ser por grosso, a outros brancos que as distribuíssem.

251



Uma branca não vendia mangas no chão, à porta. Mas eu era uma colonazinha preta, filha de brancos. Uma negrinha loira. E a colonazinha negra que eu era vendia montezinhos de mangas do lado de fora da machamba. Três mangas, com mais uma empoleirada no topo. Quatro mangas: uma quinhenta. Eu sabia que era barato, mas convinha vencer a desconfiança dos negros que passavam a pé, vindos da jornada, e se deparavam com a colonazinha sentada no chão [...] (FIGUEIREDO, 2018, p. 60).

Após esse trecho, nos deparamos com a foto 6, que assim como as outras imagens do livro, ocupam toda uma página:



Figura 6

A imagem de Figueiredo ainda criança, numa estrada, vestida de branco, “uma branca de branco” (FIGUEIREDO, 2018, p. 125), como uma metáfora da sua vida de colona, com tranças no cabelo, contrasta com a narração de uma menina sentada “sobre um caixote virado” (FIGUEIREDO, 2018, p. 60) vendendo mangas para os negros. A fotografia parece operar um desvio: na narrativa, uma vez que há um embate entre o texto e a imagem; para o leitor, pois a inserção da imagem perturba a leitura, já que nos perguntamos o que essa imagem significa; por último, representa um desvio para os negros que, “vindos da jornada” (FIGUEIREDO, 2018, p. 60), se deparavam com a filha do branco no chão.



Outra fotografia parece explorar bem instabilidade da identidade da personagem:



Figura 7

A foto 7 proporciona o nosso primeiro contato com Isabela, pois é a capa do livro (na edição brasileira da obra). Aí, estamos diante de uma menina com 12 anos, à época, encarando a objetiva. De pé, apoiada sobre a perna esquerda, usando sandálias de couro e uma saia plissada, com suas duas tranças louras, ela posa com um cachorro no colo. Essa imagem introduz o capítulo 29, que diz:

O cão do preto era branco de pelo de arame, era branco no céuzinho rosa da boca, nas unhas, na pelezinha da barriga. O cão do preto parecia um bebê de branco, mas tinha fome (FIGUEIREDO, 2018, p. 106).

Já comentamos como a narrativa de Figueiredo busca reelaborar a memória com o auxílio dos processos de criação ficcional. O trecho acima aponta uma distorção dos fatos: lemos que o cão era branco, mas a foto indica que era preto. Além de reforçar a contaminação da memória com a imaginação, é interessante observar como a imagem também contribui para a brincadeira com a repetição das palavras “preto” e “branco”. Repetições que marcam uma diferença, mas também uma similaridade.

253



No decorrer do capítulo, a narradora articula o fluxo entre essas dualidades até tornar o relato confuso ao ponto de precisarmos parar a leitura para distinguirmos a cor do “cão do preto” (FIGUEIREDO, 2018, p. 106) ou dos próprios personagens do relato. Aqui, a imagem contradiz a informação e participa do jogo ficcional, não permitindo que a consideremos como uma simples âncora que auxilia o entendimento do que está sendo descrito.

A fotografia também parece abarcar a ambiguidade em relação à identidade do pai. O cachorro que Isabela segura no colo se chama “Faísca” e pertence ao seu vizinho. No decorrer desse mesmo capítulo, lemos que o pai da menina, um colono extremamente racista, que é visto simultaneamente como modelo de amor e crítica, busca manter “boas relações com o dono do Faísca” (FIGUEIREDO, 2018, p. 107), pois acreditava que “o preto” (FIGUEIREDO, 2018, p. 106) tinha “legitimamente comprado e construído a sua casa numa área muito para brancos” (FIGUEIREDO, 2018, p. 107):

O meu pai gostava do preto. Gostava, porque eu conhecia o electricista, e sabia que quando descia da carrinha e se encaminhava para a casa do vizinho, ia com vontade de falar e gracejar. O gáudio de viver, essa ousadia que a minha mãe compreendia tão mal. O meu pai queria rir, falar sem cerimónias, com a camisa fora das calças, como um preto. “Qualquer dia também pareces um preto”, dizia-lhe minha mãe (FIGUEIREDO, 2018, p. 109).

Essa dubiedade em relação ao comportamento do pai, nos mostra como a questão da identidade na narrativa é complexa e difícil de definir. Laks (2019), trazendo a discussão sobre identidade proposta por Stuart Hall, comenta sobre uma identidade performativa, construída “por discursos, práticas e escolhas que podem se cruzar ou se opor” (LAKS, 2019, p. 68). O pai é racista e ao mesmo tempo janta com o negro. Isabela é filha de colonos e em diversas passagens reproduz comportamentos do colonizador, mas tem “alma de preta” (FIGUEIREDO, 2018, p. 93). E o cachorro, que “ia transitando entre os portões, perante a permissividade do dono” (FIGUEIREDO, 2018, p. 109) e do pai da narradora, é um dos elementos proporcionadores do contato entre as famílias.

Dessa forma, as imagens não parecem atuar como uma mera confirmação do pacto autobiográfico (entre narrador, personagem e autor), tampouco como mera confirmação do relato. A partir do momento em que deixamos para trás a ideia das fotos como provas para



encará-las como “um instrumento perfeito para duvidar”, como afirmou Navas (2017, p. 76), podemos perceber como elas realçam e reforçam o jogo que a ficção cria com a realidade. Além disso, poderíamos pensar que as fotografias podem funcionar como um duplo que evidencia “um corpo infantil que é e não é do autor” (MARTINS, 2013, p. 286) abrindo-se, assim, à distância entre o sujeito da narração e sujeito da experiência, permitindo, então, um ensaio crítico e distanciado sobre questões de sua própria vida.

3. Considerações finais

A crítica argentina Josefina Ludmer é uma das estudiosas que buscam pensar as produções do presente que embaralham as noções de ficção e realidade. As obras investigadas acima são exemplares para pensarmos a noção de *literaturas pós-autônomas* (2010) que a autora traz em seu texto do mesmo título. O fato é que essas obras não se encaixam em uma categoria específica, uma vez que estão constantemente em um trânsito de “dentro e fora” (LUDMER, 2010, p. 1). Ou seja, tais produções estão “dentro” do que chamamos literatura, pois continuam carregando rótulos do campo literário nas fichas catalográficas como, por exemplo, ficção contemporânea ou romance, ao mesmo tempo em que extrapolam o universo da ficção ao flertarem com práticas que fazem parte da “prosa do mundo” (BRIZUELA, 2014, p. 8), como a fotografia. O “dentro e fora” (LUDMER, 2010, p. 1) também está presente na própria imagem, uma vez que, em obras ficcionais, elas tornam-se “o veículo perfeito para insistir na opacidade da ficção, [...] mas também na opacidade da realidade” (BRIZUELA, 2014, p. 18).

O processo de costura da materialidade do relato, que sugere uma relação intensa entre texto e imagem, exige um considerável esforço especulativo por parte do leitor. As imagens interrompem o fluxo da narrativa, levam “o leitor a se alternar entre dois meios e a compará-los” (MARTINS, 2013, p. 259) e impõem outro regime de leitura. A dificuldade é acentuada quando consideramos que a foto pode ser operada de diferentes maneiras a depender da narrativa em que se encontra. Sem fórmula pronta ou “algumas definições muito formalistas” (GARRAMUÑO, 2014, p. 54), o leitor é chamado a criar as condições de leituras necessárias



para a análise.

Por fim, foi possível perceber que as imagens servem a dinâmicas diferentes nas narrativas de Schroeder e Figueiredo. As imagens apareceram em meio ao texto literário, ora complementando ou confirmando os sentidos das palavras, ora criando uma tensão com o enredo. Ainda que este estudo acredite que as imagens possuem um legítimo poder de comunicação próprio, não buscamos valorizar um determinado uso específico da imagem. O objetivo principal foi analisar a presença das imagens em muitas narrativas contemporâneas e pensar essa inserção, respeitando a multiplicidade de possibilidade desse procedimento narrativo.

4. Bibliografia

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução por Júlio Castañon Guimarães. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In: **O óbvio e o obtuso**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2009.

BRIZUELA, Natalia. **Depois da fotografia: uma literatura fora de si**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2014.

FIGUEIREDO, Isabela. **Caderno de memórias coloniais**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2018.

FONTCUBERTA, Joan. **A Câmera de Pandora: A fotografia depois da fotografia**. Tradução por Maria Alzira Brum. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2012.

GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos: sobre especificidade na estética contemporânea**. Tradução por Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2014.

JORGE, Silvio Renato. As fotografias de um caderno: passeio pelas memórias coloniais de Isabela Figueiredo. In: **Metamorfozes**. Rio de Janeiro, v. 13, n 2, pp. 54 – 63, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/metamorfozes/article/view/5090/16886>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.



LAKS, Daniel M. A produção narrativa da identidade em “caderno de memórias coloniais”, de Isabela Figueiredo. In: **Revista do NEPA/UFF**. Niterói, v. 11, n. 22, pp. 63-75, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29983/17524>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

LIMA, Samara. “A fotografia é um instrumento perfeito para duvidar”. **Leituras Contemporâneas**, Salvador, 25 de março de 2021. Disponível em: <<https://leiturascontemporaneas.org/2021/03/25/a-fotografia-e-um-instrumento-perfeito-para-duvidar/>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

LIMA, Samara. “sou ‘eu’ que não coincido jamais com minha imagem”. **Leituras Contemporâneas**, Salvador, 6 de maio de 2021. <<https://leiturascontemporaneas.org/2021/05/06/sou-eu-que-nao-coincido-jamais-com-minha-imagem/>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

LIMA, Samara. Sobre a fotografia transversa. **Leituras Contemporâneas**, Salvador, 2 de jun de 2021. Disponível em: <https://leiturascontemporaneas.org/2021/06/03/sobre-a-fotografia-transversa/>>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

LUDMER, Josefina. “Literaturas pós-autônomas”. In: **Sopro. Panfleto Político-Cultural**. Trad. Flávia Cera. Desterro: Cultura e Barbárie, janeiro, p. 01-04, 2010.

NAVAS, Adolfo Montejo. **Fotografia e Poesia (afinidades eletivas)**. 2 Ed. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SCHROEDER, Carlos Henrique. **As fantasias eletivas**. 7 Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

VIEIRA, Elisa Maria Amorim. Entre documento e ficção: fotorrelatos na Espanha da década de 1960. **Revista Letrônica**, v. 12, n. 3, pp. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/34950/19250>. Acesso em: 22 de maio de 2022.



Coleção Brasil Moço: o patrimônio do Brasil nas críticas dos jornais

Marina Pereira da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho busca investigar as estratégias utilizadas no mercado editorial para a captação de novos leitores. Para isso, pretende-se investigar a Coleção Brasil Moço (Literatura Viva Comentada), publicada pela Livraria Editora José Olympio entre os anos de 1971 a 1974. Fruto de uma parceria entre a casa editorial e o órgão governamental Instituto Nacional do Livro (INL), a coleção foi amplamente propagada nas escolas do país, mas ainda tinha o interesse de conquistar novos leitores. Para isso, utilizou-se da divulgação da coleção em cadernos de jornais especializados e suplementos literários para o aumento do seu público leitor.

Palavras-chave: Mercado editorial; literatura; crítica literária; coleção; José Olympio.

ABSTRACT

The present work seeks to investigate the strategies used in the publishing market to attract new readers. For this, we intend to investigate the Brasil Moço collection (Literatura Viva Comentada), published by Livraria Editora José Olympio between 1971 and 1974. Fruit of a partnership between the publishing house and the government agency Instituto Nacional do Livro (INL), the collection was widely propagated in schools across the country, but it was still interested in winning over new readers. For this, we used the dissemination of the collection in specialized newspapers and literary supplements to increase its readership.

KEY WORDS

Publishing market; literature; book review; collection; José Olympio.

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). **e-mail** marina.ps@usp.br. Número do orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5748-374X>.



Introdução

Nos meandros da crítica literária presente nos jornais e revistas especializadas na primeira metade do século XX, destacavam-se os livros que atendiam as expectativas dos críticos e eram recomendados à leitura, fazendo com que a editora responsável por aquele exemplar atingisse um maior público e, por consequência, um maior lucro. Todavia, com o passar dos anos, a publicação de textos críticos em jornais especializados ou em suplementos literários deixou de ter o impacto de outrora, mas, ainda assim, era um recurso utilizado pelos editores para destacar os livros que estavam no mercado.

Antonio Carlos Villaça em seu ensaio para o caderno literário do *Jornal do Brasil* em 1974 os vinte e cinco volumes lançados da Coleção Brasil Moço, cujo cada exemplar desta coleção são denominados Seleta em Prosa e Verso, pela Editora José Olympio:

Drummond já está em sua terceira edição. E dentro em pouco sairá a segunda edição das seletas de Cassiano Ricardo, Gilberto Freyre, Peregrino Junior e Ligia Fagundes Teles. Aí está a prova que o empreendimento deu certo. Trata-se já de um belo conjunto que honra a cultura do Brasil. Numa vintena de voluminhos, temos um quadro, uma condensação da melhor literatura contemporânea do país [...]. Fico alegre de ver tanto de nossos escritores agora ao alcance do povo em edições bem cuidadas, com notas educativas, prefácios esclarecedores, material de excelente qualidade. Baste verificar quem são os organizadores das Seletas. Nomes que representam verdadeiras autoridades nos respectivos assuntos. [...] As seletas são o patrimônio do Brasil. (*Jornal do Brasil*, 16 de setembro de 1974. Fonte: Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional)

O tom propagandístico no decorrer do ensaio empenha-se em demonstrar ao leitor os melhores atributos de cada livro lançado na Coleção Brasil Moço (Literatura Viva Comentada), dirigida por Paulo Rónai e publicada pela editora José Olympio. O esforço em apresentar a coleção ressalta que a “melhor literatura do país” estava a partir dessa iniciativa “agora ao alcance do povo”. O fato de ser uma coleção voltada ao público estudantil garantiria que, mesmo aqueles que não estivessem em formação, poderiam aprender e desfrutar de cada volume da coleção, pois o livro foi elaborado por “nomes que representam verdadeiras autoridades nos respectivos assuntos” disponíveis “numa vintena de voluminhos”, que traziam consigo um material de excelente qualidade.



A Coleção Brasil Moço (Literatura Viva Comentada) foi um projeto editorial da Casa José Olympio em parceria com o Instituto Nacional do Livro (INL). Dirigida por Paulo Rónai, foi iniciada em 1971 com a publicação de uma seleta de Carlos Drummond de Andrade, organizada por Gilberto Mendonça Teles. Segundo seu diretor, foi concebida para publicar uma coleção didática, com o objetivo de aproximar os jovens da literatura contemporânea. Aos autores selecionados por Rónai eram designados organizadores reconhecidos como “verdadeiras autoridades nos respectivos assuntos”, responsáveis por elaborar as notas explicativas, o perfil do autor comentado, bibliografia auxiliar, estudo crítico e sugestão de pesquisas necessárias “para que o leitor entrasse em contato com o universo do escritor em questão” (PEREIRA, 2008, p. 314).

Paulo Rónai advertia em cada contracapa dos volumes pertencentes à coleção a necessidade da minuciosa curadoria realizada:

A literatura brasileira de nossos dias já alcançou nível e famas internacionais. Expressão fiel do Brasil em suas inúmeras facetas, mas também da inquietação do homem moderno em face de um mundo que se transforma com vertiginosa rapidez, ela é, no entanto, insuficientemente conhecida, quando não ignorada pelos nossos jovens. O objetivo dessa coleção é por fim no divórcio entre as nossas letras modernas e os leitores jovens – por isso chama-se ela Coleção Brasil Moço (Literatura Viva Comentada). Cada volume é consagrado à obra de um escritor importante, apresentada, através de todos os gêneros que ele praticou, em amostras expressivas, de sentido completo e alto nível estético, escolhidas de modo a transmitirem, a seu conjunto uma mensagem e uma visão pessoal do mundo. Pedimos a professores de literatura e a críticos literários que facilitassem o acesso às obras assim exemplificadas, traçando perfis dos escritores, comentando os trechos selecionados, elucidando as dificuldades, sugerindo pesquisas, fornecendo bibliografias resumidas. Esses volumes são, portanto, concebidos como verdadeiras iniciações, que hão de inspirar o desejo de conhecer em sua totalidade a obra dos escritores apresentados. Na escolha dos trechos, os apresentadores levaram naturalmente em consideração o aspecto didático. Diga-se logo, porém, que didática para nós, não quer dizer rotina monótona, nem repetição de conceitos bolorentos, e sim o estabelecimento de um contato palpitante e fecundo. (RÓNAI *apud* ANDRADE, 1971).

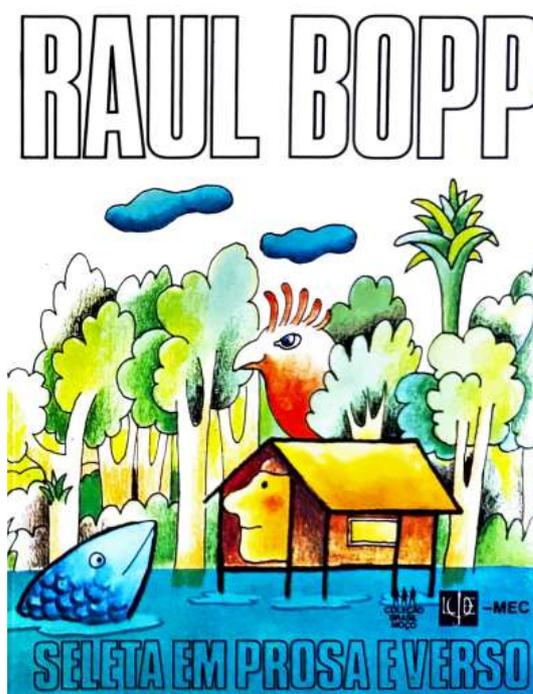
O atestado de Rónai manifesta o interesse em demarcar, em um mundo moderno e de constante transformação, a literatura de um tempo e resguardar a importância dessa literatura, em especial, nas memórias dos mais jovens. Uma das medidas para captar o interesse dos jovens (e novos) leitores, findando o “divórcio entre as nossas letras modernas e



os leitores jovens”, é desvelada no subtítulo “Literatura Viva Comentada”, referenciando a coleção precedente de literatura brasileira, publicada em 1957 pela editora Agir. Coordenada por Alceu Amoroso Lima, a coleção contava com títulos de autores clássicos nacionais falecidos, apresentados de modo rígido por meio de “conceitos bolorentos”. Apostavam então que a publicação de uma seleta de autores de ativa produção literária e que participavam no processo editorial da coleção poderia influenciar na relação do jovem com a leitura.

Os vinte e cinco livros publicados contavam com uma estética que buscava aproximar os leitores mais jovens. As capas ilustradas pelo italiano Gian Calvi era alterada a cada volume em referência a algum texto consagrado do autor selecionado – em grandes letras na parte superior, lê-se o nome do autor e o tipo de texto que se encontra no livro: seleta ou seleta em prosa e verso. No tocante à escolha dos autores, integraram a coleção os escritores do próprio catálogo da editora José Olympio.

Figura 1 – Capa do livro Seleta em Prosa e Verso Raul Bopp, pertencente à Coleção Brasil Moço



Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira - Fundação Casa de Rui Barbosa.

Figura 2 – Figura 1 – Capa do livro Seleta Orígenes Lessa, pertencente à Coleção Brasil Moço



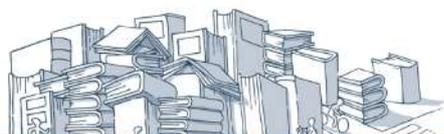


Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira - Fundação Casa de Rui Barbosa.

Em que pese a escolha dos autores, integraram a coleção escritores pertencentes ao catálogo da editora José Olympio. A parceria com o INL garantiu a circulação destes livros nas escolas brasileiras, sendo recomendado como material didático pelas Secretarias de Educação pelo país e, com isso, a ampliação de um público leitor jovem por todo o território nacional, assim como o reconhecimento dos autores e a possibilidade de conquistar novos leitores até então alheios a produção literária daqueles escritores.

A última sentença de Rónai, exposta na contracapa dos livros, explicita que o lançamento desta coleção ansiava que as publicações “venham a formar, dentro de um prazo relativamente curto, uma verdadeira antologia da literatura brasileira dos nossos dias”. Ou seja, simultaneamente espreitou-se a formação de uma antologia literária composta pelos autores que já pertenciam ao catálogo da própria editora e também permitiu a manutenção das relações do editor com figuras proeminentes dos órgãos governamentais. A exemplo tem-se a publicação da seleta do primeiro presidente e idealizador do INL, Augusto Meyer e do diretor subsequente do mesmo departamento, Herberto Sales.

262



As coleções

As pesquisas de Isabelle Olivero (1999), embasadas na perspectiva da historiografia francesa do livro e das edições, revelam um capítulo específico na história dos impressos: o estudo das coleções. A publicação de coleções por uma editora na França tem origem na necessidade de ampliação de mercado, tanto cooptando novos leitores que não possuem o hábito de leitura, quanto apresentando novos gêneros literários por meio de um formato diferente.

A intensa concorrência no mercado editorial francês foi o responsável pela corrida em busca de leitores. A oferta de compilações de textos de gêneros semelhantes de diversos autores, ou a reunião dos textos de um mesmo autor em um único livro publicado em coleções, mostrou-se uma tática efetiva para as finalidades impostas, que utilizava recursos gráficos diferenciados, de acordo com o público-alvo correspondente, na captação desses leitores. A coleção apresenta um produto que já está em circulação no mercado de modo renovado, atraindo novos consumidores para essa mercadoria. A adaptação editorial da obra permite aos leitores, que não tiveram acesso ao original de determinado texto, o alcance ao seu conteúdo.

Para Maria Rita de Almeida Toledo (2020), o estudo de coleções desenvolvido por Olivero apresenta um modelo de análise generalizável para além do caso francês, o qual possibilita o exame das práticas desenvolvidas pelos editores para atingir seu público em potencial. No Brasil, os aparecimentos das coleções ocorreram juntamente com o crescimento de livrarias e casas editoriais em meados das décadas de 1920 e 1930², período em que o mercado do livro começou a ser visto como um “bom negócio”. De acordo com Hallewell (2017), nesse período, o consumo de livros no Brasil era restrito a livros importados e de autores estrangeiros, isso porque o alto custo na produção de um livro, que demandava materiais importados, inibia os próprios autores de investir capital em suas produções, tendo em vista que a venda dos livros era restrita ao exíguo público leitor.

² A autora reitera que não há estudos suficientes que permita afirmar o início das coleções, utilizando-se como base para esse recorte temporal o detalhado levantamento de “A edição de livros no Estado de São Paulo e na cidade do Rio de Janeiro, 1920-1978”, em Laurence Hallewell (1985).



O cenário do livro nacional começa a ser modificado a partir de 1930 com o surgimento de novos autores, títulos, gêneros literários e editoras nacionais, sendo um período profícuo para a ampliação e difusão do livro no Brasil. Um dos fatores responsáveis para essa mudança é a política nacional-desenvolvimentista proposta por Getúlio Vargas, que dentre suas diversas ações reformulou o Ministério da Educação e Saúde Pública e, dentre as tarefas exercidas em seu ministério, destaca-se a difusão de planos pedagógicos como o Instituto Nacional do Livro, responsável por difundir o livro e a leitura no território nacional por meio da criação de bibliotecas, da edição e publicação de livros e distribuição em todas as regiões do país.

No contexto de forte expansão do mercado editorial brasileiro, intensifica-se a publicação de livros permitindo às editoras ordenar os leitores e suas leituras por meio de alguns dispositivos como a elaboração de coleções; mudança dos formatos dos livros e da especialização temática da editora, dessa forma a difusão da indústria prospecta o público leitor e enquadra os textos a atender essa demanda. Segundo Toledo, as editoras, nesse movimento, “tomam para si o direito de saber, ou de entender melhor o gosto do público e de suas necessidades, encomendando aos autores produtos definidos ou enquadrando-os em coleções definidoras do perfil do leitor” (TOLEDO, 2020, p.21). Diferentemente da França, que desenvolve esse mecanismo para alcançar novos públicos devido à intensa concorrência editorial, no Brasil, a estratégia precede e molda seu público.

À guisa do conceito de estratégia defendida por Michel de Certeau (1982), Toledo compreende as coleções como um produto de dupla inserção em um lugar de poder:

de um lado, a de um interesse econômico de uma casa de edição, marcada por uma lógica que visa a ampliação do mercado editorial; de outro, a de uma política cultural que deposita no livro uma missão, variável segundo os objetivos que lhe são atribuídos por seus promotores, em situações históricas específicas. No primeiro caso, trata-se de ampliar o mercado editorial, qualquer que seja o seu tamanho e sua vitalidade, atingindo novos leitores; leitores virtuais ainda não capturados pelo mercado, ou leitores já cativos, conquistando-os para a leitura de gêneros novos que ainda não têm entrada junto a ele. No segundo caso, trata-se de adequar a mercadoria livro a um objetivo cultural específico, propondo-o à leitura de públicos específicos. (TOLEDO, 2020, p.319)



Ao se considerar coleções voltadas ao setor didático, como a Coleção Brasil Moço, nota-se que elas imputam às editoras um espaço de vantagens. A ampliação de seus leitores por crianças em idade escolar e um possível público variável apreciadores da temática, proporcionam seu crescimento econômico, ainda mais se tratando de uma coleção realizada em parceria com o órgão regulador de materiais didáticos.

Um dos dispositivos contidos na estratégia da coleção é a relativa supressão das características que o autor imprime à sua obra como o processo criativo, ordem da escrita, linearidade e amadurecimento dos textos produzidos em determinados períodos. Ainda que um livro impresso desde a invenção da prensa é reproduzido em diversas unidades, ausentando assim o conceito de aqui e agora, conforme apontado por Walter Benjamin (1985), a desconfiguração dos textos de um autor rouba-lhe a autenticidade de uma obra, que já sofreu interferências de um editor e desvela as forças produtivas entrelaçadas na produção do livro, escancarando seus diversos agentes e a vontade predominante do mercado, que dita tanto ao autor quanto ao seu público qual caminho deve ser traçado. Assim como postula Mckenzie “versões bem diferentes de um trabalho que não esteja totalmente morto, sejam elas geradas ou não por seu autor, vão ser criadas por seus sucessivos editores, por gerações de leitores ou por novos escritores” (MCKENZIE, 2018, p. 57).

As coleções de José Olympio

Nesse cenário efervescente para o livro nacional, o iniciante livreiro-editor paulista José Olympio inaugura sua editora na tradicional Rua do Ouvidor no Rio de Janeiro ao fugir da escassez de oportunidades da derrotada São Paulo de 1930. Com um acervo formado pela biblioteca recém adquirida do bibliófilo Alfredo Pujol, a experiência comercial adquirida nos anos de prestação de serviços na tradicional Livraria Garraux e os diversos contatos oriundos das esferas literárias paulistanas³, nas quais se encontravam intelectuais e políticos de forte influência no governo getulista.

³ Nos moldes da compreensão de Jürgen Habermas, como “uma esfera pública caracterizada pelo debate crítico e
265



No Rio de Janeiro, José Olympio teve como aliado o escritor sergipano Amando Fontes, que era também advogado e alto funcionário da Receita Federal. Os contatos de Fontes foram fundamentais nos anos iniciais da Livraria na capital, aproximando o editor de Jorge Amado, Rachel de Queiroz e José Lins do Rego. Este último foi o grande atrativo na inauguração da loja em julho de 1934, em que autografou seus livros no cerimonial de abertura da livraria, atraindo diversos leitores e aspirantes a escritores. Em pouco tempo José Olympio ficou conhecido como editor dos novos, ou seja, da literatura moderna brasileira.

Assim que iniciou suas atividades, a “Casa”, apelido da Livraria José Olympio, tornou-se um animado ponto de encontro, que cresceu na mesma proporção da ampliação de seu catálogo. Além da publicação literária engendrada com José Lins do Rego, Olympio encontrou outro filão na publicação de obras políticas, de grupos comunistas, integralistas e corporativistas-varguistas, que buscavam espaços para publicação de textos doutrinários. O catálogo da editora, neste período, dividiu-se em literatura e política contemporânea, e posteriormente algumas subdivisões foram criadas como estratégia comercial, como romances da Bahia (livros de Jorge Amado) e ciclo da cana de açúcar (livros de José Lins do Rego) os quais atraíram o mercado editorial estrangeiro, interessados nas unidades estilísticas e nas representações simbólicas de uma autêntica literatura brasileira.

O romance nordestino ganhou um amplo e cativo espaço no catálogo da José Olympio, dando aos seus autores a alcunha de romancistas do Nordeste e é neste espaço de reconhecimento que o catálogo recebe outra inovação: a coleção Documentos brasileiros, sob a organização do sociólogo Gilberto Freyre. Ao criar uma coleção de ensaios críticos sobre o Brasil, Olympio contribuía “para a afirmação da noção de nordeste e sua legitimação como lócus simbólico dos produtos escritos que condensaria essências do caráter nacional” (Sorá, 2010, p.192). A coleção Documentos Brasileiros torna-se então uma estratégia editorial de espelhar a política da editora, em cujo catálogo predominava temas e autores brasileiros.

A incursão da editora José Olympio no universo das coleções não se restringe as experiências relatadas na Coleção Brasil Moço e Documentos Brasileiros. A primeira coleção

lúcido, sendo a leitura a força motriz por trás desse processo” (Darnton, 2012, p. 123).



da editora dedicou-se a clássica literatura oriental raramente ou nunca editado no país, a Coleção Rubáiyat teve como característica seus vários formatos e cores, capas ilustradas dentro de uma moldura em arabescos e exemplares especiais, encadernados, com letras douradas, sendo o livro mais conhecido dessa coleção, a tradução de Otávio Tarquínio de Sousa do livro homônimo a coleção de autoria de Omar Kháyyám.

Em decorrência do sucesso da coleção, novos títulos, e dessa vez da literatura ocidental, foram adicionados como *Pequenos poemas em prosa*, de Baudelaire com tradução de Aurélio Buarque de Holanda e *Macbeth*, de Shakespeare traduzido por Manuel Bandeira e ainda uma reunião de *Poemas traduzidos*, de Manuel Bandeira com recriações de obras-primas da lírica mundial.

A literatura russa conquistou espaço especial nas coleções publicadas pela José Olympio com as obras de Dostoiévski em volumes encadernados, com tradução de autores como Rachel de Queiróz, José Geraldo Vieira, Lêdo Ivo, Boris Schnaiderman e ilustrações de Osvaldo Goeldi, Axel de Leskoschek e Marcello Grassmann.

No campo da historiografia nacional, destacam-se a História dos fundadores do império no Brasil, de Octavio Tarquínio de Sousa e História do Brasil, Pedro Calmon. Na área didática tem-se a coleção Pequena enciclopédia de conhecimentos gerais e A ciência e a vida, com tradução de Almir de Andrade. Já na área da literatura destaca-se a coleção História da Literatura Brasileira, de Silvo Romero e a coleção Sagarana, reunião de centenas de clássicos da literatura brasileira, com formato característico, com iconografias sobre cada obra e autor.

Para o biógrafo da editora José Olympio, “não há brasileiro letrado, em determinadas gerações, que não tenha tomado contato, pelos títulos da coleção Sagarana, com alguma importante obra da literatura nacional” (PEREIRA, 2008, p.314). A Coleção Brasil Moço intenta resgatar o mesmo perfil alcançado pela coleção de literatura Sagarana, porém por meio da formação de um público jovem.

Cabe ressaltar que a Livraria José Olympio era somente uma das editoras nacionais a publicar seus livros e formato de coleções. Tratava-se de uma prática, conforme já visto, muito comum nas editoras do país, que com o crescimento da indústria utilizavam essa ferramenta



para o aumento de seu público leitor. Segundo Pereira (2008, p.315), pode-se afirmar “a primazia da José Olympio no campo das coleções, ao lado de algumas iniciativas semelhantes em editoras como a Melhoramentos, de São Paulo e a Globo, de Porto Alegre”.

As coleções também eram uma maneira de apoiar financeiramente seus principais escritores aqueles que faziam parte do círculo de amizade do editor e, principalmente os que possuíam identidade com o catálogo da editora. A estes eram ofertadas oportunidades de traduções e reedições de obras já publicadas por meio de coleções, conforme relata Raquel de Queirós: “[...] se você estava num momento difícil da sua vida, ele arranjava uma tradução para você fazer, ele inventava ou reeditava um livro seu que estava esquecido, para te dar dinheiro antes” (Raquel de Queirós *apud* SORÁ, 2010, p. 262).

O catálogo e a crítica como artifícios editoriais

A elaboração de um catálogo para uma casa editorial é de suma importância para a definição das publicações de uma editora, assim como para o público leitor compreender com mais facilidade quais livros aguardar de determinada editora. O catálogo possui a importante função de captar o leitor para o universo de possibilidades de novos livros de temáticas semelhantes ou do mesmo autor. Como estratégia de difusão e divulgação de seus livros, a Livraria José Olympio inseria na quarta capa dos livros o catálogo anunciando as próximas publicações a serem lançadas e os demais livros a venda pela Casa.

Os catálogos não ficam restritos a indicações de leitura, por vezes trazem anúncios de lançamentos imperdíveis, garantem a tradução de obras raras, sugerem zelo e refinamento quanto ao acabamento das edições (SILVA, 2010). No entendimento que as corretas estratégias editoriais permitem potencializar esse espaço para aumentar seu público leitor, não é de se estranhar que José Olympio invista em sua plena utilização. Outra forma de se apresentar os catálogos ocorria por meio da personalização de acordo com seu público-alvo, como no caso da coleção Menina-moça, publicada em 1946:

LEITORA: Já sabemos que V. se tornou, decididamente, uma “fan” do nosso extraordinário Sir Jerry. E não é para menos, pois nós também o admiramos muitíssimo. Admiração que cresceu mais ainda depois que lemos esta outra aventura do simpático detetive; O INEVITÁVEL SIR JERRY. Desta vez o nosso herói sai-se maravilhosamente de um caso complicadíssimo, de que

268



fazem parte um velho avarento, sua filha Mariquita e o genro. Sir Jerry é encarregado de descobrir uma criança raptada, e é aí então que começa toda a trama que a empolgará do começo ao fim. E é claro que os auxiliares de Sir Jerry – Jerry Júnior e Mérrouji – aí estão, firmes e decididos, ajudados agora pelo pequeno Pépin, já nosso conhecido em SIR JERRY DETETIVE, lembra-se? Pois é com a colaboração dessa “gentinha” que Sir Jerry vem a descobrir um dos maiores casos da sua brilhante carreira de detetive amador. Não deixe, pois, de ler a movimentadíssima história desta série, O INEVITAVEL SIR JERRY, que tem o nº 10 da sua já indispensável Coleção.⁴

Conforme observado acima, o editor utiliza de uma linguagem informal, muito próxima à obra, para convidar e provocar as leitoras da coleção a continuar a se interessar pela leitura. Todavia, na continuidade da propaganda:

OS ROMANCES DA JUVENTUDE FEMININA COLEÇÃO MENINA E MOÇA As mais lindas histórias para a mais difícil quadra da vida feminina. Pequenininhos romances de 200 páginas por todos os títulos dignos de estar em todas as mãos: 1- por seu fundo moral indiscutível; 2-seu excelente acabamento gráfico; 3- suas qualidades literárias; 4- suas traduções vivas e corretas [...]. Cada volume em brochura: 12,00. Em bela encadernação: 24,00.⁵

O catálogo não se dirige somente às potenciais leitoras, mas também aos seus responsáveis, como forma de apresentar os verdadeiros motivos essenciais para a aquisição do livro:

Sim, para evitar-lhe futuros dissabores sérios, procure orientar a leitura de sua filha com romances que a encantem, mas que sejam de absoluta confiança. Romances que contribuam para aprimorar-lhe o caráter, que o ajudem decisivamente na formação moral sadia de sua filha, romances que o auxiliarão a fazer do lindo “entre-aberto botão, entre-fechada rosa”, uma leitora de bom-gosto e uma mãe de família firmemente orientada.⁶

Chartier (1996) ressalta que os autores, os editores e o texto escrito impõem uma determinada forma de se ler, o que pode ser explicitado pelo escritor, ou orientado pela materialidade do impresso. Esse mecanismo asseguraria o uso adequado do texto, além de esboçar o tipo de leitor ideal a ser capturado.

⁴ FBN. Manuscritos. Catálogo da Livraria José Olympio Editora, 1946, p.41.

⁵ *Idem.*

⁶ FBN. Manuscritos. Catálogo da Livraria José Olympio Editora, 1949, p. 168-169.



Nesse sentido, para o sucesso de sua empresa, o editor explora subterfúgios para captar seus novos leitores e encontra nas críticas especializadas de literatura o espaço adequado para divulgar suas obras, que serão avaliadas entre especialistas. Sorá aponta que “no sistema de produção, edição, propaganda, circulação e apreensão de ideias escritas, a crítica era o crivo determinante” (SORÁ, 2010, p.110).

Em meados dos anos de 1920, durante a ascensão do mercado editorial no Brasil, a tarefa dos críticos não se resumia à escrita de resenhas em jornais especializados, para a acumulação de poder. Esse especialista literário distinguia-se por meio da fundação ou direção de revistas literárias e até mesmo, diante da escassez de editoras dispostas a correr riscos apostando em novos autores, abriam suas próprias livrarias-editoras, mesmo sendo eles as autoridades críticas dessa área.

A prática da crítica literária em jornais percorreu trajetórias diferentes com o passar dos anos deixando de ser o crivo dominante, porém, não perdeu sua característica como um espaço opinativo de um crítico, que auxilia leitores a encontrar livros por meio de suas resenhas. A livraria José Olympio explora os recursos midiáticos do jornal de distintas formas para a divulgação de seu acervo tanto nas propagandas quanto nas resenhas disponíveis nos suplementos literários, conforme será explorado adiante.

A lógica da existência dos suplementos literários em jornais e revistas mostra-se de grande importância para a compreensão de sua função:

Complemento é parte de um todo, o todo está incompleto se falta o complemento. Suplemento é algo que se acrescenta a um todo. Portanto, sem o suplemento o todo continua completo. Ele apenas ficou privado de algo a mais. A literatura (contos, poemas, ensaio, crítica) passou a ser esse algo a mais que fortalece semanalmente os jornais, através de matérias de peso, imaginosas, opinativas, críticas, tentando, motivar o leitor apressado dos dias da semana a preencher o lazer do weekend de maneira inteligente. (SANTIAGO, 1993, p. 12)

As matérias literárias suplementares restringem-se a um público específico, mesmo com a alteração ocorrida com o passar do tempo em que os críticos literários eram intelectuais sem formação acadêmica na área, que mantinham um diálogo frutífero com seu



público, considerados formadores de opinião, responsáveis pelo sucesso ou fracasso de obras, autores e editoras. Antonio Candido, em entrevista à revista *Veja* analisa os trajetos dessa produção "No Brasil, até trinta anos atrás, a crítica se fazia em artigos de cinco a dez páginas nos rodapés dos jornais, semanalmente. Escritos por pessoas intelectualmente sérias, produziam uma visão empenhada, que ao mesmo tempo informava e formava o leitor. Isso acabou." (CANDIDO *apud* SANTIAGO, 1993, p.14).

O fim decretado por Candido ocorre com a alta especialização de jornais, que separam o suplemento do todo e divide os leitores em 'leitores do jornal' e 'leitores do suplemento literário'. Outro espaço destinado à crítica literária são as colunas de variedades, em que a literatura concorre com diversas expressões artísticas e eram escritas por jornalistas especializados com colunas fixas no periódico (SANTIAGO, 1993). São nesses espaços que na década de 1970, após o lançamento da Coleção Brasil Moço, a Editora José Olympio irá amplificar sua divulgação nos diversos jornais nas seções destinadas à literatura.

Antes da avaliação de Villaça no início desse trabalho, que realizou a análise dos 18 volumes da coleção elencando os melhores volumes em sua opinião, o jornalista Valdemar Cavalcanti registrou na coluna Jornal Literário (coluna literária do periódico *O Jornal*), dividindo espaço com notícias da Jovem Guarda e do horóscopo do dia, sua análise da recém-empireitada da editora José Olympio em publicar sua nova coleção dedicada a oferta de grandes nomes da literatura nacional aos jovens inaugurando-a com Drummond:

Enorme é o interesse que desperta nos cursos de literatura brasileira e de língua portuguesa, a poesia de Carlos Drummond de Andrade [...]. Membro de comissões julgadoras de concursos literários, tenho verificado que os jovens demonstram particular atenção pelo espólio que o grande poeta formou, ao longo de sua carreira. Não é de admirar por isso que, na hora de programar, para a editora José Olympio, uma série de antologia e autores representativos da literatura brasileira contemporânea – a Coleção Brasil Moço (Literatura Viva Comentada), o professor Paulo Rónai haja escolhido o volume indicado a Drummond. E foi bom que o preparo do volume tivesse sido entregue ao escritor Gilberto Mendonça Teles, grande conhecedor da poética drummondiana [...]. A Seleta em Prosa e Verso têm, de entrada, uma nota-prefácio de Paulo Rónai, a bibliografia de/sobre CDA; um poema inédito, em fac-símile, de CDA; um poemamensagem de Abgar Renault; e um breve estudo introdutório do antologista. Dos livros de CDA foram retirados, como peças representativas, crônicas e contos, elem de poemas. Gilberto Mendonça Teles fez as anotações dos textos e pôs no fim um ensaio sobre a linguagem criadora



de CDA e algumas indicações para orientação de pesquisas. (*O Jornal*, 13 de julho de 1971. Fonte: Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional)

Os ensaios críticos apresentam um caráter propagandístico, em que são destacados elementos específicos do livro referendados pelo próprio jornalista. A partir de sua ‘experiência em membros de concursos literários’, ou seja, sua autoridade aprova a iniciativa da editora ao enxergar a necessidade da introdução dos jovens nesse ambiente de literatura nacional por meio da coleção nos moldes propostos por Rónai. Sem distinguir do catálogo, como forma de impor ao leitor as formas de sua leitura, o jornalista elenca os componentes do livro para justificar como essa leitura pode desenvolver as capacidades dos leitores juvenis:

Uma antologia desta natureza, excelente como instrumento didático, há de estimular a curiosidade de estudantes, professores e leitores comuns pela obra integral (até agora realizada) de Carlos Drummond de Andrade. Pelo contista (Contos de aprendiz), pelo cronista (Fala, Amendoeira, etc.), pelo ensaísta (Confissões de Minas, etc.), pelo poeta (Reunião). (*O Jornal*, 13 de julho de 1971. Fonte: Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional)

Nesta última parte, é justificado ao leitor do jornal, que pode ser os responsáveis por um adolescente em idade escolar, sobre a importância que a aquisição do livro poderá ter na vida do jovem, assim como essa leitura pode propiciar ao leitor do caderno literário (professor e leitor comum) uma ampliação do conhecimento sobre a obra do autor. A coleção, ao oferecer a reunião da vasta carreira do escritor de modo selecionado e crítico, permite a ampliação dos leitores daqueles livros, por meio da crítica jornalística.

Outro modo de atrair um público de novos leitores utilizado pelo jornalismo literário é evocar outros autores. A coluna ‘Livros’ do periódico *O Jornal*, apresenta o volume dedicado à Menotti del Picchia do seguinte modo:

Prosseguindo no seu trabalho de levar aos estudantes de letras, em particular, e ao público em geral, seleções anotadas dos grandes nomes da literatura brasileira, lança a Editora José Olympio, em co-edição com o Instituto Nacional do Livro, mais uma Seleta na sua Coleção Brasil Moço: Menotti del Picchia – Seleta em Prosa e Verso, organizada, apresentada e anotada pelo Prof. Paulo Rónai, que é também quem dirige a coleção. Jorge Amado assim se expressa sobre Menotti del Picchia: “Quem não sabe neste imenso País um verso de Juca Mulato? Quem não se emocionou com seus poemas, romances, contos e crônicas? Ainda mais que a consagração da

272



crítica e que o reconhecimento dos seus confrades, sua glória é esse calor popular, esse amor do povo que cerca sua poesia e sua figura.” Volume de 172 páginas. Capa de Gian Calvi. Cr\$ 11,00. (*O Jornal*, 26 de abril de 1974. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional)

A estratégia editorial é refletida nas páginas dos jornais por meio de uma propaganda articulada com uma crítica, essa, porém, de autor desconhecido, visto que a coluna não é assinada.

Em 1975, o jornal *Diário de Pernambuco* dedicou duas páginas inteiras à reprodução em sua íntegra do texto introdutório da Seleta em Prosa e Verso de Ariano Suassuna, escrita por Silviano Santiago, responsável pela organização do volume. A página integrante do caderno literário constava os poemas que integravam no volume e a explicação da estrutura proposta por seu organizador.

Neste mesmo jornal, foi dedicado um espaço a poetisa Cecília Meirelles. Junto ao setor de Classificados, a tímida coluna ‘Letras da semana’ dedicou-se a apresentar o volume 13 da coleção, que fora organizado por Darcy Damasceno.

Através de criteriosa seleção de textos, notas explicativas e análise geral de sua extensa produção literária, a poesia de Cecília Meireles, apesar de seu caráter aristocrático e quase sempre tecido com o apoio de uma linguagem fluída, musical e até mística, abrirá com certeza caminho entre os jovens [...]. Assim como os demais volumes da Coleção Brasil Moço, dirigida pelo Prof. Paulo Rónai, também a Seleta em Prosa e Verso de Cecília Meireles atende às necessidades didáticas de estudantes e professores de literatura e português, oferecendo a ambos notícia biográfica da autora, antologia seguida de notas explicativas, bibliografia de e sobre o autor e, finalmente, apreciação geral e analítica da obra focalizada, seguida de orientação de pesquisa útil aos trabalhos escolares de compreensão e exegese. (*Diário de Pernambuco*, 29 de julho de 1973. Fonte: Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional)

O texto acompanha a explicação da coleção, conforme os demais jornais, aparentando um texto padronizado emitido pela editora e reproduzido pelos jornais.

Em 1973, Antonio Carlos Vilaça escreve um longo ensaio em que versa sobre sua relação muito próxima com Augusto Meyer, entrelaçado com passagens memoráveis da carreira de escritor, elenca seus principais textos e livros, assim como aponta as influências de nomes da literatura nacional na carreira de Meyer. Ainda assim, a menção ao volume



dedicado a Meyer, integrante da Coleção Brasil Moço, aparece brevemente abaixo do título “Uma rara flor da cultura: Augusto Meyer”, além dos dados de publicação em pequenas letras, consta o valor do livro.

Um ano depois a esse ensaio, Vilaça escreve seu texto percorrendo a trajetória da Coleção Brasil Moço, elencando seus favoritos, como:

A seleta de Freyre me parece especialmente fascinante. [...]

Uma literatura que tem autores como Rosa, Freyre, Clarice, Suassuna, Raquel de Queirós ou Cassiano, Drummond ou Marques Rebelo, é uma literatura viva. Não há motivos de melancolia. Nenhuma. Tudo aqui é razão de alegre esperança. (*Jornal do Brasil*, 16 de setembro de 1974. Fonte: Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional)

“As seletas são o patrimônio do Brasil”, finaliza o ensaio de Vilaça, que é acompanhada por uma coluna lateral em que constam todos os livros publicados pela José Olympio na Coleção como “O melhor da obra de 18 brasileiros”, todos os títulos aparecem com seus preços de venda ao lado, tal qual um catálogo.

Considerações finais

O presente artigo tentou apresentar as estratégias utilizadas pela editora José Olympio para sua ampliação de leitores, desvelando parcialmente o que está engendrado no mercado editorial e na publicação de coleções. Por meio da Coleção Brasil Moço é possível verificar os fios tecidos entre uma casa editorial, especializada em literatura nacional e sua estratégia em investir nesse formato de livro, que a favorecia duplamente: o lançamento de uma coleção didática, que a permite adentrar na grande fatia econômica do universo dos livros escolares, sem deixar sua essência e comprometimento com os autores nacionais, assim como a ampliação de um público seja pelo contrato com o governo ou com um público virtual, captado, dentre outras formas, pela utilização de cadernos literários nos jornais para amplificar sua propaganda.



As manobras editoriais para a conquista de um novo público moldam os leitores que serão alcançados pelas obras. Ao se considerar coleções voltadas ao setor didático, como a Coleção Brasil Moço, nota-se que elas imputam as editoras a um espaço de vantagem, pois essas serão comercializadas como livros obrigatórios em diversas instituições educacionais e terá sua mercantilização garantida. A ampliação de seus leitores por crianças em idade escolar e um público apreciador da temática, proporcionam seu crescimento econômico, ainda mais se tratando de uma coleção realizada em parceria com o órgão regulador de materiais didáticos.

Ainda que nas coleções as características do autor sejam suprimidas pelas escolhas realizadas pelo editor em vista do mercado, a estratégia editorial para Coleção Brasil Moço utilizou-se de jornais especializados e cadernos literários para evocar os autores escolhidos de cada seleta por meio de curiosidades e informações que levaram o escritor a ser considerado um importante nome da literatura nacional, sem deixar de elogiar as características didáticas do livro, ou seja, um grande autor que necessita de apoio de um especialista para ser lido e compreendido.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Seleta em Prosa e verso; estudo e notas do Prof. Gilberto Mendonça Teles. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1971.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas (5a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.

CERTEAU, M.de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger (org.). Práticas da Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Unesp, 2014

DARNTON, Robert. O diabo na água benta. São Paulo: Cia. das Letras, 2012



GAMA, Monica. O processo de criação de um livro: o arquivo da Editora José Olympio. Revista Manuscrita. São Paulo, n. 31, 2016, p. 27-42. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/view/2655/0>>. Acesso em 02 out. 2022.

HALLEWELL, Laurence; VILLALOBOS, Maria da Penha; OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. O livro no Brasil: (sua história). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

MCKENZIE, D. F. Bibliografia e a sociologia dos textos. Tradução Fernanda Veríssimo – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

MOLLIER, Jean-Yves. O dinheiro e as letras: história do capitalismo editorial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

PEREIRA, José Mário. José Olympio: o editor e sua casa. Rio de Janeiro (RJ): Sextante, 2008.

SANTIAGO, Silviano. Crítica literária e jornal na pós-modernidade. Revista de Estudos de Literatura, (1). 1: 11-17. Belo Horizonte, 1993.

SILVA, Márcia Cabral da. A Coleção Menina e Moça: Entre o bom comportamento moral e a formação do gosto literário. Revista Currículo sem Fronteiras. 2010; v.10, n.2, p. 91-103.

SOARES, Lucila. Rua do Ouvidor, 110: Uma história da livraria José Olympio. 2ª ed – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

SORÁ, Gustavo. Brazilianas: José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro – São Paulo: Com-Arte, 2010.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981) – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

VIEIRA, Luiz Renato. Consagrados e Malditos: Os Intelectuais e a Editora Civilização Brasileira. Thesarus: Brasília, 1998.



A POESIA (IM)PERFEITA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Francisco Fagner Araújo Pinheiro¹

RESUMO

Neste artigo, pretendo mostrar e exemplificar como Patativa do Assaré se apresenta como um poeta virtuoso em técnica e composição ao mesmo tempo em que permanece na dimensão popular da linguagem. Sua poesia mostra-se, ao mesmo tempo, perfeita na esfera da composição versificatória e “imperfeita” na esfera linguística. Este trabalho é guiado pelos estudos de poesia e versificação de T. S. Elliot; Olavo Bilac e Guimarães Passos; Glauco Mattoso e Rogério Chociay. A partir dessas obras teóricas, será feita uma abordagem técnica analítica da composição poética de Patativa do Assaré buscando-se entender como se dá o cruzamento entre poesia matuta e erudita; técnica apurada e coloquialismo na poesia popular do poeta da região do Cariri cearense brasileiro.

Palavras-chave: Patativa do Assaré; versificação; português; gênero; poesia popular.

ABSTRACT

In this article, I intend to show and exemplify how Patativa do Assaré presents himself as a virtuous poet in technique and composition while remaining in the popular dimension of language. His poetry is, at the same time, perfect on the versificatory composition sphere and “imperfect” on the linguistic sphere. This work is guided by the poetry and versification studies of T. S. Elliot; Olavo Bilac and Guimarães Passos; Glauco Mattoso e Rogério Chociay. Based on these theoretical works, an analytical technical approach will be made to the poetic composition of Patativa do Assaré, seeking to understand how the intersection between ‘matuta’ poetry and erudite poetry; refined technique and colloquialism of the poet from Brazilian Cariri in Ceará.

Keywords: Patativa do Assaré; versification; portuguese; genre; folk poetry.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Literários) na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: prof.fagner@hotmail.com. Número do orcid: 0000-0001-9697-1466.



INTRODUÇÃO

Os grandes centros acadêmicos literários do Brasil ainda têm muito o que explorar sobre a genialidade da versificação de Patativa do Assaré (1909-2002). A poesia popular brasileira tem como grande representante no séc. XX o poeta assareense² que, pela incrível técnica de composição somada às temáticas simples de seus versos e afinada exploração de sentidos e coloquialismo, consegue permear os vários ambientes da arte poética: técnica de composição apurada, poesia social e coloquialismo linguístico.

O poeta do Cariri é exemplo de como o ambiente da Literatura de cordel se expandiu e passou por transformações. Patativa do Assaré, ao longo da sua trajetória de mais de setenta anos como poeta e cantador, assume veementemente que se inspirou no processo de criação de vários cordelistas da primeira geração da poesia popular brasileira e também dos cantadores e repentistas da região interiorana do Ceará e de todo o Nordeste brasileiro.

Prática muito comum que explica o surgimento da Literatura de folhetos nordestina, o empréstimo do modo de composição de repentistas e cantadores passa a fazer parte de uma produção poética a ser impressa. Marcia Abreu confirma que “no final dos anos oitocentos, parte do universo poético das cantorias começa a ganhar forma impressa, guardando fortes marcas de oralidade.” (ABREU, 2006, p.91).

Patativa muito cedo começa a compreender, portanto, a possibilidade de se apropriar da arte de cordelistas e cantadores como um modo de expressão artística, iniciando sua produção com o intuito de se aproximar da sua terra e do seu povo.

(...) a primeira vez que eu vi ler um folheto de cordel, eu fiquei como que encantado (...) um mundo novo entrou assim na minha mente, e fiquei logo sabendo que eu, querendo, também poderia fazer verso. E comecei a fazer versinhos desde a idade de oito anos, viu? (PATATIVA do Assaré ave poesia, 2007, 3 min 12 s)

Com uma grande gama de opções linguísticas e técnicas somadas à arte de fazer versos, seu projeto poético se inicia muito cedo, ainda jovem com aproximadamente vinte anos de idade, na década de 1920 na região de Assaré, cidade do interior do Ceará. Essa

² Da cidade de Assaré, no Cariri, Ceará, nordeste brasileiro



intenção do poeta é feita de modo a gerar reconhecimento e aproximação entre autor e público. Uma vez que sua produção se torna amadurecida, Patativa parece fazer isso, ao mesmo tempo, consciente e inconscientemente. É como se ele facilmente transitasse entre a “poesia matuta” e a “erudita”. Vejamos estes versos da primeira estrofe introdutória do poema “Aos poetas clássicos”, que introduz a obra **Cante lá que eu canto cá**, publicada pela primeira vez em 1978:

Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,
Eu quero pedir licença,
Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês. (ASSARÉ, 2012, p. 17)

Nestes versos, é fácil perceber como Patativa se apresenta como autor consciente da baixa alfabetização: “Pois mesmo sem português”. Essa percepção é mostrada simultaneamente a uma consciência poética, intelectual e vocabular rica, quando elabora, por exemplo, “Cheio de mitologia”, demonstrando conhecimento das referências clássicas da Grécia antiga presentes nas obras de “Poetas niversitário” e “Poetas de cademia”; “O prazê e o sofrimento / De um poeta camponês”, afirmando que sua poesia é bem feita no aspecto estrutural de versificação e estrofação. Isso ocorre enquanto o poeta também se compromete como obra com função social crítica; além de apresentar, mesmo afirmando ter pouco vocabulário, uma riqueza de repertório lexical. O próprio autor nos diz, durante entrevista para o filme Patativa do Assaré ave poesia, sobre essa flexibilidade de transitar entre a poesia popular (ou “matuta”) e a erudita:

Eu nasci com o privilégio de entender tudo que um escritor escrevesse ali, contando a história; por mais intrincada que ela fosse, caia logo na minha mente, eu sabia o que ele tava dizendo. Então me vali do próprio livro, não livro didático, gramática, essas besteira por aí, não, não queria; era lendo, era curiosidade de saber o que era minha terra, minha gente e tudo isso. Lendo revista, jornal, livro, os poeta da língua, tudo isso. Foi por isso que, com essa constante leitura, eu pude obter um vocabulário com o qual eu posso dizer tudo quanto eu quero em poesia, tanto

279



na poesia matuta como na poesia erudita, em forma literária. (PATATIVA do Assaré ave poesia, 2007, 5 min 13 s)

Dessa forma, é como se o poeta se mostrasse optante pelo coloquialismo, mas também se sente confortável para visitar o ambiente culto da linguagem de forma pontual. A facilidade com que o autor passeia entre as duas variações linguísticas parece nunca deixar de lado a constante adequação da métrica e da rima de seus versos.

A dimensão linguística na poesia apresenta infinitas possibilidades de experimentação para o poeta. Explorar as sonoridades e temáticas com o intuito de aproximar o leitor é característica constante da poesia popular e, na obra de Patativa, isso aparece de forma a dar prazer ao leitor enquanto também oferece o reconhecimento das problemáticas presentes na esfera social do sertão nordestino: “O prazê e o sofrimento”.

De acordo com Elliot (1972), a primeira e fundamental função da poesia é a de dar prazer. Porém, sendo ou não um grande poeta, o autor deve oferecer algo além do prazer.

(...) se quisermos encontrar a função social fundamental da poesia, devemos procurar primeiramente suas funções mais óbvias, as que se tem que cumprir em todo caso. A primeira, da qual, creio, podemos ter certeza, é a de dar prazer. (...) todo bom poeta, seja ele ou não um grande poeta, tem algo a dar além do prazer: pois, se fosse somente prazer, o próprio prazer não seria de maior grau. (ELLIOT, 1972, p. 32).

Essa definição certamente nos auxilia a definir a poesia de Patativa do Assaré como uma “poesia maior”, ao mesmo tempo em que é popular e dá prazer e reconhecimento pessoal a seus leitores; enquanto também oferece algo a mais, neste caso, a crítica social. É correto dizer, portanto, que Patativa do Assaré é um “grande poeta popular”. A poesia dele apresenta traços do povo do Cariri cearense e de todo o Nordeste brasileiro. Nos versos de Patativa, ocorre o encontro do homem (Antônio Gonçalves da Silva como autor e leitor) com a poesia. O homem Patativa contribui com suas temáticas e vivências sociais, e a poesia contribui como arte expressiva e que dá prazer. É como afirma Octavio Paz (1982, p. 17) “O poema não é uma forma literária, [além disso] é o lugar de encontro entre poesia e o homem”. Patativa se encontra e encontra sua voz na poesia “matuta”; e isso não impede o autor de também demonstrar habilidade na produção da chamada poesia erudita.

A partir desses conceitos sobre os conhecimentos culturais e habilidades técnicas de

280



Patativa do Assaré, tem-se, portanto, revelada, de forma mais límpida, a característica essencial da poesia do poeta da roça aqui estudado.

1 - PATATIVA, O POETA DA ROÇA

Conheçamos mais o autor por meio de seus próprios versos no poema “O poeta da roça”, em que ele se apresenta como poeta consciente de seu papel e seu lugar tanto no espaço geográfico, “sertão”, quanto no espaço social “pobre”:

Sou fio das mata, cantô da mão grossa
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mío.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.
(ASSARÉ, 2012, p. 20)

Conforme ele mesmo afirma, assume compromisso com sua identidade sertaneja de homem do campo, trabalhador rural: “Sou fio das mata, cantô da mão grossa”. A língua coloquial surge como elemento essencial à sua poesia particular. Sua forma de composição, naturalmente oral, chega à plataforma do papel mantendo as características da linguagem com a qual poeta e público se identificam.

De fato, é igualmente verdade que a qualidade de nossa poesia depende da maneira pela qual o povo usa sua língua: pois o poeta deve usar como material sua própria língua como está sendo falada no momento. (ELLIOT, 1972, p. 32).



A afirmação de Elliot, estendida ao campo linguístico da língua portuguesa falada no Brasil, com especificidades linguísticas da região do Nordeste, vai ao encontro da maneira pela qual este artigo busca abordar a poesia de Patativa do Assaré. O poeta cearense se apropria de sua língua “como ela está sendo falada no momento” da composição. Patativa se identifica como poeta oral e faz questão de que esse traço seja preservado na escrita. Isso se comprova em toda sua obra e, no poema acima, percebem-se os traços da oralidade popular nordestina como típicos casos de desvio à concordância nominal: “das mata”, “das brenha”, “nas pobre”; desvios fonéticos: “cantô”, “trabáio”, “páia”, “mío” etc.

Patativa é um poeta da palavra; da palavra oral como é falada no Nordeste brasileiro do séc. XX. Patativa é um poeta da voz. Nessa perspectiva de investigação da voz poética, Paul Zumthor, no livro **A letra e a voz**, usa o termo vocalidade:

À palavra oralidade prefiro vocalidade. Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora de linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes. (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

A vocalidade de Patativa do Assaré está presente em sua obra também nas versões escritas, ou seja, em seus livros publicados. A palavra é o próprio Patativa e ele não escapa à sua palavra falada, que é, ao mesmo tempo, sua realidade, a de seu povo e de seu lugar. Octavio Paz afirma que:

A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é meá-la, batizá-la. Aquilo que ignoramos é inominado (...) Não podemos escapar da linguagem (...) as palavras não vivem fora de nós. Nós somos o seu mundo e elas o nosso. Para capturar a linguagem não precisamos mais que usá-la. (PAZ, 1982, p. 37).

Dessa forma, entendemos por que Patativa não escapa, e nem pode escapar, da sua linguagem. A poesia de Patativa vive no próprio poeta, posto que a palavra do poeta vive dentro do poeta. Por isso, o fato de ser um semialfabetizado não o impede de fazer a boa poesia, pois tudo de que o poeta precisa é capturar a linguagem em uso e aplicá-la ao universo

282



de elementos que ele batiza na realidade por ele conhecida e vivenciada. Os elementos que não pertencem ao campo semântico e cultural de Patativa são ignorados. Porém, mesmo não sendo totalmente alfabetizado e desconhecendo a “cademia” dos “poetas niversitário” de “rico vocabularo”, é correto dizer que seu vocabulário também é rico se olharmos o universo que o cerca: as coisas do povo do sertão.

Há riqueza na poesia de Patativa. É uma riqueza desconhecida da poesia erudita. Existe em sua poesia um universo cuja percepção se dá conforme Patativa usa a sua própria linguagem. Cabe agora analisarmos como todo esse sistema de percepção se adequa à técnica perfeitamente apurada que o poeta aplica à sua composição.

2 - A (IM)PERFEIÇÃO POÉTICA DE PATATIVA

A versificação de Patativa transita de maneira fluida entre a linguagem matuta e a técnica erudita. O apuro poético presente em sua composição é fruto de algo que transcende a escolaridade do autor; e faz isso ao mesmo tempo em que torna seus versos fluidos, no aspecto estrutural, e densos no aspecto semântico. A musicalidade presente na sua obra, qualidade que o acompanha desde os primeiros acordes arranhados na viola quando jovem, certamente contribuiu para algo que podemos chamar de virtuosismo matuto. Patativa mostra-se plenamente à vontade para utilizar os vários processos de composição de versos metrificadas com ritmo e melodias harmoniosos. Chociay explica:

O poeta assimila o acervo melódico da língua para construir o verso, o que se torna possível mediante a reutilização do material e dos recursos que aquela lhe faculta. Estabelecem-se, deste modo, em termos de técnica versificatória, os meios com que alcançar um fim – a harmonia melódica do poema. (CHOCIAI, 1974, p. 14).

Dessa forma, entende-se que Patativa assimila o acervo que seu universo linguístico oferece: um homem semialfabetizado, nordestino do interior do Ceará, que consumiu tanto a literatura popular de cordel, quanto a literatura oral dos cantadores e repentistas da região e também a poesia dita erudita de poetas como Luís Vaz de Camões, Castro Alves entre outros poetas e cantadores do passado. De acordo com Elliot:



Nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem de sua relação com os poetas e os artistas mortos. (ELLIOT, 1989, p. 39)

As “regras” observadas por Chociay e Elliot não diferem em relação a Patativa do Assaré. A reunião desse “acervo”, da relação com os “poetas artistas mortos” e desses “recursos” lhe permite criar um estilo único de poesia, o qual ele mesmo chama de “poesia matuta”. A partir desses preceitos, é possível observar, portanto, elementos que demonstram claramente a habilidade do poeta de Assaré na arte de criar versos que se conectam fortemente ao público leitor/apreciador no reconhecimento do acervo temático.

2.1 - A versificação, a estrofação e a rima de Patativa do Assaré

Patativa do Assaré mostra total domínio da métrica, passeando por todos os principais tipos de verso presentes em subgêneros de poemas. Em todas as experimentações versificatórias, ele demonstra habilidade superior de composição, tematização e memorização, posto que sua obra se inicia no ambiente dos repentistas e cantadores de improviso. Os processos de acomodação das sílabas nos versos de Patativa seguem à risca os principais tratados de poesia existentes; e isso mostra o pleno domínio técnico que Patativa apresenta ao compor seus versos, pensando em cada sílaba e no ritmo aplicado. Sobre esses processos de acomodação, vejamos o que Rogério Chociay diz:

A feitura do verso pressupõe o conhecimento técnico de uma série de processos de acomodação silábica e acentual, para que se atinja o esquema desejado. A junção ou separação de vogais em contato, o acréscimo ou a supressão de sílabas, o recuo ou o avanço do acento forte vocábulo são algumas destas soluções que, atuantes ou latentes na fala, ganham no versejar valor operatório. (CHOCIAY, 1974, p. 14).

Para Chociay, e para outros teóricos estudiosos dos processos de versificação, como os brasileiros Olavo Bilac, Guimarães Passos, Manuel Bandeira, Glauco Mattoso e outros, cada um dos processos de acomodação silábica para compor a unidade rítmica do verso tem uma nomenclatura e uma explicação de seu funcionamento. Dado que não é possível explicar os



processos versificatórios neste trabalho, nem constitui seu objetivo, mencionarei a terminologia aplicada ao processo específico e indicarei a referência no trabalho de Rogério Chociay, **A teoria do verso** (1974), o qual acredito ser imprescindível para a compreensão dos aspectos técnicos abordados a seguir.

A diversidade de formas fixas exploradas pelo poeta impressiona pela sua extrema riqueza de técnicas e experimentações dificilmente encontradas em outros poetas (populares ou eruditos). Vejamos agora principais tipos de versos utilizados em sua obra e como se dá a junção da técnica apurada com a coloquialidade oral na poesia de Patativa do Assaré:

Exemplo 1:

Setembro passou, com outubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz.

A treze do mês ele fez a experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôta experiência com gosto se agarra,
pensando na barra
Do alegre Natá.
(...)
(ASSARÉ, 2012, p. 89)

Da forma como está diagramado na obra **Cante lá que eu canto cá**, publicada pela primeira vez em 1978, o clássico poema “A triste partida”, de Patativa do Assaré, musicado por Luiz Gonzaga em 1964³, revela a inventividade avançada de organização e métrica de Patativa. Todas as dezenove estrofes que compõem o poema seguem fielmente o seguinte padrão: estrofe em sextilha⁴, com o primeiro e o quarto versos hendecassílabos⁵, verso que

³ A publicação do livro é posterior à gravação da canção, o poema circulou durante muito tempo na informalidade e no repertório popular da região de Assaré por meio das cantorias.

⁴ Estrofe de seis versos.

⁵ Verso de onze sílabas poéticas, seguindo o padrão agudo, conforme explica Chociay (1974, p. 35).



também é usado popularmente no “galope à beira-mar”⁶. Os versos dois, três, cinco e seis são redondilhas menores (pentassílabos)⁷. O esquema de rimas é AABCCB, e ainda sobre a criação das rimas percebe-se fenômeno interessante: na estrofe dois, as rimas em A produzem sonoridade soante⁸ (perfeita) apenas por conta da opção coloquial da linguagem aplicada pelo autor em “experiência” rimando com “crença”. Essa é uma característica que Patativa insere em grande parte da sua obra auxiliando na criação do que podemos chamar rima matuta. Caso fosse feita uma “correção” linguística da palavra, o resultado seria uma rima toante entre “experiência” e “crença”, o que enfraqueceria o efeito proposto pelo autor. Somando-se a isso, haveria o estranhamento do público/leitor sertanejo diante da palavra dita assim em norma culta, afinal os ditongos crescentes finais de algumas palavras tendem a desaparecer na variante coloquial nordestina da língua portuguesa. Se observarmos apenas o esquema rimático de Patativa do Assaré, perceberemos o quanto esse fato da coloquialidade é necessário para a formação do fenômeno da rima matuta. Esse estilo é marca registrada da poesia popular principalmente no poeta assareense, pois sua vasta produção e seu destaque no cenário da literatura popular contribuíram para que a oralidade permanecesse preservada na publicação escrita de seus poemas.

Ainda na estrofe dois do exemplo apresentado, percebe-se uma variação desse fenômeno entre os versos três e seis (rima B); nestes não há transformação de rimas toantes em soantes, pois, se fossem escritos na forma culta, o resultado já seria soante: “sal” e “natal”. O que acontece aqui é a metamorfose total da rima dita culta em rima matuta: “sá” e “natá”. A sonoridade se altera, porém a homofonia⁹ se preserva entre os dois versos.

Exemplo 2:

“Poeta, cantô da rua,

⁶ Tipo de décima composta em hendecassílabos, como variante do martelo agalopado nas “cantorias” e pelejas da poesia popular (MATTOSO, 2010, p. 281-283).

⁷ Verso de arte-menor composto de cinco sílabas (MATTOSO, 2010, p. 300).

⁸ Rima que se realiza como uma homofonia fixa em final de dois ou mais versos, sendo a mais utilizada em nossa literatura (CHOCIAI, 1974, p. 184).

⁹ Semelhança sonora ou coincidência vocálica entre palavras dentro do verso, ou entre diferentes ordens de rima dentro da estrofe (MATTOSO, 2010, p. 284).



Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.
Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.
(...)”
(ASSARÉ, 2012, p. 89)

Neste segundo exemplo, extraído do poema “cante lá que eu canto cá”, percebemos mais características do estilo do poeta. A estrofe em décima¹⁰ é uma das mais utilizadas em sua obra. Aqui também vemos o uso do verso mais popular da literatura de cordel e o mais frequente na obra de Patativa: a redondilha maior (heptassílabo)¹¹. Sobre o esquema rimático no exemplo, trata-se do padrão mais frequente usado por Patativa em suas décimas de redondilhas maiores: é o esquema ABABCCDEED. Esse padrão com cinco diferentes rimas na décima de redondilhas maiores é uma evolução “da décima clássica ou espinela (sistemizada pelo poeta espanhol Vicente Martinez Espinel), cujo uso consagrado é em versos heptassílabos: apresenta na seguinte disposição: ABBAACDDC.” (CHOCIAY, 1974, p. 197). Até o momento nesta pesquisa, não foi possível encontrar a origem desse esquema predominantemente usado por Patativa. Ao que parece, esse estilo de décima pode ser uma criação do próprio autor, modificando a ordem de disposição e acrescentando mais uma rima à clássica organização da “espinela”. Caso isso se comprove, é correto dizer o quanto Patativa se sente confortável em criar novas experimentações próprias de novos tipos de estrofes, versos e rimas.

Exemplo 3:

“Pela estrada da vida nós seguimos,
Cada qual procurando melhorar,
Tudo aquilo, que vemos e que ouvimos,
Desejamos, na mente, interpretar,

¹⁰ Estrofe de dez versos.

¹¹ Verso de arte-menor composto de sete sílabas (MATTOSO, 2010, p. 300).



Pois nós todos na terra possuímos
O sagrado direito de pensar,
Neste mundo de Deus, olho e diviso
O Purgatório, o Inferno e o Paraíso.
(...)”
(ASSARÉ, 2012, p. 44)

Exemplo 4:

“Com sua filha de bondade infinda,
Maria Rita, encantadora e bela,
Morava a viúva. D. Carolinda,
Junto do engenho do Senhor Favela.
(...)”
(ASSARÉ, 2012, p. 137)

Nos exemplos 3 e 4, percebemos a facilidade de Patativa em também se apropriar da estrutura do verso decassílabo, sobre o qual afirma Bilac (1944, p. 30): “é o mais belo da língua portuguesa, presta-se à expressão de todas as ideias, e é suscetível da maior variedade.” Isso demonstra o conhecimento de Patativa em relação ao estilo e preferências da “poesia erudita”. Em uma outra análise mais aprofundada, caberia investigar a hipótese de Patativa utilizar o verso decassílabo apenas em poemas que se aproximam do que se convencionou a classificar como poema lírico, pois em todos os registros acessados previamente para esta pesquisa, percebeu-se que até mesmo o trato com a linguagem coloquial é evitado. É como se Patativa demonstrasse a consciência de que o verso decassílabo deve ser usado sempre que o poema exigir nível mais elevado de formalidade. Na diagramação dos poemas que usam esse tipo de verso, percebemos o cuidado maior com a escolha vocabular, sintática e semântica: “cada qual”, “seguimos”, ouvimos”, “infinda” entre outros registros. É possível até mesmo encontrar ocorrências de intertextualidade com poemas da literatura clássica como a Divina Comédia, de Dante Alighieri: “O Purgatório, o Inferno e o Paraíso”. Neste mesmo poema, de onde foi tirado o trecho do exemplo 3, duas estrofes à frente, há o reforço dessa intertextualidade com os versos “Que apresenta também sua comédia / E é ali onde vive a classe média.”

Nos exemplos apresentados, ainda é possível observar o conhecimento e a habilidade



de Patativa em transitar facilmente entre o decassílabo heroico¹² e o sáfico¹³, conforme podemos analisar a seguir:

Trecho do exemplo 3, decassílabo heroico:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

“Pe / la es / tra / da / da / **VI** / da / nós / se / **GUI** / ~~mes~~,

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ca / da / qual / pro / cu / **RAN** / do / me / lho / **RAR**,

Trecho do exemplo 4, decassílabo sáfico:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Com / su / a / **FI** / lha / de / bom / **DA** / de in / **FIN** / ~~da~~,

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ma / ri / a / **RI** / ta, em / can / ta / **DO** / ra e / **BE** / ~~la~~

Até mesmo o soneto¹⁴ “a mais difícil e a mais bela das formas da poesia lírica, na métrica brasileira contemporânea” (BILAC, 1944, p. 91) é um formato confortável para Patativa do Assaré.

Ao retomar o modo camoniano de compor sonetos, o poeta moderno presta uma homenagem ao grande clássico da língua portuguesa, reconhecendo no presente o legado cultural de tempos passados. (GOLDSTEIN, 2006, p. 82).

Vejamos o soneto a seguir:

O BURRO

“Vai ele a trote, pelo chão da serra,
Com a vista espantada e penetrante,

¹² Tipo de decassílabo cesurado internamente na sexta sílaba (MATTOSO, 2010, p. 282).

¹³ Tipo de decassílabo cesurado internamente na quarta e oitava sílabas (MATTOSO, 2010, p. 302).

¹⁴ Poema alostrófico de catorze versos, distribuídos em dois quartetos e dois tercetos, usualmente compostos em decassílabo ou alexandrino (MATTOSO, 2010, p. 307).



E ninguém nota em seu marchar volante,
A estupidez que este animal encerra.

Muitas vezes, manhoso, ele se emperra,
Sem dar uma passada para diante,
Outras vezes, pinota, revoltante,
E sacode o seu dono sobre a terra.

Mas contudo! Este bruto sem noção,
Que é capaz de fazer uma traição,
A quem quer que lhe venha na defesa,

É mais manso e tem mais inteligência
Do que o sábio que trata de ciência
E não crê no Senhor da Natureza.”
(ASSARÉ, 2012, p. 238)

CONCLUSÃO

Os poetas “da academia” são também são referenciados por Patativa do Assaré por “cabras vaidosos”, conforme afirma Ivone Maia:

O próprio Patativa [...] era uma pessoa sem escolaridade, [...], mas diz que fez versos como ‘cabra vaidoso’, imitando Bilac; e fez um verso pra Camões. [...] Camões e Rui Barbosa são os parâmetros desses cantadores. Rui Barbosa é elogiado em vários poemas como ‘Inteligência do seu Rui Barbosa’, ‘Quengo de seu Rui Barbosa’. (MAIA, 2020, YouTube, 17 m 43 s).

Correto afirmar, portanto, que Patativa do Assaré “queria fazer poesia erudita, mas se posicionando como poeta matuto. Só que ele também sabe fazer poesia erudita a ponto de fornecer um soneto” (MAIA, 2020, YouTube, 22 m 45 s). Nesse aspecto, extrai-se da produção de Patativa do Assaré um exemplo de virtuosismo técnico e de consciência poética que transcendem os limites do popular e do erudito, posicionando poeta e leitor em contato constante com a alta poesia popular.

Referências

ABREU, Marcia. Histórias de cordéis e folhetos. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

ASSARÉ, Patativa do. Cante lá que eu canto cá. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



BILAC, Olavo e PASSOS, Guimarães. Tratado de versificação. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1944.

CHOCIAY, Rogério. Teoria do verso. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1974.

ELIOT, T.S. A essência da poesia. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

_____. Tradição e talento individual. In.____. Ensaaios. São Paulo: Art Editora, 1989. pp. 37-48.

GOLDSTEIN, N. Versos, sons, ritmos. Séries Princípios. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAIA, Ivone. Patativa do Assaré e a Literatura de Cordel – Ciência e Letras. Youtube, 19 jul. 2020. Disponível em: < <https://youtu.be/rx2HpMYg65k> > Acesso em: 03 jul. 2021.

MATTOSO, Glauco. O sexo do verso. São Paulo: Annablume, 2010.

PATATIVA do Assaré ave poesia. Direção de Rosemberg Cariry. Fortaleza: Cariri Filmes, 2007. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=WW-FoEsMqsY> > Acesso em: 21 nov. 2021.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz. São Paulo: Companhia das letras, 1993.



A subversão das noções de gênero na construção das personagens Gina e Moleirão: análises e desdobramentos

Vinicius Shindy Takahashi Freres¹

RESUMO

Propõe-se, no presente artigo, verificar as formas como, na construção das personagens Gina, do conto “Ruiva” [1978] de Júlio César Monteiro Martins e Moleirão, uma das protagonistas do conto “Praça Mauá” [1974] de Clarice Lispector, são manifestadas as não-conformidades às noções cisheteronormativas de “homem” e “mulher”, tendo em vista que cada uma das personagens, ao adotar atos performativos que subvertem tais noções, desestabilizam as normas sexuais calcadas no binarismo de gênero. Justifica-se a escolha temática deste artigo em razão de que, no Brasil, as pesquisas de nível acadêmico relacionadas à literatura trans são relativamente escassas. Este estudo visa, portanto, por meio da análise de duas personagens trans da literatura brasileira, ampliar a visibilidade e representação acadêmica dessas comunidades. Os pressupostos teóricos que fundamentam e respaldam as caracterizações e análises das personagens são os apresentados por Anatol Rosenfeld (2007), Antonio Candido (2007) e Arnaldo Franco Junior (2003).

Palavras-chave: Literatura trans; Ruiva; Praça Mauá; personagem; conto.

ABSTRACT

In this article we propose to verify the ways in which the non-conformity to the cisheteronormative notions of “man” and “woman” manifests itself in the development of the characters Gina, from the short story “Ruiva” [1978] written by Júlio César Monteiro Martins and Moleirão, one of the protagonists from Clarice Lispector’s short story “Praça Mauá” [1974], considering that each of the characters, by adopting performative acts that subvert such notions, destabilize sexual norms based on the gender binary. The choice of this article’s theme is justified since academic-level research related to trans literature, in Brazil, is relatively scarce. This study aims, therefore, through the analysis of trans characters in Brazilian

¹ Bacharelado em Letras, com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em tradução poética. E-mail: freres@unifesp.br. Orcid: 0000-0002-1552-2528.



literature, to increase the academic visibility and representation of these communities. The theoretical assumptions that underlie and support the characterizations and analyses of the characters are those presented by Anatol Rosenfeld (2007), Antonio Candido (2007) and Arnaldo Franco Junior (2003).

KEY WORDS

Trans literature; Ruiva; Praça Mauá; character; short story.

1. Introdução

Produções literárias são capazes de demonstrar uma ideologia e de assumir posições que refletem questões sociais que representam, entre outras coisas, injustiças sociopolíticas. Sendo assim, por meio da prática literária, escritores(as) revelam como sentem a sua sociedade, munindo-se de aguçada subjetividade, para que quem os(as) leia possa refletir a respeito das desigualdades sociais postas em evidência. Nesse sentido, narrativas cujas personagens subvertem as noções de gênero, isto é, indivíduos que de alguma forma perturbam as normas e convenções sobre sexo e gênero socialmente impostas e construídas, são capazes, por exemplo, de problematizar a discriminação sofrida por esses indivíduos, comumente estigmatizados, promovendo, quiçá, uma sensibilização em relação aos sofrimentos dessas pessoas.

Tendo isso em vista, em se tratando da conceituação de personagem da ficção, Anatol Rosenfeld (2007) declara que:

[...] as personagens atingem a uma validade universal que em nada diminui a sua concreção individual; e mercê desse fato liga-se, na experiência estética, à contemplação, a intensa participação emocional. Assim, o leitor *contempla* e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, pela crescente redução de possibilidades. (ROSENFELD, 2007, p. 48)

Por sua vez, Antonio Candido (2007, p. 51) afirma que a personagem “representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc.” Diante da inegável importância que o papel da personagem



possui nas narrativas, propõe-se, no presente trabalho, verificar as formas como, na construção das personagens Gina, do conto “Ruiva” [1978] de Júlio César Monteiro Martins e Moleirão, uma das protagonistas do conto de Clarice Lispector “Praça Mauá” [1974], são manifestadas as não-conformidades às noções cisheteronormativas de “homem” e “mulher”, tendo em vista que cada uma das personagens, ao adotar atos performativos que subvertem tais noções, desestabilizam as normas sexuais calcadas no binarismo de gênero.

Diante disso, as propostas principais deste artigo são: 1) analisar como duas personagens dissidentes, que abjetam da mesma maneira as expectativas sociais relacionadas ao corpo-sexo-gênero, são construídas e ilustradas nesses contos; e 2) quais padrões representacionais são observados na construção de tais personagens nos desfechos das narrativas. É questionado, outrossim, se a representação da identidade e de vivências de sujeitos que divergem da norma cisnormativa presente nas obras analisadas necessariamente põe em xeque os estereótipos criados por uma sociedade conservadora — ao dar voz e espaço a sujeitos de uma comunidade minoritária — ou se há apenas a manutenção de representações estereotipadas desses sujeitos nas produções literárias analisadas.

2. Análises

*“When you hear my words it reminds me
I’m solid matter.”*
(ESPINOZA, 2018, p. 20)

Primeiramente, este estudo faz uso da expressão trans no lugar de “travesti”, termo que é extensivamente utilizado para a caracterização das personagens em questão nas duas narrativas eleitas para análise. Apesar de trans ser uma terminologia atual, e, portanto, inacessível aos personagens e autores(as) em seus respectivos contextos e épocas, justifica-se a adesão ao termo contemporâneo pois, mesmo não havendo personagens nomeadamente “trans” à época, é certo que o surgimento desse conceito foi precedido por figuras que, na literatura e na vida, questionaram e subverteram os limites rígidos e estreitos que as palavras



“homem” e “mulher”/“masculino” e “feminino” significavam. Vale ressaltar que um dos escopos deste trabalho, em essência, é compreender o debate trans sem perder de vista o passado de disputas em torno das noções de gênero que propiciou a enunciação dessas novas subjetividades.

No tocante à sua definição, a palavra trans, de acordo com Bryon Dickon (2019), possui raízes na resistência não-binária e de gênero não-conformista. De acordo com o glossário de terminologia trans *online* disponível no *website Trans Akron*², “[trans] não partilha da ideia de que haja dois gêneros distintos e separados que existem ‘em oposição a’ ou ‘do lado oposto de’ outro, como o termo transgênero sugere em sua etimologia³” (apud DICKON, 2019, p. 8).

Trans é, pois, um termo guarda-chuva que serve para designar pessoas cuja identidade de gênero, isto é, como uma pessoa concebe seu próprio gênero, não está em alinhamento com o sexo que lhes foi atribuído ao nascimento. Traça-se, portanto, uma distinção entre sexo e gênero. No que diz respeito às origens do termo, segundo Heather Love (2014), transgênero refere-se a:

[...] um termo que emergiu em um contexto ativista com a finalidade de desafiar as regras identitárias. [...] Transgênero emergiu como um termo para apreender uma gama de corporificações de gênero, práticas e formações de comunidade que não são reconhecidas pelo dispositivo binário tradicional. Apesar de as origens precisas do termo serem contestadas, ele se enraizou ao longo das últimas décadas como um termo ativista, acadêmico e vernacular que recusa visões normalizadoras e clínicas sobre o gênero em favor de uma descrição mais ampla e móvel⁴. (LOVE, 2014, p. 172-173)

De acordo com levantamento realizado por Fernandes (2016), são exíguos os exemplos

² TRANS AKRON. Ohio. Disponível em: <https://www.transakron.com/terminology/>.

³ Exceto quando indicado em contrário, todas as traduções de citações e demais menções de passagens originalmente escritas em língua estrangeira foram traduzidas pela pessoa autora da presente pesquisa. As citações originais são transcritas em nota de rodapé: “[trans] doesn’t subscribe to the idea that there are two separate and distinct genders that exist ‘across from’ or ‘on the other side of’ one another as the term transgender suggests in its etymology.”

⁴ “a term that emerged in an activist context in order to challenge the rule of identity. [...] Transgender emerged as a term to capture a range of gendered embodiments, practices, and community formations that cannot be accounted for by the traditional binary. Although the precise origins of the term are contested, it has taken root over the past couple of decades as an activist, scholarly, and vernacular term that refuses normalizing and clinical views of gender in favor of a more capacious and mobile account.”



de narrativas brasileiras que apresentam personagens cuja identidade de gênero claramente não se alinha ao sexo designado em seu nascimento. Há poucas representações, sobretudo dentro do escopo do cânone literário brasileiro, de indivíduos trans. Dentre elas, uma figura digna de destaque é Diadorim, uma das personagens centrais do romance *Grande Sertão: Veredas* (2006) de João Guimarães Rosa, publicado pela primeira vez em 1956.

Diadorim não apenas dispunha de uma aparência tradicionalmente masculina, mas igualmente existia como homem para as pessoas do seu convívio. Só é exposta a descoberta a respeito de sua natureza biológica após sua morte, quando é revelado “o corpo de uma mulher, moça perfeita” (ROSA, 2006, p. 599). Todavia, nem mesmo os(as) leitores(as) e nem tampouco as personagens possuíam acesso à forma como ele pensava a si próprio, entendia seu gesto, e Riobaldo, protagonista e narrador, mesmo conhecendo de antemão o desfecho da história, preferiu contá-la da forma como a viveu: revelando sua constatação somente nas páginas finais do romance.

Apresentados os pressupostos teóricos que perpassam a realização deste trabalho, a seguir, serão analisadas e caracterizadas, partindo de suas respectivas representações literárias, as personagens Gina e Moleirão separadamente para, em seguida, aproximá-las e contrapô-las, a fim de tecer comentários a respeito do que pode ser dito sobre a representação de personagens trans na literatura brasileira da época.

2.1 Gina

“Ruiva”, conto escrito por Júlio César Monteiro Martins, teve sua primeira publicação em 1978. Trata-se de uma narrativa em terceira pessoa que conta um fragmento da história de vida de Juarez Moreira/Gina, cuja ocupação era consertar relógios em uma relojoaria em Montes Claros, município situado ao norte do estado de Minas Gerais.

Tomada por um forte desejo de viver autenticamente e de escapar da violência que sofria em sua terra natal pelo simples fato de existir, Gina viaja para São Paulo. No ônibus, conversando com uma senhora que sentava ao seu lado, revela: “Lá [em São Paulo] eu posso assumir a minha realidade. Em Montes Claros nunca deixaram eu ser eu mesma. Chegavam



até a reunir grupinho pra me dar surra na rua” (MARTINS, 2007, p. 241).

Diferentemente de Diadorim — tendo em vista que é desconhecida a maneira como ele pensava a própria condição —, toma-se conhecimento, não pela voz impessoal e distante da voz narradora do conto de Martins, mas pela própria voz da protagonista que se enuncia, a forma como ela se identifica: “Não que eu tenha nascido mulher totalmente, [...] *mas homem eu sei que não nasci.*” (MARTINS, 2007, p. 241, grifo da pessoa autora desta pesquisa) Infere-se, pois, que Gina é uma personagem trans, a partir de uma perspectiva política, pela constatação de que, tendo sido criada para ser “homem” (por conta do genital com que nasceu e, conseqüentemente, pelo nome recebido ao nascer), construiu para si uma identidade feminina e assim, inclusive, desejava ser reconhecida, na medida em que abriu mão de seu antigo nome para adotar para si um novo, capaz de refletir de forma mais autêntica e verdadeira o seu eu.

Gina cria em um futuro esperançoso na metrópole paulistana, onde poderia assumir sua própria realidade. Contudo, desde o início do percurso da viagem, no ônibus, ela sofre microagressões das pessoas com quem interage — fato que perpassa por toda a extensão da narrativa. Tão logo ela chega à cidade, negam-lhe o aluguel de um quarto em uma pensão, em virtude de a forma como ela se apresenta, e lhe é relegado um quarto sobre o qual se lê a seguinte descrição:

O quarto fedia a tudo ao mesmo tempo, de fruta podre a chulé. Sob a janela, um catre rasteiro; ao lado, um armário de compensado e no banheiro um espelhinho de dois palmos, uma cadeira e uma folhinha com uma mulher nua. (MARTINS, 2007, p. 243)

Gina sai às compras, em busca de acessórios e vestimentas que melhor refletem sua identidade de gênero. Entra em uma loja e compra a tão sonhada peruca ruiva — daí o título conferido ao conto. Deste modo, a protagonista pôde, apesar dos reveses, se apresentar ao mundo da maneira que sempre desejou, completamente imersa em um profundo sentimento de euforia, e assim o fez pela noite paulistana, em direção à “Boca do Luxo”: “Desceu no Hilton com o coração quase pulando da goela de emoção.” (MARTINS, 2007, p. 245)



Entretanto, lá, novamente, é rejeitada a sua presença. Desta vez, por um policial: “lugar de travesti é na Rego Freitas. Aqui é outro nível, entendeu? Agora some da minha vista.” (MARTINS, 2007, p. 246) Há, no conto, uma forte representação espacial designada ao grupo minoritário do qual Gina faz parte: primeiro, o quarto decrepito situado na “Boca do Lixo”; em seguida, um espaço público notório pela prostituição e violência. Tais características servem para corroborar a ideia de que pessoas como Gina não possuem liberdade para ocupar determinados espaços na sociedade, como se viver à margem dela fosse a condição minimamente natural e esperada para elas.

Esta constatação é atestada e reforçada por Denise, personagem que possui bastante experiência com a vida noturna paulistana. Gina conhece Denise em um bar, onde estava à procura de um cliente. É por meio de Denise, enquanto as duas conversam, que Gina toma conhecimento dos funcionamentos do violento mundo da prostituição, bem como o destino que possivelmente a aguarda: a prisão. Ao ser indagada se já foi presa, Denise responde:

Ih, quantas vezes! Já fui jogada em cela com 15. Quando é malandrão, assim, assaltante de banco, ladrão de automóvel, gente esperta, aí é melhor, que ainda dá pra dialogar. Mas quando é ladrãozinho de galinha, pivete, o jeito é perceber em segundos quem é o líder na cela e se agarrar a ele, se não quiser ser currada pela multidão. Se você for bobinha, *eles são capazes até de te matar*. (MARTINS, 2007, p. 249, grifos da pessoa autora deste trabalho)

O afeto entre as duas personagens se desfaz no momento em que Gina revela a Denise que, por desconhecimento, não cobrou pelos beijos trocados com um homem que a abordara na rua. Denise, revoltada, acredita que Gina, ao agir como o fez, procede de uma maneira desmoralizadora a todas as pessoas que se prostituem para sobreviver. Denise, ainda, responsabiliza Gina, “que não tem compostura e sai dando pro primeiro que aparece” (MARTINS, 2007, p. 254) pelo fato de pessoas como Denise não conseguirem se estabelecer na sociedade.

Após a briga com Denise, Gina volta sozinha, triste e desiludida, para seu deteriorado quarto alugado, onde reflete melancolicamente a respeito de si, sua identidade, e seu lugar — ou a falta dele, mais acertadamente —, marcados pela obscuridade, infelicidade, solidão e



violência promovidas por uma sociedade na qual há tudo, menos aceitação e espaço para que pessoas como ela possam existir de forma plena e autêntica.

A narrativa faz diversas denúncias das lamentáveis condições de vida das pessoas não-cisheteronormativas, ao passo que evidencia a impossibilidade de Gina encontrar um lugar social para si. Denuncia, do mesmo modo, o preconceito e a intolerância da sociedade, inclusive entre as pessoas na mesma condição. Todavia, a despeito de o teor crítico do conto, Gina é caracterizada como uma pessoa vagamente abobalhada e ingênua demais, ou seja, sem muita aptidão social. Sirva de exemplo a primeira impressão que Denise teve de Gina: “você me parece muito inocentinha, parece meio no mundo da Lua.” (MARTINS, 2007, p. 252)

A incapacidade da protagonista é descrita como um traço individual que, de acordo com Miranda (2008), “fica claro no distanciamento crítico presente na relação entre narrador e personagem; a narração é em terceira pessoa.” (MIRANDA, 2008, p. 5) Gina, apesar de ser dona de sua própria vida e capaz de ditar suas próprias vontades, quase nunca reage às microagressões que sofre, e em muitos momentos parece nem ao menos percebê-las; além disso, durante a discussão com Denise, Gina foi incapaz de se fazer ouvir pela outra e de expressar o seu ponto de vista. Os(As) leitores(as) passam a enxergar Gina como uma personagem irrisória e plana (FRANCO JÚNIOR, 2003), que age como o faz em razão de ser “inocentinha”, desprovida de densidade psicológica e, por consequência, incapaz de avaliar criticamente todos os dados de uma determinada situação, afinal, ela “não conhecia as regras daquele jogo. Ela não sabia das coisas.” (MARTINS, 2007, p. 254) Desta forma, a afinidade possivelmente nutrida pelos(as) leitores(as) dissolve-se à medida em que passam a enxergá-la como “coitadinha”, vítima de seus dissabores.

Por fim, é interessante notar como Gina, em momento algum, manifesta interesse em se prostituir. Sua única vontade genuína que é exteriorizada é a de viver a sua realidade, isto é, de viver como uma mulher. Contudo, no decorrer da narrativa, devido à sua condição, ela é coagida a frequentar certos espaços e a agir de acordo com um conjunto específico de códigos sociais por ser rotulada como “travesti”. Conclui-se, com o remate do conto, um desfecho sem nenhuma perspectiva positiva para a protagonista. É como se Gina — e, por extensão, todas as



pessoas que se identificam com ela por compartilharem da mesma condição — não tivesse opção outra senão seguir os mesmos passos de Denise, tendo à sua disposição uma vida repleta de violência, isolamento, desterro e condenação. Dito de outra maneira, a narrativa plasma um relato, afinal, miserável: depreende-se da narrativa que, independentemente do espaço geográfico em que habitar — seja na região interiorana de Minas Gerais ou em uma cidade grande como São Paulo — Gina não é qualificada a dispor de uma vida plena e que sua existência, efetivamente, não condiz com uma vivência significativa.

2.2 Moleirão

Narrado também em terceira pessoa, com uma voz narrativa que lança um olhar inescrupuloso e carregado de ironia sobre a vida das personagens — sobretudo sobre o par de protagonistas Luísa/Carla e Celsinho/Moleirão — “Praça Mauá”, de Clarice Lispector, teve sua primeira publicação em 1974, na coletânea *A via crucis do corpo*.

O conto abre apresentando uma de suas protagonistas: Luísa, 30 anos, sem filhos, casada com o carpinteiro Joaquim Fioriti. Sua ocupação é trabalhar sob o codinome “Carla” todas as noites, dançando e prostituindo-se no Erótica — cabaré situado na Praça Mauá, no centro da cidade do Rio de Janeiro — em segredo do marido. Em seguida, a narrativa apresenta a outra protagonista, Celsinho/Moleirão, cuja caracterização será o foco deste artigo.

A princípio, é digna de nota a forma como Celsinho — conhecida como Moleirão no Erótica, onde trabalha com sua amiga Luísa/Carla — é retratada no conto. Sob a perspectiva do narrador heterodiegético, que detém uma focalização externa, Celsinho/Moleirão é descrita como “um homem que não era homem” (LISPECTOR, 1998, p. 62), ou seja, sua caracterização segue exatamente os mesmos moldes de como a personagem Gina, do conto “Ruiva”, pensava a sua própria existência. Levando essas qualidades em consideração, é pertinente, ademais, salientar a semelhança sonora entre o nome “Moleirão” adotado e a



palavra “mulherão”⁵, substantivo que reflete o que se diz a respeito de suas características físicas: “usava batom e cílios postiços” e “tinha quadris largos e, de tanto tomar hormônio, adquirira um fac-símile de seios” (LISPECTOR, 1998, p. 62-63).

Ainda sobre a caracterização da personagem, a voz narrativa revela que ela adotara uma menina de quatro anos, chamada Claretinha, de quem é considerada “uma verdadeira mãe” (ibid., p. 44). Quanto ao seu passado, sabe-se que Celsinho/Moleirão viera de uma família abastada, mas abandonara tudo “para seguir sua *vocação*.” (ibid., p. 62, grifo da pessoa autora deste trabalho) Não fica explícito, contudo, o que significa a referida “vocação”. Questiona-se, portanto, se se trata, por acaso, da vocação para se prostituir em um cabaré; ou, ainda, de uma possível vocação para ser mulher. Trata-se desta, presumivelmente, diante do fato de que, partindo das caracterizações da personagem, levantam-se questionamentos acerca da forma como ela concebe sua própria identidade de gênero. Tendo isso em vista, é possível concluir, pois, diante dos aspectos acerca da personagem postos em evidência, que Celsinho/Moleirão é, tal qual Gina, também uma personagem trans. Essa constatação ficará ainda mais sólida a seguir, com o desfecho da narrativa.

Nas páginas finais do conto, narra-se a desavença ocorrida entre as duas personagens em uma certa madrugada no Erótica: enciumada por conta do homem que tirou Luísa/Carla para dançar, Celsinho/Moleirão diz diretamente à amiga que ela não é “mulher de verdade”, “nem ao menos sabe estalar um ovo” (ibid., p. 64), enquanto que ela, sim, sabe. Em decorrência do ataque, Carla se transforma em Luísa, “atingida na sua feminilidade mais íntima” (ibid., p. 64) e, em seguida, abandona a festa e permanece em pé na praça e põe-se a observar os postes e as estrelas, enquanto reconhecia a verdade daquelas palavras: “Celsinho era mais mulher que ela.” (ibid., p. 65) Não se sabe, no entanto, se esse reconhecimento é motivo de dor ou de libertação.

Diante do que foi exposto nesta seção, conclui-se que, do ponto de vista de Celsinho/Moleirão, devido à sua condição de “homem que não era homem” — que se coaduna

⁵ De acordo com o dicionário Houaiss, uma das acepções derivadas de “mulherão” é “mulher muito bonita e atraente; mulheraça.” (HOUAISS, 2009)



com a possível existência de um ser “mulher que não era mulher” —, a única forma pela qual seria possível ela ser considerada “mulher de verdade”, aos olhos da sociedade, é se assumisse papéis sociais tradicionalmente relegados à mulher, como cuidar dos filhos e ser apta a fazer tarefas domésticas — características que Luísa/Carla não demonstra.

Nesse sentido, Celsinho/Moleirão apresenta, portanto, um desejo de ser reconhecida socialmente como mulher, assim como Gina, em um combate às normas sociais limitantes do ser, que objetivam impor limites em represália às diversidades e multiplicidades potentes do ser humano. Consequentemente, compreende-se que Celsinho/Moleirão, por existir à sua maneira, evoca um rompimento com o tradicional, muito embora, como é evidenciado na narrativa, ela também almeje vivenciar alguns dos padrões referentes ao modelo familiar tradicional que são, inclusive, impostos por ela mesma à sua filha: “Celsinho queria para Claretinha um futuro brilhante: casamento com homem de fortuna, filhos, jóias.” (LISPECTOR, 1998, p. 63) Esse contraditório conflito reforça a ideia de que Celsinho/Moleirão, ainda que seja uma figura transgressora pela forma como reconhece a si mesma, também possui em seu ideário pessoal uma conduta, em última instância, conservadora que, destarte, perpetua padrões sócio-históricos referentes aos papéis de gênero.

2.3 Comparações

Ao aproximar Gina e Moleirão, destacam-se duas marcantes características que se tornaram excepcionalmente evidentes com a realização desta pesquisa, relativas às personagens: a primeira delas envolve a observação de que ambas as protagonistas, direta ou indiretamente, são relegadas ao mundo da prostituição, como se viver à margem da sociedade, exercendo ofícios estigmatizados, fossem as condições minimamente naturais e esperadas para pessoas como elas — afinal, a resposta coletiva tende a isolar aquilo que representa abertura para a quebra de padrões. A segunda está relacionada à insistência, por parte da voz narradora, em revelar seus nomes de nascença, postura que demonstra, em certo sentido, um meio de deslegitimar a natureza dessas personagens: como se a conformação com a qual se



identificam jamais deixasse de estar condicionada ao sexo designado ao nascimento, imposição que inviabiliza o reconhecimento pleno da nova identidade de gênero assumida. Diante disso, apesar de se figurar como um recurso narrativo — cuja finalidade seria a de apresentar um “antes e depois” das personagens —, trata-se de um mecanismo que acaba por funcionar como um dispositivo de aviltamento dentro dos contos analisados.

Se, por um lado, Gina e Moleirão são personagens com construções instigantes e que transgridem atribuições sociais impostas — o que, portanto, poderia representar positivamente novas facetas da realidade e formas de viver — por outro lado, entretanto, os estereótipos encontrados nas representações literárias analisadas neste artigo são, precisamente, generalizações de imagens predominantemente negativas. Derradeiramente, Gina é caracterizada como desajeitada, “inocentinha”, infantil e, sobretudo, incapaz de avaliar criticamente as situações nas quais se encontra e de reagir perante as agressões que sofre; Moleirão, por sua vez, é caracterizada como vaidosa e fútil, na medida em que teme o envelhecimento, “porque travesti velho era uma tristeza” (LISPECTOR, 1998, p. 62), o que reflete uma visão negativa da vida longa de pessoas como ela. Além disso, ela é descrita como uma pessoa invejosa e vingativa “E roeu-se de inveja. Era vingativo” (ibid., p.64), capaz de insultar e ofender a própria amiga e colega de trabalho — enquanto carregava em seu semblante uma “cara de megera” (ibid., p. 64) — por ciúmes do homem que a tirara para dançar. No fim das contas, é como se nenhuma das duas personagens analisadas — e, por extensão, nenhuma pessoa na mesma condição que elas — fosse qualificada a dispor de uma existência significativa, genuína e feliz; observações que constatarem a manutenção de representações estereotipadas e negativas dessas figuras na literatura.

3. Considerações Finais

Tanto Júlio César Monteiro Martins quanto Clarice Lispector, ao colocar em primeiro plano uma personagem dissidente que foge da norma cisheteronormativa socialmente imposta, concedendo-a o papel de protagonista em seus contos, atuam de forma progressista, sobretudo quando se leva em consideração o fato de que as narrativas foram publicadas em



plena ditadura militar brasileira — e, como uma solução contra a censura, possivelmente seja esse motivo pelo qual o desfecho e representação das personagens não são integralmente positivos.

Dessa forma, apesar de as ressalvas expostas no desenvolvimento da presente pesquisa acerca da construção das personagens, ambos os escritores reconhecem a existência de pessoas que não se identificam com o sexo que lhes foi atribuído no nascimento e, de certa maneira, representam literariamente e de forma autêntica novas possibilidades transgressoras de vivências humanas sem necessariamente recriminar ou censurar a existência delas, ainda que por meio de uma visão estereotipada dessas figuras.

Em suma, Gina e Moleirão buscam uma forma legítima de se apresentar ao mundo de acordo com suas respectivas identidades de gênero, que não diz respeito ao sexo que lhes foi designado ao nascer, em uma conjuntura na qual fazê-lo era — e ainda é — arriscado e perigoso, mas que, não obstante, decidem assumir a sua realidade. Nesse sentido, os contos são bem-sucedidos em sedimentar a existência de pessoas que questionam e perturbam as normas e convenções sobre sexo e gênero, e, além disso, faz ligações entre culturas, expandindo o horizonte e, dessa maneira, revela novas facetas da realidade e formas de viver.

4. Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio [et. al.]. *A Personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DICKON, Bryon. *Speak it into existence: essays on the body and gender in the contemporary works of trans and gender nonconforming poets*. 2019. Dissertação (Master of Arts) — Graduate Faculty of The University of Akron, Ohio (Akron). Disponível em: <https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=akron1573232403906373&disposition=inline>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ESPINOZA, Joshua Jennifer. My Trans Body. In: ESPINOZA, Joshua Jennifer. *Outside of the Body There Is Something Like Hope*. Washington DC: Big Lucks, 2018. p. 20-21.

FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. *Um percurso pelas configurações do corpo de personagens travestis em narrativas brasileiras do século XX: 1960-1980*. Tese (Doutorado em



Letras). Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9301>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas & ZOLIM, Lúcia. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2003. p. 33-56.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss/Ed. Objetiva, 2009.

LISPECTOR, Clarice. Praça Mauá. [1974]. In: LISPECTOR, Clarice. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 61-65.

LOVE, Heather. Queer. *Transgender Studies Quarterly*, Durham, v. 1, n. 1-2, p. 172-176, maio 2014. Disponível em: <<https://read.dukeupress.edu/tsq/article/1/1-2/172/91750/Queer>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MARTINS, Júlio César Monteiro. Ruiva. [1978]. In: RUFFATO, Luiz. (Org.) *Entre nós*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007, p. 241-256.

MIRANDA, Adriana Calhman de. Sob camadas de preconceitos: a personagem transgênero na literatura brasileira contemporânea. In: *Anais do Seminário Fazendo Gênero 8*. Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST61/Adelaide_Calhman_de_Miranda_61.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio [et. al.]. *A Personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 9-50.



Posturas políticas e educacionais no *História do Brasil* (1932), de Murilo Mendes

Fernando Tadeu Triques¹

RESUMO

O livro *História do Brasil* (1932), de Murilo Mendes (1901/1975), apresenta 60 poemas que versam sobre situações satíricas, rebaixando ou reduzindo posições e dando novas referências e, assim, realizando outra leitura da história do Brasil. No entanto, por atender a predileções, o livro acaba sendo preterido pelo próprio autor quando da elaboração de sua antologia de 1959. Ao longo do livro, a sequência de poemas apresenta semelhanças com um desfile carnavalesco. Destaque para os poemas: “Hino do deputado”; “Teorema das compensações”; “Embarque do papagaio real”; “Linhas paralelas”; “Amostra da poesia local”; “Amostra da ciência local” e “Soneto do dia 15”.

Palavras-chave: Sátira; Modernismo; Murilo Mendes; História do Brasil; Carnaval.

ABSTRACT

The book *História do Brasil* (1932), by Murilo Mendes (1901/1975), presents 60 poems that deal with satirical situations, lowering or reducing positions and giving new references and, thus, carrying out another reading of the history of Brazil. However, because it caters to predilections, the book ends up being passed over by the author himself when preparing his 1959 anthology. Throughout the book, the sequence of poems presents similarities with a carnival parade. Highlight for the poems: “Hino do deputado”; “Teorema das compensações”; “Embarque do papagaio real”; “Linhas paralelas”; “Amostra da poesia local”; “Amostra da ciência local” and “Soneto do dia 15”.

KEY WORDS: Satire; Modernism; Murilo Mendes; History of Brazil; Carnival.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a dissertação intitulada “Desleitura de *História do Brasil* (1932), de Murilo Mendes”, sob a orientação do prof. Dr. Wilton José Marques, realizada em 2016. Doutorando no mesmo programa, sob a mesma orientação, com a abordagem de *Novas cartas chilenas* (1956), de José Paulo Paes, em 2018. E-mail: fernando.triques@estudante.ufscar.br Orcid: 0000-0002-8025-8268



1. O destaque de uma preterição

Vamos tocando assim mesmo,
Nosso dia há de chegar.
A terra e a gente são boas...
Deus até nasceu aqui.²

O livro *História do Brasil* (1932), de Murilo Mendes (1901/1975), apresenta 60 poemas que, organizados cronologicamente, transitam por episódios e destacam vultos da historiografia contidos nos manuais didáticos divulgados e ensinados nas escolas e que estão consolidados no ideário popular. Os poemas expressam situações satíricas, rebaixando ou reduzindo conceitos e posições, invertendo, parodiando, quebrando ou até mesmo estabelecendo novos valores e normas e, assim, realizando outra leitura da história do Brasil.

A epígrafe acima transcrita dá o tom irônico e, de certo modo, melancólico, que permeia o livro ao expressar, na voz de uma *persona* satírica, o conformismo religioso e a complacência política de grande parte dos brasileiros em relação aos desígnios e às opções da sua própria história.

Em 1959, quando da organização do livro *Poesias (1925-1955)*, editado pela José Olympio, o próprio Murilo Mendes não incluiu o *História do Brasil* na sua antologia. Depois da primeira edição, pela Ariel Editora, o *História do Brasil* só voltou a público em 1991, pela editora Nova Fronteira, com apresentação e notas de Luciana Stegagno Picchio. Em 1994, a Nova Aguilar fixou *Poesia completa e prosa*, com compilação e sob a responsabilidade da mesma estudiosa – um extenso volume, de mais de 1700 páginas, no qual o livro em questão está inserido.

De maneira sintomática, no prefácio da sua antologia, Murilo Mendes esclarece:

Excluí as poesias satíricas e humorísticas que compõem a '*História do Brasil*', pois, a meu ver, destoam do conjunto da minha obra; sua publicação aqui desequilibraria o livro. [...]. Procurei obter um texto mais apurado, de acordo com minha atual concepção de arte literária. Não sou meu sobrevivente, e sim meu contemporâneo.³

² De *História do Brasil* (1932), "LVIII – Discurso do Filho do Jeca" (MENDES, 1994: p.188 - 189).

³ Texto de abertura da antologia *Poesias (1925-1955)*, intitulado "Advertência" (MENDES, 1959, p. XIX).



Ser contemporâneo é estar sintonizado com o tempo da ação, adequando-se aos parâmetros específicos daquele momento tomado como atual e, nesse sentido linear, biunívoco, Murilo Mendes mostra-se consciente da escolha – ao invés de prender-se ao já experimentado, sugere uma operação dinâmica e transitória, na qual sua trajetória poética está sempre sendo inovada.

Avesso à postura gregária, Murilo Mendes sempre procurou o intempestivo e original, expressando uma dissociação entre o cultuado e o *démodé*, o está para ser e o que ainda é. Soma-se a isso sua irrequieta precessão estética, que varia do sitiado em Juiz de Fora - MG, sua terra natal, ao sideral, das múltiplas experiências existenciais.

Cabe cogitar, então, no específico da atitude do autor em relação ao *História do Brasil*, se o verbo preterir assume o sentido de não dar importância, desprezar, rejeitar, prescindir de, omitir ou, por outra, o de ir além, superar, ultrapassar? Ao não incluir, Murilo Mendes atribuiu ambíguo destaque ao livro. Seja como for, sua ação denota direta transitividade, marcando um período biográfico de intenções e de atitudes recorrentes que se perdem no alhures da subjetividade.⁴

2. Convocações, desdobramentos e estratégias – ou seriam meras especulações?

Infere-se que, no início do anos 1930, a postura de loquaz convertido religioso, com seríssimas pregações⁵, e também de funcionário do governo, na equivalência diplomática de

⁴ Murilo Mendes, no ano de 1957, tornou-se professor de cultura brasileira na Universidade de Roma, cidade onde residiu até 1975, ano em que faleceu. Praticamente, passou os últimos 18 anos de vida no exterior. Morreu e está sepultado em Lisboa. É de se considerar que, no conjunto da obra de Murilo Mendes, a distância geográfica assumida pelo autor após se ter locado na Itália contribuiu ainda mais para afrouxar a intimidade de sua produção literária junto ao público brasileiro, restringindo recepção crítica e difusão mercadológica.

⁵ Em 1921, Murilo Mendes travou amizade com Ismael Nery (1900/1934), artista plástico e poeta, natural de Belém do Pará, criador da doutrina de inspiração católica, chamada Essencialismo. As identidades entre o mineiro e o paraense eram tão fecundas que, quando da morte precoce de Ismael Nery, Murilo Mendes foi tomado de transe durante o velório e, irremediavelmente, se converteu ao Catolicismo. Amigo de ambos, o médico e escritor Pedro Nava (1903/1984), juiz-forano como Murilo Mendes, descreve o episódio, ocorrido em 6 de Abril de 1934, em seu livro memorialista intitulado *O círio perfeito*: “[...]Quando três dias depois ressurgiu para os homens, tinha deixado de ser o antigo iconoclasta, o homem desvairado, o poeta do poema piada e o sectário de Marx e Lenine. Estava transformado no ser ponderoso, cheio de uma seriedade de pedra e no católico apostólico romano que seria até o fim de sua vida. Descrevera volta de cento e oitenta graus. Sua poesia tornara-se mais pura e trazia a mensagem secreta da face invisível dos satélites” (NAVA, 1983, pp. 315-308)



adido cultural, determinaram a necessidade de preservar o decoro de homem público – talvez um capuz de “engraçado arrependido”⁶, na tangência do conto de Monteiro Lobato. Parece irrefutável que os objetivos editoriais do autor já eram outros, distintos dos da juventude e dos primeiros tempos do Modernismo, porque buscava difusão internacional para suas obras – no entender de Luciana Stegagno Picchio⁷, e o conjunto dos poemas pauta-se por preocupações locais, sócio-políticas e culturais, mundanas e materiais, articuladas pelo decalque risível e de circunstância.

Um exemplo desse suposto incômodo que corrobora o provável juízo estético de Murilo Mendes ao preterir o livro é o poema “XLIII – Hino do Deputado” (MENDES, 1994: pp. 177-178), o qual desvela as eternas artimanhas de um “jeitinho” brasileiro de ser, pondo a público trejeitos e anseios de grande parte dos que usufruem das oportunidades geradas pelas esferas de poder:

Chora, meu filho, chora.
Ai, quem não chora não mama,
Quem não mama fica fraco,
Fica sem força pra vida,
05 A vida é vida renhida,
Não é sopa, é um buraco.
Se eu não tivesse chorado
Nunca teria mamado,
Não estava agora cantando,
10 Não teria um automóvel,
Estaria caceteado,
Assinando promissória,
Quem sabe vendendo imóvel
A prestação ou sem ela,
15 Ou esperando algum tigre
Que talvez desse amanhã,
Ou dando um tiro no ouvido,
Ou sem olho, sem ouvido,

319).

⁶ Ao jeito e forma característicos, no livro *Urupês* (1918), Monteiro Lobato (1882/1948) apresenta “O engraçado arrependido”, originalmente publicado na “Revista do Brasil”, em 1917, um instigante conto a respeito das iniciativas cômicas da personagem Sousa Pontes, um humorista renomado que resolve trocar o riso pelo sério e que acaba sofrendo com todas as retrações da opinião pública (LOBATO, 1984, pp. 25-35).

⁷ Em “Pequena História da *História do Brasil* de Murilo Mendes”, a estudiosa supõe que o livro, calçado no lema do “vamos descobrir o Brasil”, já não cumpria com os interesses momentâneos do autor: “na altura era talvez inexportável [sic]”. In: *História do Brasil* - organização e notas de Luciana S. Picchio. (MENDES, 2004: p. 5).



Sem perna, braço, nariz.

- 20 Chora, meu filho, chora,
Anteontem, ontem, hoje,
Depois de amanhã, amanhã.
Não dorme, filho, não dorme,
Se você toca a dormir
- 25 Outro passa na tua frente,
Carrega com a mamadeira.
Abre o olho bem aberto,
Abre a boca bem aberta,
Chore até não poder mais.

O poema faz paródia da “Canção do Tamoio”, da obra *Últimos cantos* (1851), de Gonçalves Dias, e no distanciamento característico, ao mesmo tempo em que retoca a cadência rítmica do original, a *persona* aconselha oportunismo, bem como pejorativo jogo de aparência e atitude manhosa. São valores considerados opostos aos destilados pela matriz romântica utilizada e que, no entanto, demonstram esperteza dentro do ideário popular – e, assim, satiricamente, Murilo Mendes redireciona vícios recorrentes na prática política e no convívio social, especialmente, da cidade do Rio de Janeiro, então Capital Federal e antigo reduto tamoio⁸.

A assertiva popular “é dando que se recebe” integra-se perfeitamente ao “quem não chora não mama”, caracterizando traço típico de parte da classe política brasileira. Tacitamente, tais ditados acolhem posturas privadas e públicas, recorrentes ao repertório moral dos brasileiros: induzem aos cômodos benefícios; caso contrário, como cidadão comum, vivendo as contendas e agruras do dia-a-dia, o “deputado” estaria “caceteando”, “assinando promissória”, “vendendo imóvel”, ou jogando no bicho (“esperando algum tigre”) ou, ainda, em derradeiro desespero, cometendo suicídio (“dando um tiro no ouvido”); tudo no enfrentamento da “vida renhida” – o que, convincentemente, não representa nada daquilo que é considerado altaneiro e exemplar. Por fim, para reforçar a postura satírica, a palavra “hino”

⁸ O termo tamoio vem do tupi “*tamuya*” e significa “avó”, “antepassado”, indicando os mais antigos habitantes da região – de Bertioga- SP até Cabo Frio- RJ – e os que mais prezavam usos e costumes tupinambás (BOUDIN, 1978, p. 241). A tribo é motivo central no poema épico *Confederação dos Villegainhon* (1856), de Gonçalves de Magalhães (1811/1882), e igualmente idealizada na pintura “O último tamoio” (1883), de Rodolfo Amoedo (1857/1941), que ilustra a morte do chefe Aimberê nos braços de um padre.



que etimologicamente traz a ideia de canto glorioso ou elogioso se posta com valor invertido, desprezando méritos e exaltando soluções tacanhas ou circunstanciais.

Os desdobramentos satíricos promovidos por Murilo Mendes desacomodam os padrões, principalmente por estarem ligados às obras didáticas adotadas nas escolas do início do século XX que, com seus pontos ou capítulos exigidos em sabatinas, eram o excelso exercício do aprendizado da história pátria⁹.

A convocação publicitária da editora Ariel feita por Aníbal Machado logo após a publicação do livro¹⁰ serve para ilustrar as burlas poéticas praticadas por Murilo Mendes. Diz o crítico que os leitores deveriam evitar a leitura porque a *História do Brasil* ideada e promovida se faz “mais fiel que a de Rocha Pombo¹¹, mais sintética que a de João Ribeiro¹², e a única verdadeira”; afinal, o livro se expedia como “o Brasil achado nas ruas”, transparecendo em “contradição com o que foi ministrado em pílulas ao aluno da escola primária, pílulas preparadas nos arquivos entorpecentes e museus falsificados”. Na sequência, Aníbal Machado amplia suas observações: “dessa irreverência e malandragem lírica, reverso da nossa

⁹ Pelas primeiras décadas do século XX, merecem destaque como autores e obras didáticas de adoção: Júlia Lopes de Almeida, com *Histórias de nossa terra* (1906); Alexandrina de Magalhães Pinto, com *As nossas histórias* (1907) e com *Os nossos brinquedos* (1908); a famosa cartilha *Através do Brasil* (1910), escrita a quatro mãos por Manuel Bonfim e Olavo Bilac que, além do ensino da língua, possibilitava o conhecimento histórico-geográfico do Brasil; *A pátria brasileira* (1916), da dupla *beletrista*, Olavo Bilac e Coelho Neto; e, finalmente, Viriato Correa, com *Contos da História do Brasil* (1921). Contudo, como imbatíveis entre o público letrado em geral – e, em especial, entre as crianças – destacam-se os livros de Rocha Pombo, um conjunto composto de dez volumes de *Uma nova História do Brasil* (1915-17), ladeados na popularidade e circulação com os inúmeros títulos de Monteiro Lobato, ambos considerados autores exemplares, edificantes e de bom saber.

¹⁰ Aníbal Machado (1894/1964), “História do Brasil. Murilo Mendes”, in *Boletim do Ariel*, Rio de Janeiro, ano 2, 1932-33, pp. 260-261, também reproduzido em *Parque de diversões* (1994) (MACHADO, 1994, pp. 86-88).

¹¹ José Francisco da Rocha Pombo (1857/1933) foi professor do Colégio Pedro II e também na Escola Normal, no Rio de Janeiro. Tornou-se sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ano de 1900. Em 1933, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, mas não chegou a tomar posse da cadeira 33. Seu sucessor, Rodolfo Garcia, prestou a seguinte homenagem ao falecido: “Se conferidas as estatísticas das bibliotecas, verifica-se que sua “História do Brasil” é, nessa classe, o livro mais consultado, o mais lido de todos, o que significa popularidade e vale pela mais legítima das consagrações”. Acesso em 26/08/2022 - Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=216&sid=349>>

¹² João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1960/1934), ocupante da cadeira 31 da Academia Brasileira de Letras, eleito em 1898, foi professor de colégios particulares desde 1881 e, em 1887 submeteu-se a concurso no Colégio Pedro II, para o ensino de Língua Portuguesa, entretanto, acabou assumindo a cadeira de História Universal. Dos seus títulos, destacam-se: *Dicionário gramatical* (1889); *Frases feitas, filologia* (1908); *Compêndio de história da literatura brasileira, história literária* (1909). Acesso em 26/08/2022 - Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=699&sid=293>>



mitologia cívica (o Rui Barbosa, o Clemenceau das montanhas¹³, o Santos Dumont) Murilo Mendes tem sido entre nós a expressão diabólica e familiar”; concluindo que o autor “não deixa nada parado em seu lugar” – ou seja, sempre no porvir dos conceitos, sempre dinâmico, mas sempre em precessão. Troças, trocadilhos ou ardilosos apelos propagandísticos à parte, segundo Aníbal Machado, Murilo Mendes parece mostrar que o seu “maior prazer” era, naquela contemporaneidade do início dos anos 1930, “faltar o respeito às coisas chamadas sérias”.

Assim sendo, de modo especulativo e limitado, pode-se favorecer que outro dos possíveis motivos que levaram o autor a preterir a obra 27 anos depois de publicá-la, além do declarado desconcerto estético e do possível desacordo com as intenções editoriais e mercadológicas da época da organização da antologia, é o fato de procurar novos rumos, de traçar novos planos e de decantar atitudes encaradas como mais reflexivas perante a vida – notadamente após sua declarada conversão religiosa, em 1934, e o casamento com Maria da Saudade Cortesão, filha do historiador e acadêmico português Jaime Cortesão, em 1947.

Um dos seus grandes segredos consiste em olhar para o que todo mundo vê e enxergar algo diferente, cortado por seu “olhar armado”, como afirma Murilo Marcondes de Moura (MOURA, 1995, p. 20). Os muitos livros¹⁴ e as diversas faces demonstram que sua copiosa produção literária está preponderantemente ligada aos questionamentos axiomáticos, à

¹³ O Sr. Olegário Dias Maciel (1855/1933), então presidente do Estado de Minas Gerais, fazendo jus ao apelido (reproduzido do estadista francês Georges Clemenceau (1841/1929) devido à astúcia política), retardou seu apoio aos insurretos de 1930, mas quando o fez foi saudado pública e enfaticamente como “general-civil”. Sua premeditada postura reforçou o isolamento de São Paulo no contexto político nacional e precipitou o fim da política do “café-com-leite”. Com a vitória dos correligionários, foi o único dos presidentes (governadores) a ser mantido em seu cargo, uma vez que, para os demais Estados, Getúlio Vargas decidiu-se por nomear interventores federais.

¹⁴ Segundo a edição da Nova Aguilar, organizada por Luciana Stegagno Picchio, a sequência produtiva abrange: *Poemas* (1925-29); *Bumba-meu-Poeta* (1930-31); *O visionário* (1930-33); *Tempo e Eternidade* (1934, em colaboração com Jorge de Lima); *Os quatro elementos* (1935); *A poesia em pânico* (1936-37); *As metamorfoses* (1938-41); *Mundo enigma* (1942); *Poesia liberdade* (1943-45); *Sonetos brancos* (1946-48); *Contemplação de Ouro Preto* (1949-50); *Parábola* (1946-52); *Siciliana* (1954-55); *Tempo espanhol* (1955-58); *Convergência* (1963-66); *O sinal de Deus* (1935-36); *O infinito íntimo* (1948-1953); *Quatro textos evangélicos* (1956); *O discípulo de Emaús* (1945); *A idade do serrote* (1965-66); *Poliedro* (1965-66); *Carta geográfica* (1965-67); *Espaço espanhol* (1966-69); *Retratos- relâmpago* (1ª. série, 1965-66/ 2ª. série, 1973-74); *A invenção do finito* (1960-70); *Janelas verdes* (sem datas); *Conversa portátil* (1931-74); *Ipotesi* (1968, em italiano); *Papiers* (1931-74, em francês).



intersecção de sobre-planos, metafísicos e universais, procurando expressar e compreender conceitos fundadores da existência humana em sua totalidade.¹⁵

3. Os risos: perfis do brasileiro

Ao anunciar o livro no Boletim de Ariel, o próprio poeta ressalva junto ao título a ideia de “Filosofia humorística”, demonstrando a suposição de que, já na época da publicação – considerada tardia, de 1932 – apresentava consciência do nível menor ou inferior da obra em questão, preferindo compreendê-la como um conjunto de chistes, uma sátira de efeito circunstancial.

É de se afirmar, então, a notável semelhança do livro com um curso carnavalesco, no qual situações e personagens históricas, antes imobilizadas nos seus estáticos e convenientes pedestais, desfilam suas vivências alegóricas na proximidade de um modo de ser brasileiro, sem dúvida, debochado e, ao mesmo tempo, caloroso.

Com efeito, um poema satírico não é estruturado para passar incólume; no mínimo, é composto para gerar um pequeno repuxão nos lábios, por muxoxo, ou um virar de nariz, por falta de empatia. O estabelecimento do ataque agressivo (*Angriff*) ou alvo a ser vitimado, da forma indireta (*Indirektheit*) ou técnica a ser utilizada, e da norma (*Norm*) ou código de conduta a ser modificado, quebrado ou exaltado, todos compactuados entre a persona satírica e o seu público, revelam as intenções e pretensões do momento da feitura e, com o uso de ironias, inversões, hipérboles, alegorias, analogias, e outros recursos retóricos, criam imagens variadas que podem ou não serem ainda do agrado público ou da complacência privada.

No geral, os poemas do livro tratam do modo de ser e de proceder do brasileiro, destacando as insuperáveis espertezas, os sagazes arranjos ou apontando os descaminhos dos eleitos como responsáveis pela condução do país e, em contraste, mostrando um

¹⁵ Dentre outras de suas amalgamadas faces, cunhadas e expostas pela crítica, destacam-se a do Surrealismo, a do Catolicismo, a do Memorialismo, e a do Estruturalismo. Diversidade que se constitui em motivo de acirradas contendidas classificatórias – um poeta de tais e tantas facetas, com movimentos de precessão e projeções poliédricas.



afastamento, certa tibieza, ou forçada alienação ou, ainda, um viciado desdém dos brasileiros perante suas opções históricas. Murilo Mendes prepara seus chistes por meio da paródia e da redução.

O chiste é um “dito espirituoso” – *Witz* – e, como a popular “tirada” brasileira, se expressa nas circunstâncias, com duplo sentido, dando ao praticante o *status* de “rápido no gatilho” ou de “inteligente” – rindo do outro ou fazendo o outro rir de outrem ou rir de si mesmo. Essa premeditada celeridade distorce a construção usual do discurso, deixando lacunas, criando impacto e desacomodando a esperada lógica do receptor. Pode-se considerar que um chiste mais elaborado, quer estrutural, quer temático, se realiza com a exigência de um receptor com maior qualidade de decodificação como, aliás, em quaisquer processos comunicativos.

Como no poema “XLIII – Hino do Deputado”, a paródia é um recurso indispensável à sátira, especialmente quando se trata de um texto matriz com inclinação literária. Revolucionária ou conservadora, a ambivalência da paródia se faz por uma repetição, porém uma repetição que inclui diferença porque reproduz com distância crítica, utilizando a ironia para beneficiar ou prejudicar.

Quando o satírico se predispõe a invectivar ou a insultar, ele se pauta por “certa elegância de forma para contrastar a grosseria do conteúdo e um certo domínio da alusão culta para contrastar o insulto direto.”¹⁶ De posse da oportunidade que se apresenta, o texto satírico requer o uso de tropos como eufemismos, anáforas, onomatopeias, hipérboles, sinédoques na condução do seu engenho e na construção da sua fantasia. Em especial, na praticidade específica e momentânea, o uso da ironia desacomoda o receptor, colocando-o na berlinda, porque o embaraça a tal ponto de se deixar enganar pela inversão ou pela diferença entre a mensagem enviada e a pretendida – na aparente simplicidade do afirmar, negando ou do negar, afirmando. Contudo, nem tudo que é irônico é satírico – há necessidade do receptor compactuar com o dissimulador, rindo às custas do preparado engano.

¹⁶ No original: “[...] requiere cierta elegancia de forma para contrarrestar la grosería del contenido y cierto dominio de la alusión culta para contrarrestar el insulto directo” (HODGART, 1969, p. 130).



Um outro recurso da sátira é a redução. Ela é entendida, segundo Matthew Hodgart, como a “degradação ou desvalorização da vítima mediante o rebaixamento da sua estatura e dignidade”. E como isso é feito? Na estatura, construindo imagens com escalas distorcidas e relativizadas, supremas ou ínfimas; na dignidade, articulando argumentos pejorativos e ímpios para atingir o alvo. Ainda segundo o crítico, o tema político predomina na composição satírica. A conduta de um vulto público ou histórico é conformada de tal sorte pelo satirista que a imagem resultante visa destituir seus conchavos e suas manobras, procura remodelar suas atitudes ilícitas; haja vista que, no entender do teórico, “somente a sátira pode soltar ácidos bastante potentes para descompor as posturas mentais que se opõem à dita reforma”.¹⁷

O poema “XLV – Teorema das Compensações” (MENDES, 1994: p. 179) faz aguda crítica ao modo de proceder nas articulações políticas para a obtenção de influências e benefícios:

05 O bicheiro é vereador.
Depende do presidente
Da Câmara Municipal.
O presidente é meio pobre,
Arrisca sempre na sorte,
Ai! depende do bicheiro.

10 O bicheiro ganha sempre
Na eleição pra vereador.
E “seu” presidente acerta
Muitas vezes na centena.

Armado em duas estrofes, alterando causa e consequência, o poema revela que as dependências entre o “presidente da Câmara Municipal” e o “vereador”, que é “bicheiro”, são mediadas pelo interesse do jogo ou jogo do interesse. As manipulações dos dois pleitos públicos, a “eleição pra vereador” e o sorteio do bicho, se assemelham e reforçam o tradicionalíssimo ditado nacional: “é dando que se recebe”, acrescido do tendencioso e coloquial “e cada um dá o que quer e tem”. No entanto, ainda que se cultue o chamado “voto

¹⁷ No original: “ [...] solamente la sátira puede soltar ácidos bastante potentes para descomponer las posturas mentales que se oponen a dicha reforma” (HODGART, 1969, p. 33).



de cabresto”, com vitória assegurada, a piada apresenta certa incongruência no que diz respeito ao processo eleitoral, isso porque a troca de exercício da vereança implica nova escolha, e provável troca também, da presidência do legislativo municipal – a menos do “seu”, cargo com afetivos favores políticos e certos rendimentos econômicos. Seja como for, a graça pode se estabelecer na troca de privilégios e no toma-lá-dá-cá dos quais, no geral, a classe política se serve para estabelecer influências e dar cativada continuidade ao processo; processo com respaldo do diploma e, portanto, legitimado.

Uma eficaz maneira de reduzir é aproximar ao animalesco, tanto na caricatura quanto na fábula ou na anedota, equiparando argúcias e obstinações ao nível irracional, sobretudo quando se trata da imagem de um político: um pavão na fatuidade; um abutre no oportunismo; um pato na parvoíce.

Nesse suposto cortejo de Momo, o poema “XXI – Embarque do Papagaio Real” (MENDES, 1994, p.159) mostra a abrangência do painel espaço-temporal que o livro enfoca e estabelece o modo de proceder de grande parte da classe política brasileira:

- 05 Je suis pobre, pobre, pobre,
Je m'en vais d'aquí.
Esse tal de Napoleão
Vem tomar conta de minha quinta,
Vem tomar minhas pipas de vinho,
Vem tomar meus p'rus,
Meus frangos,
Minhas galinhas d'Angola.
Tô fraco, tô fraco, tô fraco.
- 10 Vou-me embora, vou-me embora,
Vou chupar laranjas,
Vou comer minhas papas,
Vou gozar no Rio de pijama...
Se Carlota minha mulher deixar.

As anáforas e onomatopeias remetem à sonoridade aos trejeitos peculiares de um papagaio, evidenciando seu processo de aprendizagem e seu modo de expressão. Frequente no repertório pilhérico nacional, encarnando posturas que variam da ingenuidade do trocadilho ao descabro da malícia, o papagaio reflete oralmente o ambiente no qual foi

316



criado e expõe detalhes, nem sempre sutis e agradáveis, do seu universo de convívio. Além da fama de tagarela, o papagaio conota a ideia de esperto, fazendo o jogo da conveniência e da sagacidade, ou ainda, em linguagem de agiotagem, torna-se sinônimo de nota promissória, que deverá ser cumprida no vencimento convencionado.

É sabido que a Corte portuguesa pendulou suas simpatias entre Inglaterra e França até o último instante e que, por fim, de modo esperado, fez sua opção de transferir a Corte para o Rio de Janeiro com apoio e pecúlio da esquadra inglesa. O príncipe-regente D. João mostrou-se susceptível aos conselhos dos membros da Corte, sobretudo dos da parte que defendia os interesses ingleses e próprios, e tornar-se-ia afeito ao clima tropical, quente e úmido, caloroso e receptivo – a sequência de verbos “chupar”, “comer” e “gozar” sugerem maliciosamente suas sonhadas ações nas terras do além-mar – caso haja, bem entendido, o consentimento da sua esposa, a espanhola Carlota Joaquina de Bourbon. Aliás, a futura rainha não iria disfarçar seu despreço pelo *modus vivendi* brasileiro quando de sua estada no Rio de Janeiro, de 1808 a 1821. Dizem as más línguas que Carlota Joaquina usava a expressão “quinto dos infernos” para se referir ao Brasil e que, no regresso a Portugal, fez questão de limpar os sapatos ainda no cais com o objetivo de tirar dos pés quaisquer resquícios da terra brasileira. Por ironia, foram os “quintos” do Brasil (o imposto de 20% cobrado sobre o ouro das Minas Gerais) que sustentaram por muito tempo a indolente e faustosa monarquia portuguesa.

O poema sugere que a partida da família real imposta pelas forças napoleônicas apresentou acomodada resolução por parte da Corte portuguesa. Contumaz apreciador de aves (“p’rus” e “frangos”), D. João se mostra animado, cantarolando infantilmente e projetando os gradativos prazeres da e na colônia tropical e, ao mesmo tempo, evidenciando as dificuldades financeiras do reino português, mesmo com as colônias da África – “Minhas galinhas d’Angola. / Tô fraco, tô fraco, tô fraco.

O verso “Je suis pobre, pobre, pobre” retoma uma tradicional cantiga francesa que se inicia por “Je suis pauvre pauvre pauvre / du Marais Marais Marais” e que, como



contraponto socioeconômico, sequencia “Je suis riche riche riche d’la Mairie D’Issy”.¹⁸ Os aspectos lúdicos da cantiga, paronomásticos e onomatopaicos, transformam o bairro parisiense de “Marais”, em “marré”, com sentido impreciso na língua portuguesa, a menos da sonoridade. Na evolução coreográfica da cantiga de roda praticada no Brasil, aquele que se coloca como pobre canta os primeiros versos e se desloca para frente do grupo e, depois, recua o mesmo número de passos, repetindo os movimentos. Dessa maneira, na junção do ritmo com a coreografia, a expressão de *marré deci* (ou talvez *je m’en vais d’ici*, estou saindo daqui) associa-se a um movimento de avanço ou de recuo, indicativo do momento político, realizado pelo monarca e típico do préstito carnavalesco, além do casuísta jogo de rico pobre ou de pobre rico tão comum nos pleitos eleitorais.

Apesar da opção pelos ingleses, é no esteio da cultura francesa que a Corte tem sua referência de cidadania e boníssimos hábitos. Tempos depois, em 1816, já rei, o sexto de Bragança, D. João confere à “Missão Francesa” a tarefa de criar no Brasil uma tradição voltada às artes e ciências e aos ofícios práticos. Cumprindo o dito, D. João VI regressou a Portugal em 25 de abril de 1821, deixando seu exemplar e consecutivo legado sociopolítico.

4. Educação: na praça da apoteose ou no final do desfile

Na sua particular visão crítica a respeito do país, o deboche construído por Murilo Mendes não deixa escapar também aspectos por vezes absurdos, por vezes grotescos da política educacional brasileira. A sequência de três poemas, intitulados “LII – Linhas Paralelas”, “LIII – Amostra da Poesia Local” e “LIV – Amostra da Ciência Local” expõe abertamente os descasos administrativos, a incompetência e as limitações artísticas e científicas relativos ao aprendizado escolar e suas inevitáveis, drásticas e retrógradas consequências – modelando falsos, aparentes e provisórios valores.

Em “LII – Linhas Paralelas” (MENDES, 1994: p.184 – 185), o título remete ao absurdo

¹⁸ Marais é um bairro parisiense, famoso por seu espírito boêmio, com comércios e serviços. Antes, constituía-se numa região pantanosa, sujeita às vazantes do rio Sena e, portanto, de baixo valor habitacional. De modo oposto, o bairro de Issy-les-Moulineaux conta com a elegante estação de metrô chamada Mairie d’Issy que tem esse nome porque fica perto da prefeitura de Issy, um dos subúrbios da grande Paris.



e inócuo jogo de intenções políticas que registra, a rigor, o desconhecimento dos dirigentes das reais necessidades e anseios populares:

Um presidente resolve
Construir uma boa escola
Numa vila bem distante.
Mas ninguém vai nessa escola:
05 Não tem estrada pra lá.

Depois ele resolveu
Construir uma estrada boa
Numa outra vila do Estado.
Ninguém se muda pra lá
10 Porque lá não tem escola.

Quando se trata dos interesses da população dificilmente há entrecruzamento de planejamentos ou prioridades por parte dos responsáveis constituídos. Quixotesca, os recursos não são aplicados com o intento de sanar ou de aplacar os direitos básicos do cidadão; no caso do poema, educação e transporte. Primeiro “revolve” e depois “revolveu” invertem o planejamento lógico das atitudes do “presidente”, promovendo resoluções à revelia, que se fixam pela adversativa na primeira estrofe (“mas ninguém vai nessa escola”) e pela conclusiva na segunda (“porque lá não tem escola”), retocando ou remendando um desatino administrativo com outro, em constância viciosa e interminável.

Como reflexo das dificuldades escolares, as artes nacionais – especialmente a literatura e, em particular, a poesia – mostram-se muito simplórias e ingenuamente articulada na visão da *persona*, como nos 5 versos do poema “LIII – Amostra da Poesia Local” (MENDES, 1994: p.185):

Tenho duas rosas na face,
Nenhuma no coração.
No lado esquerdo da face
Costuma também dar alface,
05 No lado direito não.

A aparente cisão estética da “poesia local”, por um lado, é feita com trocadilhos



apoucados e rimas paupérrimas – “face” e “alface”; por outro, mesmo composto com vocabulário parco e conteúdo impassível, procura elaborar, com certo pedantismo provinciano, um precioso encadeamento rimático – “coração” e “não”, no burilado da almejada ourivesaria. Em ambos os lados, por conseguinte, a amostragem coloca em dúvida a própria qualidade do poeta e, também, do aparente gosto do leitor.

Da mesma maneira, a falta de estrutura na educação reserva à “ciência local” um desenvolvimento limitado, infecundo e, até certo ponto, por vezes desesperador, por vezes letárgico – porque tolera interesses e imposições internacionais. É o caso do “LIV – Amostra da Ciência Local” (MENDES, 1994: p. 185-186):

05 O homem vivia tranquilo,
Em paz com a vida e com ele.
Um belo dia, entretanto,
Resolve escrever um artigo
Sobre o Brasil, bem cuidado.
Mas Brasil se escreverá
Com “s” mesmo, ou com “z”?
Ele vai no dicionário:
Dá com “s” e dá com “z”.
10 Telefona à Academia:
“Ninguém sabe não senhor,
Talvez com “s”, ou com “z”.
Tira dinheiro do bolso,
Numas notas vem escrito
15 Com “s” a palavra Brasil,
Noutras vem mas é com “z”,
O homem vai ao vizinho,
Sujeito modesto e sábio
“Não sei dizer não senhor,
20 Só sei que meu filho Pedro
Esteve um ano no Hospício
Porque queria saber
Justamente o que você
Quer saber e não consegue.”
25 O homem perde a paciência,
Tira uma faca do bolso,
Boa faca pernambucana.
— Não quero mais me amolar,
Aqui deve estar escrito
30 “Fabricado no Brasil.”
Conforme estiver aqui,
D’ agora em diante, afinal,



- 35 Mesmo que seja com “s”
(Prefiro que seja com “z”)
Escreverei a palavra;
A faca será juiz. —
O homem olha pra faca,
Meu Deus! era made in Germany.
40 Segura o homem na faca,
A faca enterrou no corpo
E o filólogo morreu.

O método científico esbarra no restrito domínio da própria língua, chegando ao absurdo de não ter certeza quanto à ortografia da palavra Brasil – com “s” ou com “z”? Nitidamente em tom de piada, contando um “causo”, o enunciador de Murilo Mendes recorre ao “dicionário” (ao decantado e referente léxico do idioma português); à “Academia” (de Letras, com certeza – em tese, vigilante instituição de defesa e preservação da língua pátria), à cédula monetária (cunho diário e vulgar dos valores do país), ao vizinho “modesto e sábio” (arrimo da cidadania: no convívio, no exemplo de vida e na edificante troca de informações ou de conselhos) e, depois, apostando na sorte, recorre à faca, “boa faca pernambucana”, elegendo-a como “juiz” – e, súbito, perde a identidade nacional: “made in Germany”! O anticlímax da piada garante a perspectiva do humor, mostrando a degenerescência dos valores nacionais perante o penetrante, largo e profundo corte da ingerência estrangeira.

O verbo amolar – de “não quero mais me amolar” ganha ambiguidade entre afiar, refletir e aborrecer-se e, ao término do poema, invoca a imolação do tenaz “filólogo”, expondo uma significativa e modorrenta “amostra” da ciência brasileira.

Encarar o mundo pelo desprendimento da sátira, com uma mistura de risos, indignação e prazer, crítica e fruição, não foi, não é e nunca será um ato sublime, digno de ser exposto como conquista ou apresentado como souvenir afetivo e, talvez por isso, as obras artísticas resultantes dessa peculiar maneira de interagir sejam efêmeras e datadas. No entanto, por ser assim tão mesquinha, repetitiva e fugaz nas suas intenções e gestos, tão pulverizada no cotidiano, que a sátira se faz constante e presente, em fluxo contínuo, com infinitas realizações em cada momento da história humana – não há períodos, por mais limitadores e impositivos, nos quais a sátira não circulou a contento.



Ela se inicia perante o constatar do vício ou da estupidez – por isso a política é um prato cheio - e, com certo impulso agressivo, de ataque, destila sua opinião de excelência, professoral, rebaixando ou ridicularizando o seu alvo e, assim, procurando se completar ao encontro da também suposta superioridade do receptor. Matthew Hodgart diz que a sátira descobre “jardins imaginários com sapos de verdade” e, de fato, a veleidade do domínio da situação, a fatuidade em resolver os problemas do dia-a-dia e a visão fantástica de um mundo transformado trazem a sensação de um apuro, de uma correção aplicada àquela situação que a princípio era incômoda. Para promover tais ajustes, ela precisa de engenho e, no caso específico da sátira literária, de um engenho articulado de maneira destacada e convincente, com tropos envolventes, lançando apelos agudos e judiciais para angariar simpatias. Serve-se, então, dos mais variados recursos retóricos, misturando gêneros e situações espaço-temporais, sem se preocupar com a coerência ou com a logicidade de suas atitudes. E, de modo rotineiro, destruindo normas e, ao mesmo tempo, construindo outras, a sátira sobrevive no que é possível ao homem.

5. Um arremate: nota 10 em nem todos os quesitos

No artigo intitulado “A História do Brasil”¹⁹, veiculado no “Jornal do Brasil”, edição de 3 de junho de 1933, à página 5, Mucio Leão coloca a seguinte pergunta e, ato contínuo, já discorre sobre ela:

Será a história do Brasil uma coisa absolutamente interessante?

Quando a gente é aluno do ginásio, pode acreditar em tudo, menos na conveniência ou no divertimento de aprender a história pátria.

Fatigam-nos as biografias daqueles portugueses que vieram para aqui nos primeiros tempos, colonizar-nos. Fatigam-nos aquelas guerras miudinhas de reinóis contra índios. Fatigam-nos aqueles peris e ubirajaras sem finura de apetite, que foram capazes de transformar em manjar um bispo luso.

¹⁹ Crítica de Mucio Leão (1933), estampada na página 5 do *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro. O artigo está devidamente autorizado pela “Casa Brasil Empreendimentos Culturais e Editorias Limitada”, responsável pelo conteúdo editorial do “Centro de Documentação e Pesquisa do Jornal do Brasil”, na representação de Eliane Lóss, em 27/05/2016.



Quando crescemos, o senso crítico mostra que o instinto fora sábio na apreciação que fizera. E reconhecemos, com pesar, o vazio da nossa história.

Tal fadiga demonstra o enfado (ou mesmo, a preguiça) de lidar com a “história pátria” e absorvê-la em seus aspectos essenciais, até porque a qualidade dos assuntos não satisfaz o desejo de fazer parte dos centros dos acontecimentos – afinal, sempre fica o estigma do colonizar/colonizado – e não contempla o modelo imaginário de grandes aventuras e heroísmos. Sem dúvida, o reconhecimento pesaroso do “vazio da nossa história” se faz presente porque atende aos desejos de uma casta poderosa, que nem sempre está interessada em buscar suas origens e características por meio da instrução e do empenho, até porque essa condição de poder é muitas vezes estabelecida de maneira pouco lícita e à revelia da capacidade pessoal ou intelectual. Traços como vulgaridade e frouxidão, petulância e ociosidade, oportunismo e puxa-saquismo forjam os que circulam por essas paragens e reproduções, tão diversos e contrários quanto distantes da imensa maioria dos brasileiros.

Na sequência do artigo, Mucio Leão destaca, com um quê de soturnidade e de continência, a acomodação e o desinteresse pela história do país:

Um meu amigo, que é professor dessa disciplina, define-a com as palavras: “A história do Brasil é uma crônica sem interesse, cheia de fatos pequeninos e de nomes enormes”. Possivelmente, muita gente, lendo estas palavras, se sentirá ferida em seus melindres patrióticos. Mas eu creio que nesse sentimento é que reside uma das causas essenciais da inferioridade da nossa história. Por um mal compreendido senso de patriotismo, o brasileiro facilmente se contenta com o que tem. Daí não procurar ter coisas melhores. Sempre foi assim. Já é tempo de sabermos fazer, mesmo pelo amor que temos ao Brasil, uma apreciação exata acerca do que possuímos.

Observações de época, datadas, que não deixam de ter validade ainda hoje – talvez, ainda mais acirradas e ainda mais sintomáticas. E, na mesma toada, o crítico exalta a iniciativa do poeta em pontuar as pátrias lições, em realizar um “compêndio da matéria” com outra metodologia, um “novo sistema de encarar a crônica da vida brasileira”:



Ora, Murilo Mendes resolveu olhar de frente a história do Brasil e escreveu um compêndio da matéria, tal como a matéria deve ser tratada.

Ele conhece bem a psicologia do povo.

Meditou muito sobre o esplendor das batalhas que temos tido em guerras várias. Estudou a fundo a alma dos nossos heróis.

O Brasil lhe aparece desde tempos remotos, anteriores aos portugueses. [...] E a série de interpretações e revelações é longa. [...] Colônia. Primeiro reinado. Maioridade. Guerra do Paraguai. O espírito de tudo isso aqui está, com interesse novo. Chegamos ao dia 15 de Novembro. Murilo Mendes dedica à proclamação da República este soneto:

Seu Deodoro, tem gente,
Mas já sai agora mesmo.
Pensa que não tenho sangue?
Eu tenho sangue, mas frio.

Cedo o império brasileiro
Ao dito das circunstâncias.
Só levo daqui saudades.
Justiça aguardo de Deus.

Pensão não quero, obrigado.
Tratem bem de meus moleques.
Estou fazendo um soneto:

O papel está acabando
Chego já no último verso,
Já lhe cedo o meu lugar.²⁰

Irreverência com o velho rei morto? Claro. Mas também há no livro notáveis irreverências com gente viva, que está forte, que não faz sonetos...

Pouco sei de história, para poder ter sobre os métodos que inspiraram este livro uma impressão exata e razoável.

O meu mestre João Ribeiro, com seu largo saber, é quem nos há de dar o juízo dos doutos sobre este novo sistema de encarar a crônica da vida brasileira.

E, de fato, “a série de interpretações e revelações é longa” no *História do Brasil*, mas repetitivas e postergadas na história do Brasil. Com as devidas precauções, os poemas do livro de Murilo Mendes ainda apresentam vibrações acaloradas e vorazes nos dias atuais. Podem não ser tão divertidos ou digestivos como foram ou pretenderam ser, mas induzem o leitor a refletir a respeito do Brasil, a pensar o que se caracteriza como sendo autenticamente brasileiro.

²⁰ “XXXV – Soneto do Dia 15” (MENDES, 1994, p. 169).



Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Zahar/FGV, 1999.

BOUDIN, Max Henri. *Dicionário de tupi moderno: dialeto tembé-tênêthar do alto rio Gurupi*. São Paulo: Conselho Estadual de Artes e Ciências Humanas, 1978.

HODGART, Matthew. *La sátira*. Trad. A. Guillén. Madrid: Guadarrama, 1969.

LEÃO, Mucio, A história do Brasil. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 de junho de 1933, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&PagFis=33418&Pesq=murilo%20mendes%20M.%20P. Acesso em 11/09/2022.

MACHADO, Aníbal. "História do Brasil", in *Parque de diversões*, Belo Horizonte: UFMG, 1994.

MENDES, Murilo. *História do Brasil*. Organização, introdução e notas de Luciana Stegagno Picchio, 3ª. impressão, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MENDES, Murilo. *Poesias 1925-1955*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Organização, preparação do texto e notas de Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOURA, Murilo Marcondes. *A poesia como totalidade*. São Paulo: Edusp, 1995.

NAVA, Pedro. *O círio perfeito*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1983.

TRIQUES, Fernando Tadeu. *Desleitura de História do Brasil (1932), de Murilo Mendes*, 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016. Disponível: <https://www.ppglit.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/dissertacoes/35fernandott.pdf>. Acesso em 02/10/2022.



Criação literária



Exercícios de poesia: a escrita lírica, satírica e épica

Pedro Marques (Org.)¹

RESUMO

No âmbito da unidade curricular *Poesia no Brasil – do século XVI ao XIX*, constante do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), alunas e alunos foram orientados a escrever poemas. A partir da leitura e análise da poesia praticada durante o Brasil Colônia, tomando como exemplos décimas, madrigais, oitavas e sonetos, foram realizados quatro exercícios de composição visando a geração de efeitos satíricos contemporâneos. São os enunciados desses exercício bem como parte dos resultados criativos que podem ser ora lidos neste texto.

Palavras-chave: Brasil Colônia; Gênero satírico; Invenção de décimas, madrigais, oitavas e sonetos.

1. Introdução

No âmbito da unidade curricular *Poesia no Brasil – do século XVI ao XIX*, constante do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), orientei, no primeiro semestre de 2022, alunos e alunas, em geral em grupos, a inventarem décimas, madrigais, oitavas e sonetos dentro de alguns parâmetros específicos. A ideia foi respeitar alguns dos diversos padrões da poética e da retoricada, praticados nas academias do tempo, mas criando inovações e até interferências contemporâneas.

No primeiro exercício, a partir da leitura e da análise da lírica e da satírica do Brasil Colônia, e de algumas lições de Francisco Rodrigues Lobo (1580-1622) e de Baltasar Gracián

¹ Professor de Literatura Brasileira da EFLCH-UNIFESP. Bacharel e Licenciado em Letras pelo IEL-Unicamp (2000). Mestre (2003) e Doutor (2007) em Teoria e História Literária pelo IEL-Unicamp. pedro.marques@unifesp.br. Número do orcid:0000-0003-4154-3645



(1601-1658), foi realizado um exercício de composição visando efeitos eruditos, engenhosos e agudos. Estudando sobretudo a técnica de Gregório de Matos e Guerra (1636-1696), mas não apenas, os discentes compuseram décimas enquanto unidades autônomas, estimulados a criaram cenas sociais divertidas dentro de um mote dramático pré-determinado, isto é, um evento de casamento.

No segundo, a partir da leitura e da análise de madrigais escritos durante o Brasil Colônia, tomando como exemplos a produção de Manuel Botelho de Oliveira (1636-1711) e de Manuel Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814), foi realizado um exercício de composição poética buscando a típica galanteria lírica, embora com algumas doses de jocosidade. Os madrigais, assim, foram inventados respeitando mas distorcendo a norma da tensão amorosa, a dor do sujeito que, amando, convida o objeto amado ao desfrute erótico, ainda que simbolicamente.

Já na terceira proposta, o foco recaiu sobre algumas épicas do período que refletem o processo de colonização na América Portuguesa. Tomando como exemplos Bento Teixeira (1561-1600) e José Basílio da Gama (1740-1795), foi realizado um pequeno exercício de composição épica, pois que não seria possível monitorar a composição de um gênero de larga extensão em sala de aula. A ideia, portanto, foi produzir ao menos uma oitava-rima camoniana, sobrepondo uma ação belicosa do passado a uma recente e conhecida pelos alunos. Interessante observar o contentamento deles, ao conseguir fechar o ciclo de uma única oitava, estância que muitos aprenderam a admirar já desde o ensino médio, ao tomarem contato com *Os Lusíadas* (1572).

No quarto e último exercício, a partir da leitura e da análise de sonetos, mas utilizando um específico de Inácio José de Alvarenga Peixoto (1742-1792), foi realizado um exercício de composição satíricas, como paródia, ou seja, tomando um exemplo série convertê-lo em fonte de riso. O exercício de soneto, dado o desafio que sua forma de estruturar pensamento e versificação propõe, não foi o que recebeu maior engajamento dos alunos. De todo modo, o exercício ajudou com que vários deles tenham produzindo sonetos como trabalho final, nesse caso já dentro de uma proposta desenvolvida por eles próprios.



2.1. Primeiro exercício: erudição, engenho e agudeza para compor décimas

Considere a grade rítmica abaixo e escreva uma décima na seguinte situação: você está num casamento e encontra uma pessoa alta, bonita e cortês. Como galantear tal beleza com discrição e erudição? Ou, ao contrário, como constranger o interlocutor com menosprezo e erudição? Para criar um poema lírico ou satírico, teça imagens engenhosas e agudas a partir de exemplos/lições extraídos das autoridades poéticas e pictóricas abaixo. Imagine a situação passando-se hoje na Praia da Feiticeira, ponto turísticos de Ilha Bela, município do estado de São Paulo, procurando por muitos noivos.

Grade métrica e rítmica da décima setessílabica:

1. _ _ _ _ _ - _ A
2. _ _ _ _ _ - _ B
3. _ _ _ _ _ - _ B
4. _ _ _ _ _ - _ A
5. _ _ _ _ _ - _ B
6. _ _ _ _ _ - _ C
7. _ _ _ _ _ - _ C
8. _ _ _ _ _ - _ D
9. _ _ _ _ _ - _ D
10. _ _ _ _ _ - _ C



2.2. Um exemplo lírico e outro satírico

[sem título]

Como és formosa amiga minha, como és formosa!

Os teus olhos são de pombas, sem falar o que o véu esconde.

Os teus cabelos são rebanhos de cabras subindo o monte de Galaade.

Os teus dentes são ovelhas tosquiadas subindo do lavadouro, todas com crias.

Os teus lábios são umas fitas de escarlate e a tua fala traz a doçura.

As tuas faces são o vermelho da romã partida, sem falar o que o véu esconde.

O teu pescoço lembra a torre de Davi, edificada para seu baluarte.

Mais de mil escudos pendem dela, as armaduras dos heróis.

Os teus seios são duas crias gêmeas da gazela que pasta entre os lírios.

(Adaptado por Pedro Marques do *Cântico dos Cânticos*, de Salomão, Bíblia Sagrada.)

ENCONTRO QUE TEVE O POETA COM UMA OUTRA DONA MUI ALTA, CORPULENTA, DE DESGRAÇADA.

Décimas

Mui alta, e mui poderosa
Rainha, e Senhora minha,
por poderosa Rainha,
Senhora por alterosa:
permiti, minha formosa,
que esta prosa envolta em verso
de um Poeta tão perverso
se consagre a vosso pé,
pois rendido à vossa fé
sou já Poeta converso.



Fui ver-vos, vim de admirar-vos,
e tanto essa luz me embaça,
que aos raios da vossa graça
me converti a adorar-vos:
servi-vos de apiedar-vos,
ídolo d'alma adorado,
de um mísero, de um coitado,
a quem só consente Amor
por galardão um rigor,
por alimento um cuidado.

Dai-me por favor primeiro
ver-vos uma hora na vida,
que pela vossa medida
virá a ser um ano inteiro:
permiti, belo luzeiro
a um coração lastimado,
que por destino, ou por fado
alcance um sinal de amor,
que sendo vosso o favor
será por força estirado.

Fodamo-nos, minha vida,
que estes são os meus intentos,
e deixemos cumprimentos,
que arto tendes de comprida:
eu sou da vossa medida,
e com proporção tão pouca
se este membro vos emboca,
creio, que a ambos nos fica
por baixo crica com crica,
por cima boca com boca.

[Gregório de Matos e Guerra]



2.3. Exemplos de imagens



Imagem 01: Paolo Veronese (1528-1588), *As Bodas de Caná* (1562-1563).



Imagem 02: Espaço para cerimonial de casamento. Praia da Feiticeira, Ilha Bela-SP.



2.4. Antologia de décimas líricas e satíricas

O FEITIÇO NA PRAIA DA FEITICEIRA

A Praia da Feiticeira,
um feitiço me laçou,
foi da dama que me olhou.
Ela, mui alta solteira,
uma torre me lembrou,
a do rei Davi grandioso
que na força foi famoso.
Por um só beijo implorei
e pelos ares fiquei
gozando o doce viçoso.

Por Allison da Silva, Jéssica dos Santos Silva e Tatiana Sayumi

UM PASSO DECISIVO

Vagando em meus pensamentos,
achei-me sem direção
olhando a bela canção,
girando a rosa dos ventos,
surgiu-me um belo varão.
Mui alto e mui portentoso,
qual novinho majestoso,
vem, primogênito meu:
Guia-me ao coração teu,
meu leve, amor deleitoso!

Por Beatriz Sandri, Geovana Marciano, Laura Ferreira e Nicole Cristina



QUEIXA-SE O POETA DA NESCIDADE DE UM BELO HOMEM.

És formoso e és bonito,
mas de lado vem tombando
de bebida, ou dependendo
do tropeço do cambito,
feito babel, derrubado,
fez beleza a feiticeira;
sendo, porém, uma toupeira,
adianta de nada a cara,
se uma pinga desmascara
só serve pra caralheira.

Por Estéfani Paixão, Fernanda Prates, Júlia de Moura e Larissa Silva

DE UM NÉSCIO QUE PRESO DE TESÃO POR UMA POLICIAL À PAISANA, ACABOU PRESO PELA ALTA DONA NUM CASÓRIO EM ILHA BELA.

Que tal tens achado a festa?
Tens le gustado a lagosta?
E este croquete com crosta?
E o som? Baita banda, esta!
Mas tudo isso, bato aposta,
prende menos que tua altura...
Peito e bunda de escultura,
és da Anitta o gabarito?
– “Dá cá tua mão, Don Juanito!
Já te algemo na viatura...”

Por Pedro Marques



BRINDE PROPOSTO PELO EX AMARGURADO DA NOIVA, TRAÍDO E TROCADO PELO NOIVO.

Proponho, para os pombinhos,
louvores para este laço,
donzela do doce passo,
ao lado deste vizinho
que acolheste no abraço.
Ah, que tu tinhas a mim,
que te amaria sem fim!
Porém, escolheste o espurco,
o agente daquele furto,
tua bela flor de jasmim.

Por Pedro Chaves e Sthefany Matsuda

3.1. Segundo exercício: inventado madrigais lírico-jocosos

Invente de um a dois madrigais amorosos e galantes, intercalando 4 heroicos e 2 hexassílabos. Imite as agudezas de Manuel Botelho de Oliveira para o rosto do(a) amado(a). Desenvolva a tópica do *carpe diem* a partir da pintura de Manuel da Costa Ataíde (1762-1830) sobre São Francisco de Assis (1181-1226) com alguns de seus símbolos: o crucifixo (martírio de Cristo), o crânio (morte), o rosário (oração), o livro (vaidade do conhecimento), a ampulheta (passagem do tempo), a rosa (brevidade da vida), o cilício e o chicote/disciplina de sete nós (penitência).



3.2. Exemplo de imagem



Imagem 03: Manuel da Costa Ataíde, *Forro da Sacristia* (1794), Capela da Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, Mariana-MG.



3.3. Exemplo de madrigal

PONDERAÇÃO DO ROSTO E SOBRANCELHAS DE ANARDA

[DIDASCÁLIA]

Madrigal

[Grade rítmica, métrica e rímica]

Se as sobrelhas vejo,
Setas despedes contra o meu desejo;
Se do rosto os primores,
Em teu rosto se pintam várias cores;
Vejo, pois, para pena e para gosto
As sobrelhas arco; Íris, o rosto.

_ _ _ ` ` () A
` _ _ ` ` ` ` ` () A
_ _ ` _ _ ` () B
_ _ ` _ _ ` ` ` ` () B
` ` _ _ ` ` ` ` ` () C
_ _ _ ` ` ` ` ` ` () C

[Manuel Botelho de Oliveira, *Música do Parnaso*, 1705]

[Nome do pessoa, dupla ou grupo]

3.4. Antologia de madrigais entre líricos e jocosos

ÚLTIMAS MEMÓRIAS DE VIDA DE HELENA E SUAS ROSAS

As areias se vão,
mas as suas dores não.
Então, parai, Helena, o teu lamento,
pois em vão é o vosso sofrimento,
por rosa ontem colhida que murchou,
vede que a beleza lhe matou.
E me passa Helena,
moça morena plena,
e em seu rosto uma lágrima cai
e em sua brevidade tudo se vai,
agora levo comigo as suas rosas



e as memórias sempre tão dolorosas.

Minha Helena, teu lábio, doce beijo
que me escapa e num breve lampejo
tudo é osso, fosco, morto, findo
e a torpe caveira diz-lhe sorrindo:
"Bem-vinda, querida Helena ferida".

Cuido agora de tuas rosas, Helena,
co'a pura gentileza,
pois chegaste em momento
da despedida e suspirar de vento,
e como foi em teu pesar finamento,
o que sobraré será sofrimento.

Por André Luis, Carlos Gonçalves, Gabriel Rodrigues, Javier Mendez, Marco Nascimento e Thiago de Jesus

A BELEZA DA AMADA

Que formosura santa
que até os anjos encanta,
em teus olhos enxergo o afeto
ao cair das rosas, inquieto,
arde-me a pele o seu amor:
Oh, Moça bela! Oh, traz-me fervor!

Por Beatriz Sandri, Geovana Marciano, Larissa Favilla, Nicole Cristina e Victor Queiroz

PRECE QUE REFLETE A BREVIDADE DO TEMPO COM UM AMOR

Antes de terminar essa oração,
em mil pedaços jaz meu coração,
pois seca sua rosa,
esse tempo que passa no teu rosto,
que é maldição, um tão amargo gosto



a vez do mal que goza.

Por Estéfani Paixão, Fernanda Prates, Jéssica dos Santos, Júlia de Moura e Larissa Silva

PONDERAÇÃO DA TRISTEZA QUE SE TEM QUANDO NÃO SE POSSUI A PESSOA AMADA

Sempre que vejo o tejo deste olhar,
arde o meu peito só de imaginar
esse meu mal, castigo,
por chorar pelo bem que não se tem,
morte feito esperança que mantém
a vida feito amigo.

Por Estéfani Paixão, Fernanda Prates, Jéssica dos Santos, Júlia de Moura e Larissa Silva

PONDERAÇÃO SOBRE O AÇOITE DOS OLHOS DA AMADA

Quando teus olhos flecham em cheio os meus,
rogo depressa a Deus:
“Senhor, não me abandone nesta noite
de raio feito açoite;
Sinta o cheira da carne que crepita,
é meu corpo que queima da desdita”.

Ah, Tortura será teu nome, Amada?

Tu que me crava a espada,
por que não me acomodas na bainha?
Ouve esta ladainha!
Fecha os olhos e vem abrindo a rosa,
pois quem vive já morre e nunca goza.

Por Pedro Marques



REFLEXÃO SOBRE A BELEZA DA AMADA.

No livro da tua face,
eu vejo a mesma classe,
brilho de cores, pois
a peito a acelerar,
enquanto passar a vida,
serás minha, querida!

Por Juliana Barbone, Sthefany Matsuda e Yasmin Costa.

4.1. Terceiro exercício: inventando oitavas heroicas

Componha uma oitava-rima camoniana em heroicos, imitando o estilo solene de Bento Teixeira, autor do clássico *Prosopopeia* (1601). Ensine sobre a coragem de ser justo num mundo que, natural e supostamente, surge a nossos olhos como incivilizado. Nos 6 primeiros versos exponha o argumento, para nos e últimos concluir o raciocínio. Considere as imagens a seguir e pense no que escreve Tomás de Aquino (1225-1274) sobre direito e justiça:

O direito ou o justo é uma obra ajustada a outrem, segundo certo modo de igualdade. Tal realiza-se de duas maneiras: 1. em virtude da natureza da coisa. P. ex., se alguém dá tanto para receber tanto; isso se chama direito natural. 2. por convenção ou comum acordo. p. ex., quando alguém se dá por satisfeito de receber tanto. Isso pode se dar de dois modos: primeiro, por uma convenção particular, quando pessoas privadas firmam entre si um pacto; segundo, por uma convenção pública, quando o povo consente que algo esteja adequado ou proporcionado a outrem, ou assim o ordena o príncipe, que o governa e o representa. Isso se chama direito positivo. (...) O que é natural a um ser dotado de uma natureza imutável há de ser necessariamente o mesmo, sempre e em toda parte. Ora, a natureza humana é mutável. Por isso, o que é natural ao homem pode falhar algumas vezes.

[Tomás de Aquino, *Súmula Teológica*, Questão 57, Artigo 2.]



4.2. Exemplo de oitava rima

XXXV

Ó sorte tão cruel, como mudável,
Por que usurpas aos bons o seu direito?
Escolhes sempre o mais abominável,
Reprovas e abominas o perfeito;
O menos digno fazes agradável,
O agradável mais, menos aceito.
Ó frágil, inconstante, quebradiça,
Roubadora dos bens e da justiça!

OITAVA

- ` - - - ` - - - ` () A
- ` - - - ` - - - ` () B
- ` - - - ` - - - ` () A
- ` - - - ` - - - ` () B
- ` - - - ` - - - ` () A
- - ` - - - ` - - - ` () B
- ` - - - ` - - - ` () C
- - ` - - - ` - - - ` () C

[Bento Teixeira, *Prosopopeia*, 1601]

[Seu nome, da dupla ou do grupo]

4.3. Exemplo de imagens



Imagem 04: Batalha de Alcácer Quibir (1578), morte do Dom Sebastião (1554-1578), Rei de Portugal. Gravura de Hans Rogel, Augsburg (1578). Aqui, segundo a doutrina do *corpo místico*, por que não é justo D. Sebastião morrer?





Imagem 05: Em 2017, cerca de mil homens do Exército Brasileiro entraram na comunidade da Rocinha, cidade do Rio Janeiro. O objetivo era por fim à guerra entre lideranças da facção Amigos dos Amigos. É justo a população civil ser exposta às armas das forças de segurança e dos traficantes? Qual dos grupos armados está em mais comum acordo com a comunidade? Foto de Carl de Souza, *El País – Brasil*, 23set2017.

4.4. Antologia de oitavas heroicas

OITAVA

Mundo tirano, de sangue regado,
infeliz o pobre no desamparo,
pelejando contra o incivilizado
e que na crueldade e despreparo,
busca o ser justo, o ser politizado,
veste a coragem na luta co'o bárbaro.
Sublime e bravo, contra a avara sorte,
afia a vida desviando da morte.

Por Caroline Almeida



OITAVA

E na comunidade reverbera
o grito, o lamento em alto e bom som,
e da arma que colérica lidera
a fria infantaria dando o tom,
caído jaz, menino, pois correrá,
e eclode o herói de bravo amor e dom,
sob belo sol uma única voz raia:
“Que a coragem do povo não se esvaia!”

Por Estéfani Paixão, Fernanda Prates, Júlia de Moura e Larissa Silva

SANGUE BRASILEIRO

Ó, a minha alma, bravo sangue flama,
sangue magnus, brasileiro e nobre,
de lusitana e de africana chama,
dominus magni o mapa-mundi encobre.
Fadonho o inimigo, de letal fama,
no ecrã aparece teu ato pobre.
Desvelado de sorte, todo em sangue,
meu herói, teu vilão, seu sangue exangue.

Por Gabriel de Araújo

O SISTEMA

Algo grande que foi mui reduzido
a nada, pelo triste e vil destino;
Coragem de alguém justo mui sofrido,
no meio, cidadão, és clandestino,
e no sistema estéril, um banido.



Ah, se Deus acaso me ouvisse, insisto:

Liberte da injustiça nosso povo,

A qual dita coragem é transtorno!

Por Larissa Favilla, Nicole Cristina e Yasmin Karine

QUEM VIVE ESTÁ NA MIRA

Ó Guerras que atormentam o justo sono,

com que direito atacam a vida alheia?

Partindo de fuzil – que importa o dono? –

hão de achar inocentes a mão-cheia;

O tráfico e a milícia sem abono

e o tropa que também mal tiroteia.

Ó Guerras, sob a capa da justiça,

fermentam vis desejos de cobiça.

Por Pedro Marques

VIDA CASTIÇA

Uma noite de mui calma, pacífica,

aos poucos o terror tomando conta,

acontece o ataque e o povo suplica,

alguns civis a polícia confronta;

Surge uma criança e tudo complica,

justo policial aos seus defronta,

na multidão salva a vida castiça,

por sua natureza houve justiça.

Por Tatiana Sayumi



5.1. Quarto exercício: parodiando um soneto

Proponha uma resposta paródico-satírica e inventiva ao seguinte soneto de Inácio José de Alvarenga Peixoto, louvando algum tipo de feiura física ou moral, em desacordo com a ideologia da época, ou vituperando a beleza padronizada e elogiada pelas sociedade do tempo. Para tanto, considere as três seguintes fotografias de Sebastião Salgado (1944-), retratos femininos, em geral, satirizadas no tempo colonial: tipos de beleza negra, indígena e mestiça

5.2. Exemplo de soneto

Soneto

Grade com rimas e acentos obrigatórios:

Passa-se uma hora, e passa-se outra hora	1. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (A)
Sem perceber-se, vendo os teus cabelos,	2. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (B)
Passam-se os dias, vendo os olhos belos	3. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (B)
Partes do céu, onde amanhece a Aurora.	4. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (A)
A boca vendo, aonde a graça mora,	5. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (A)
Mimosas faces, centro dos desvelos,	6. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (B)
Vendo o colo gentil, de donde os zelos,	7. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (B)
Por mais que os mandem, não se vão embora.	8. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (A)
Que tempo há de passar? gasta-se a vida	9. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (C)
E a vida é curta, pois ligeira corre,	10. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (D)
E passa sem que seja pressentida:	11. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (C)
Ah, Marília, Marília, quem discorre	12. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (D)
Nas tuas perfeições, gostosa lida,	13. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (C)
Que alegre vive! que insensível morre!	14. _ _ _ _ _ - _ _ _ - _ (D)

[Inácio José de Alvarenga Peixoto]

5.3. Exemplos de imagens

345



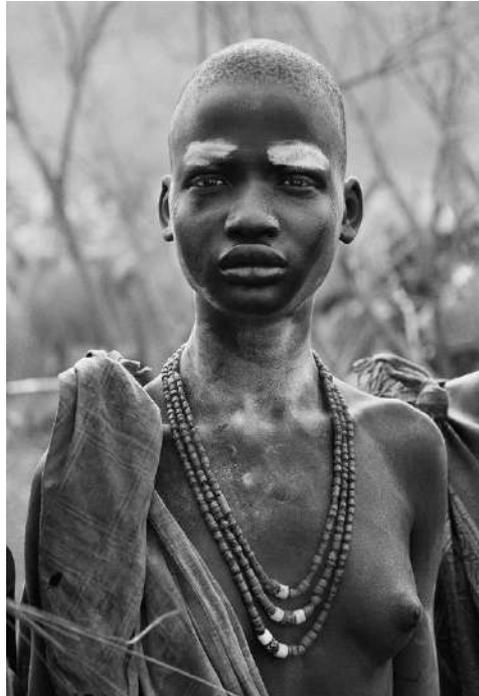


Imagem 06: Sebastião Salgado, “Mulher Dinka – Sudão”



Imagem 07: Sebastião Salgado, “Mulher Yawanawa – Estado do Acre” [2016].





Imagem 08: Sebastião Salgado, “Mulher no Terminal do Tietê – Estado de São Paulo” [1996].

5.4. Antologia de sonetos

PARA A SUPOSTA MAIS BELA LOIRA, QUE CHEGOU A POUCO, E ACHA QUE ESTÁ NO TOPO

Dona do cós vazio, outra vez vai
se gabar, mas de quê? Da pele morta
de tão pálida, tem o olhar que corta
de tanto azulado, que nem atrai?

Loira dos cachos de anjo, saia fora,
a beleza do Brasil não é qualquer,
pois vem da caiçara, vem do pajé,
beleza que desbanca toda Europa.

Se sua cara e sua cona for de igual,
com certeza não quero no meu colo,
pois tal você há muitas, afinal.

Você parece mais um protocolo,



um molde de beleza tão banal,
lá vem ela lhe causar torcicolo.

Por Marco Nascimento

DE UM JOVEM NÉSCIO QUE GANHOU RUGAS E DECORO NA VELHICE.

“Passa-se uma hora, e passa-se outra hora,
ao ver os teus cabelos, eu me espanto,
ao ver os olhos claros e, no entanto,
que lavoura de espinhas, hein, senhora!”

Então aqui a dona muda e chora,
e então, ao vê-la assim, calei meu canto,
e ao espelho corri, horrendo espanto,
pois como comparar-me àquela aurora?

Mas o tempo passou para nós dois,
deixando em cada qual a vil pisada,
a canga que só faz dos homens bois.

Um dia, sem porquê, me viu, do nada,
parecendo mais jovem, ora pois,
que minha velha culpa encarquilhada.

Por Nicole Cristina e Pedro Marques

DO ANESTESISTA TARADO POR PARTURIENTES QUE TERMINOU ENTUBADO PELA (IM)PACIENTE MADURA

“Pico uma dona e pisca uma outra cona,
sem que perceba, perde o seu cabelo,
afogado em tintura e pouco zelo,
a raiz revelando a cinquentona;

Pisca uma cona e pico uma outra dona,
mimoso buço, mil beijos de pelo,



vendo a fuça senil, que pesadelo,
na boca dela achei a bucetona.”

“Rapaz, que tal tratar da sua medida?

Se a vida é curta, pois ligeira corre,
vê se estica essa agulha mal servida;

Você, seu pau mindinho, não concorre,
não pode nem coçar a perseguida,
que ela sabe o que goza e se socorre.”

Por Pedro Marques

Referências bibliográficas

AQUINO, Tomás de. “A justiça”. In: *Suma teológica*, vol. VI. Edição bilíngue. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida da Vulgata e anotada pelo Pe. Matos Soares. São Paulo: Edições Paulinas, 1964.

CARVALHO, Maria do Socorro Fernandes. “Gênero lírico e estilo mediano”. In: *Poesia de agudeza em Portugal*. São Paulo: Humanitas Editorial/Edusp/Fapesp, 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. “Noções de versificação”. In: *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

GAMA, José Basílio da. *O Uruguai*. Estudo Ivan Teixeira. In: Teixeira, Ivan (Org.). *Épicos: Prosopopeia, O Uruguai, Caramuru, Vila Rica, A Confederação dos Tamoios; I-Juca-Pirama*. Estudo Marcello Moreira. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2008.

GRACIÁN, Baltasar. “Agudeza e arte de engenho”. In: Souza, Roberto Acízelo de (Org.). *Do mito das musas à razão das letras: texto seminiais para os estudos literários (séc. VIII a.C. – séc. XVIII)*. Chapecó, SC: Argos, 2014.

GUERRA, Gregório de Matos e. *Poemas atribuídos: Códice Asensio-Cunha, vol. 3*. Organização João Adolfo Hansen e Marcello Moreira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HANSEN, João Adolfo. “Ilustração católica, pastoral árcade e civilização”. In: *Oficina da Inconfidência, no. 10*. Ouro Preto, MG: Museu da Inconfidência, 1999.



HANSEN, João Adolfo (1942-). "Um nome por fazer". In: *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. Cotia, SP/Campinas, SP: Ateliê/Editora da Unicamp, 2004.

HANSEN, João Adolfo. "Notas sobre o gênero épico". In: Teixeira, Ivan (Org.). *Épicos: Prosopopeia, O Uruguai, Caramuru, Vila Rica, A Confederação dos Tamoios; I-Juca-Pirama*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. "O ideal arcádico". In: *Capítulos de Literatura Colonial*. Organização Antônio Cândido. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LOBO, Francisco Rodrigues. "O exercício das letras: estudo, prática e escritura, poesia". In: Souza, Roberto Acízelo de (Org.). *Do mito das musas à razão das letras: texto seminais para os estudos literários (séc. VIII a.C. – séc. XVIII)*. Chapecó, SC: Argos, 2014.

MARQUES, Pedro. Alguma música na lírica do Brasil Colônia. *Texto Poético: Revista do GT Teoria do Texto Poético (ANPOLL)*, v. 21, 2o. sem. 2016.

MARQUES, Pedro. "A Quem Puder Rir: Fontes e Normas da Sátira Luso-Brasileira (Séculos XVII-XVIII)". In: *As Letras na Terra do Brasil (Séculos XVI ao XVIII): uma introdução*. Organização Marcelo Lachat e Jean Pierre Chauvin. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2022.

OLIVEIRA, Manuel Botelho de. *Música do Parnaso. Lira sacra*. Introdução e organização Adma Muhana. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEIXOTO, Alvarenga. *Obras poéticas de Alvarenga Peixoto*. Organização Caio Esteves de Souza. Apresentação Kenneth Maxwell. Prefácio João Adolfo Hansen. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2020.

PROENÇA, Manoel Cavalcante. *Ritmo e poesia*. Rio de Janeiro: Coleção Rex, 1955.

SILVA ALVARENGA, Manuel Inácio da. *Glaura: poemas eróticos*. Belo Horizonte: Crisálida, 2003.

TEIXEIRA, Bento. *Prosopopeia*. Estudo Marcello Moreira. In: Teixeira, Ivan (Org.). *Épicos: Prosopopeia, O Uruguai, Caramuru, Vila Rica, A Confederação dos Tamoios; I-Juca-Pirama*. Estudo Marcello Moreira. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2008.

Referências iconográficas

1. Paolo Veronese (1528-1588), As Bodas de Caná (1562-1563). Gui do Louvre. Disponível em: <https://guiadolouvre.com/as-bodas-de-cana-de-veronese/> Acesso em 22/11/2022.

2. Casamento na Fazenda São Matias – Praia da Feiticeira, Ilhabela-SP. Foto divulgação Buffet Vanzetto. Disponível em: <https://www.buffetvanzetto.com.br/galeria/gdit6zfkbr882yrq4nuw2kcg1ugin-c3msa> Acesso em 22/11/2008.

350



3. Manuel da Costa Ataíde, Forro da Sacristia (1794), Capela da Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, Mariana-MG. In: CAMPOS, Adalgisa Arantes. *Arte sacra no Brasil Colonial*. Belo Horizonte: C/ Arte, 2011.
4. Batalha de Alcácer Quibir (1578), morte do Dom Sebastião (1554-1578), Rei de Portugal. Gravura em madeira de Hans Rogel, Augsburg (1578), Biblioteca Central de Zurique. In: PAULA, Frederico Mendes. *Histórias de Portugal em Marrocos*. Disponível em: <https://historiasdeportugalemarrocos.com/2018/01/21/d-sebastiao-e-a-batalha-de-alcacer-quibir/> Acesso em 22/11/2022.
5. Carl de Souza. Soldados em uma rua da Rocinha, Rio de Janeiro-RJ. In: MARTÍN, MARÍA. A vida parou na Rocinha, mais um símbolo do colapso do Rio. *El Paí - Brasil*, 23/09/2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/23/politica/1506196344_760205.html Acesso em 22/22/2022.
6. SALGADO, Sebastião. “Mulher Dinka – Sudão” [2006]. In: *África*. São Paulo: Taschen, 2007.
7. SALGADO, Sebastião. “Mulher Yawanawa – Estado do Acre” [2016]. In: *Amazônia*. São Paulo: Taschen, 2021.
8. SALGADO, Sebastião. “Mulher no Terminal do Tietê – Estado de São Paulo” [1996]. In: *Êxodos*. São Paulo: Taschen, 2000.



Entrevista



Entrevista com Maria Lúcia Dal Farra

Esta entrevista foi realizada por Luís Fernando Prado Telles, como atividade integrante de uma pesquisa desenvolvida em nível de pós-doutorado que procurava investigar a presença da literatura portuguesa nas universidades brasileiras como área de ensino e de pesquisa¹. A entrevista foi revista e atualizada para a presente publicação.

A professora Maria Lúcia Dal Farra é Paulista de Botucatu, onde nasceu em 14 de outubro de 1944, é cidadã sergipana e professora-doutora titular (concurada) da Universidade Federal de Sergipe, onde exerceu a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Lecionou na USP (onde defendeu Mestrado e Doutorado), na Unicamp (onde defendeu Livre-Docência e integrou a equipe pioneira de Antonio Candido, fundadora do Instituto de Estudos da Linguagem e do Departamento de Teoria Literária) e também na Universidade da Califórnia, Berkeley (Estados Unidos). Tem obras publicadas sobre Vergílio Ferreira (*O Narrador Ensimesmado*. São Paulo: Ática, 1978); e *Correspondência Vergílio Ferreira e Maria Lúcia Dal Farra*. Lisboa: Âncora, 2019, org. Elisa Nunes e João Tiago Lima), sobre Fernando Pessoa (*As Pessoas de uma Incógnita*. Lisboa: Boletim da Junta Distrital de Lisboa, 1977), sobre Herberto Helder (*A Alquimia da Linguagem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986) e sobre Florbela Espanca. Sobre esta Poetisa escreveu um montante de 8 volumes, publicados em Portugal e no Brasil: *Trocando Olhares* (Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1994), *Florbela Espanca* (Rio de Janeiro: Agir, 1996), *Poemas de Florbela Espanca* (São Paulo: Martins Fontes, 1996), *Afinado Desconcerto* (São Paulo: Iluminuras, 2002 e nova ed. em 2012); *À margem dum soneto/O resto é perfume* (Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007), *Perdidamente. Correspondência Amorosa de Florbela Espanca 1920-1925* (Porto: Quasi, 2008), *Sempre Tua* (São Paulo: Iluminuras, 2012), *Manuscritos Florbela Espanca* (Vila Viçosa: Casa de Bragança, 2017, com Ana Luísa Vilela). No prelo encontram-se ainda o *Caleidoscópico Florbela* e *O Impasse do Nome: Colombina ou Yde Schloenbach Blumenschein*. É “Prêmio Jabuti de Poesia”: *Livro de Auras* (1994), *Livro de Possuídos* (2002), *Alumbramentos* (2012), *Terceto para o Fim dos Tempos* (2017) – todos editados pelo Iluminuras

¹ O projeto intitulou-se, inicialmente, *A presença da Literatura Portuguesa no Brasil: percursos e percalços* do ensino e da pesquisa no processo de constituição da área de Literatura Portuguesa nas universidades brasileiras. A pesquisa teve como sede o Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH/USP e foi financiada pela Fapesp (Processo 2013/07623-3). No período de tempo compreendido pelo relatório apresentado ao órgão de fomento do projeto, a pesquisa completou a investigação nas universidades públicas do Estado de São Paulo: USP, Unicamp, Unesp (Assis; Araraquara e São José do Rio Preto); UFScar e Unifesp. Em cada uma destas universidades, a pesquisa pautou-se por quatro frentes de investigação: 1. Memória institucional (sobre o curso de letras e sobre a área de literatura portuguesa); 2. Documentação acadêmica (de graduação e pós-graduação); 3. Pesquisa (levantamento da produção na área de literatura portuguesa, em termos qualitativos e quantitativos); 4. Depoimentos (por meio de entrevistas orais ou escritas).



de São Paulo, sendo que se encontra no prelo da mesma editora o volume de poesia intitulado *Tisnando o Linho*. Possui a antologia – *Alguns Poemas* – publicada em Lisboa: Edições Esgotadas, 2019 (org. Ana Luísa Vilela e Fabio Mario da Silva), e tem sua obra poética traduzida para o espanhol, para o inglês, para o italiano, para o grego. Possui um volume de ficções intitulado *Inquilina do Intervalo* (São Paulo: Iluminuras, 2005). A cadeira 25 da Academia de Letras de Botucatu possui o seu nome.

Palavras-chave: Literatura Portuguesa; ensino de literatura; história da literatura nos cursos de Letras; Unicamp.

PERGUNTA: *Tendo em vista que a presente pesquisa tem o foco no estudo da presença da literatura portuguesa nas universidades brasileiras, gostaria de saber como a senhora foi atraída, inicialmente, ao estudo da Literatura Portuguesa e como foi sua formação nessa área? Quais foram as suas principais influências, dentre autores, teóricos e professores?*

Maria Lúcia Dal Farra: Foi meu querido professor de Portuguesa no primeiro ano da Faculdade, o José João Cury (depois, professor da ECA e do Mackenzie), quem despertou a minha atenção para essa literatura. Naquela idade (eu ia fazer 18 anos), tinha lido os clássicos Eça, Camilo, Camões (me apaixonara por seus sonetos), enfim, fora introduzida no ramerrão que o secundário nos ofertava, com exceção da Florbela que, por pura mágica, caíra sob os meus olhos. Ocorre que o Cury nos pegou pela contemporaneidade, de que estávamos distantes e desatualizados mesmo no que concernia à Literatura Brasileira – e isso num tempo em que, na USP, éramos desencorajados a escrever trabalhos sobre autores atuais. Fiquei possuída pelo que lia a partir das sugestões dele e decidi me dedicar ao estudo desse manancial que, para mim, abria um universo ímpar que também me permitia ganhar uma visão mais íntima da nossa própria literatura. Percebi logo a migração de tópicos de uma para outra literatura, a maneira de enfrentamento escrito (estávamos nos anos de chumbo) que aproximava ambas as manifestações, o diálogo entre elas. Interessei-me em conhecer, nas próprias obras, essa conversa entre diferentes escritores de uma e de outra procedência, e fui engendrando a minha

354



própria visão da Portuguesa que desde sempre, como vê, se ancorou numa dimensão comparatista, valendo-me dos ensinamentos da Teoria Literária e, mais tarde, da Linguística. Aquela me dava os fundamentos e as perspectivas críticas para pensar qualquer escrita, e esta um instrumental coadjuvante no domínio da estruturação do código, ampliado, depois, com a Análise do Discurso que o meu querido amigo Haqira Osakabe me trouxe. E deveras, quando me formei, ingressei imediatamente como professora de Portuguesa e de Teoria da Literatura na mesma instituição (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Botucatu - sou da turma inaugural). Ao mesmo tempo, comecei a frequentar a pós-graduação em Literatura Portuguesa na USP (inaugurava-se, neste tempo, a pós-graduação), onde fui orientanda da Maria Aparecida Santilli. Mas antes, no tempo da Faculdade em Botucatu, já tinha sido aluna do Jorge de Sena, do Adolfo Casais Monteiro, do Antonio Candido, do Fernando Mendonça, do Lázaro de Almeida Prado e de muitos outros, trazidos para nós, a Botucatu, pelo Cury, em cursos complementares extraordinários. Como muitos dos intelectuais portugueses de então se encontravam exilados no Brasil, o nosso proveito foi imenso e gozamos do privilégio de ouvir essa literatura narrada por seus partícipes. Ao mesmo tempo, o teatro da Faculdade, também dirigido pelo Cury, constituía uma outra fonte de experiência artística em que representávamos dramaturgos brasileiros e portugueses como o Jorge Andrade, o Sttau Monteiro, o Bernardo Santareno entre tantos.

PERGUNTA: Quais foram as suas principais influências nessa área, dentre autores de literatura e teóricos?

Maria Lúcia Dal Farra: Já pelo elenco de intelectuais que foram nossos professores na Faculdade, você pode ter ideia daquilo que respiramos como ar dos tempos de então. Antonio Candido é a referência mais importante na minha vida, como intelectual e como integridade pessoal, exemplo que busco seguir desde muito jovem. Para além dos já citados, também tenho a maior estima intelectual por críticos como Eduardo Lourenço, António José Saraiva, Óscar Lopes, Jacinto do Prado Coelho (que foi meu orientador no estágio de mestrado em Portugal),

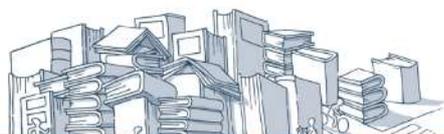


Eduardo Prado Coelho, João Barrento, Silvina Lopes Rodrigues, Helder Macedo, por exemplo. Entre os autores, sou leitora assídua de Herberto Helder, Florbela Espanca, Carlos de Oliveira, Fiama Hasse Paes Brandão, Ruy Belo, Fernando Pessoa, Vergílio Ferreira, Maria Teresa Horta, Manuel da Fonseca, Eugénio de Andrade, Ana Paula Tavares, Adília Lopes, Inês Pedrosa, Lídia Jorge – para referir apenas alguns contemporâneos.

PERGUNTA: *Quanto aos professores, quais os que exerceram maior influência em sua formação? Quais foram mais fundamentais? Houve algum mestre exemplar em especial?*

Maria Lúcia Dal Farra: Creio ter respondido por antecipação esta sua pergunta. Mas não tive oportunidade de mencionar ali o Segismundo Spina, fundamento da Língua Portuguesa para mim, e também o queridíssimo João Alexandre Barbosa, cuja obra e ensinamentos como professor constante dos meus cursos de pós-graduação da USP foram-me decisivos em matéria de poesia e teoria da poesia, em regime de gosto e de escolhas poéticas. Também sou leitora de outros tantos críticos-teóricos do meu coração: Walter Benjamin, Bachelard, Auerbach, Adorno, para além do Derrida, Deleuze, Baudrillard, Lévi-Strauss, Foucault, Barthes, Blanchot, Lacan e tantos mais.

PERGUNTA: *Em sua pesquisa de mestrado, a senhora trabalhou com a prosa de Vergílio Ferreira, da qual se originou o livro intitulado *O narrador ensimesmado*, obra fundamental para quem se interessa pela teoria e análise da narrativa, principalmente em língua portuguesa. Já em seu doutorado, a senhora deu uma espécie de guinada para o estudo da poesia portuguesa, enfocando a obra de Herberto Helder. Essa guinada parece ter orientado o rumo de seus trabalhos posteriores, como é possível verificar em suas pesquisas de pós-doutorado. É claro em seu percurso intelectual que a senhora não abandonou o estudo da prosa, mas as pesquisas parecem demonstrar que houve uma opção mais acentuada pela poesia. A que a senhora atribui essa opção e como ela se deu?*



Maria Lúcia Dal Farra: Na verdade, não há guinada, mas programação cerrada e empenhadamente dirigida com vistas à minha formação intelectual. Pensei sempre que devia estudar tudo quanto dissesse respeito à literatura: para o meu consumo interno, para pensar o mundo, para poder avaliar as escritas com mais propriedade – e por isso mesmo escolhi a Portuguesa que, mais tarde, foi-se ampliando com outra e outra. Comecei por estudar a prosa, e daí ter me dedicado à obra romanesca do Vergílio Ferreira no meu mestrado (1973). Depois, fui para a poesia, para o Herberto Helder, no doutorado (1979), não sem antes ter passado por Pessoa, sobre quem tenho um ensaio publicado antes em Lisboa (*As pessoas de uma incógnita. Estudo das Inéditas*) – o que não quer dizer que, encerrados os estudos, os tivesse abandonado, porque não é possível nunca você dar por terminada uma abordagem – são acordes que você tange para a vida inteira. Como tivesse descoberto então na poesia de Herberto relações que vinha perseguindo há tempos a partir de sugestões de Walter Benjamin, fui estudar, no meu pós-doutorado (na *École Pratique des Hautes Études* em Paris, de 1979 a 1981), as aproximações entre a poesia da modernidade (Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, o Surrealismo) e o esoterismo, que apresentei como trabalho de livre-docência na Unicamp (MS-5). Depois disso, encetei estudos sobre edótica para poder estabelecer os manuscritos da poesia inédita de Florbela Espanca (1983) que, então, tomaram muito espaço na minha vida intelectual, visto que a isso me debrucei na minha titularidade em 1992, já na Universidade Federal de Sergipe (para a qual fui admitida por concurso público), publicando ao longo do tempo cerca de sete volumes sobre sua obra. Assim, desemboquei mais diretamente nos estudos comparados, através da questão do imaginário feminino em língua portuguesa (que também se espraia pelas Literaturas Africanas, a Latino-Americana, etc), acabando por trazer tudo isso para a minha própria poesia, e enfocando textos de diversas naturezas e proveniências, incluindo a cultura popular. Mas falta-me estudar de perto a dramaturgia, tarefa que ainda tenho no horizonte.

PERGUNTA: *A senhora fez toda a sua formação inicial na USP, onde também foi professora. Posteriormente, a senhora foi professora também na Unicamp. No que se refere à área de*



Literatura Portuguesa, em linhas gerais, quais eram as principais diferenças de abordagem do estudo desta área nessas duas instituições?

Maria Lúcia Dal Farra: Muito embora a orientação da USP (Antonio Soares Amora e, em seguida, Massaud Moisés) fosse completamente diversa da Unicamp (Antonio Candido), nunca pendi para uma metodologia que não fosse deveras aquela que cogitava como a mais eficaz e condizente aos meus princípios e ao objeto a perseguir e a entender. Nesses primórdios, o estruturalismo andava em voga; eu não o professava, mas utilizava alguns de seus métodos aliados à crítica social, o que me tornava estranha aos meios oficiais da cadeira de Literatura Portuguesa da USP, não contando com nenhuma receptividade – tirante uma ala intelectual progressista, aliás, aquela onde nos achávamos, eu e minha orientadora, onde se asilavam também outros professores diferenciados. Não se poderia dizer que os estudos na USP (como também os da Unicamp) fossem um bloco sólido, muito embora a orientação da USP fosse mais histórica e descompassada com as teorias contemporâneas. Da atualidade, por outro lado, o new criticism ainda perseverava; mas, creio eu, no que tinha de mais alienante.

PERGUNTA: *Na Unicamp, diferentemente da USP, não havia uma área isolada de literatura portuguesa. Nesta, só mais tardiamente é que se instauraram os estudos comparados de literaturas em língua portuguesa, sendo que, por muito tempo, a área de Literatura Portuguesa acabou por exercer uma certa predominância em relação às outras áreas. Na Unicamp, pelo contrário, o lugar do estudo da literatura portuguesa parece já ter nascido no interior de uma perspectiva mais aberta, no âmbito mais abrangente dos estudos de literaturas de expressão portuguesa. Seria essa a principal diferença entre USP e Unicamp? Nesse sentido, poderíamos dizer que a Unicamp exerce um certo pioneirismo?*

Maria Lúcia Dal Farra: Não tenho dúvidas quanto ao pioneirismo da Unicamp concernente a várias vertentes, começando pela maneira como pensávamos as relações entre as diferentes disciplinas, a formação dos departamentos e daquilo que veio a ser o IEL, o Instituto de Estudos



da Linguagem. Não se esqueça de que se tratava de fundar e instaurar uma universidade progressista em plena ditadura, em meio à cassação de professores da USP e da intelectualidade de esquerda, bombardeada por ameaças ideológicas em curso. Antonio Candido se incumbira da área de Letras e tornou-se óbvio, para nós, que as literaturas básicas (onde se introduziam a Latino-Americana e as Africanas) deveriam ser cogitadas dentro de um âmbito comparatista que teria como ligadura e alicerce tanto a Crítica quanto a Teoria Literária – daí o próprio nome do Departamento. De modo que foi nesse contexto que passei a ensinar Literatura Portuguesa. Nosso projeto também era diferencial quanto ao modo de hierarquizar o ensino, visto que nossa preocupação maior era o curso da graduação. Buscávamos um cruzamento de disciplinas dentro da grade curricular que permitisse uma relação mais íntima entre as diferentes literaturas, a Crítica e a História da Literatura, a Teoria Literária, os Estudos Linguísticos, a Análise do Discurso, as diferentes línguas, a produção e a leitura de textos – e isso era uma espécie de combate à mesmice, aos estereótipos, na contramão do que ocorria no Brasil da época. O que produziu também, por exemplo, estudos que pareceriam de menor importância no contexto da altura, como a abordagem da fortuna crítica de uma obra, das diferentes traduções existentes sobre uma obra estelar, a tradução crítica de textos literários, enfim, de estudos que diziam respeito mais à periferia literária, a levantamento de memória, de acervos, de estudos de revistas, de manifestações de cunho popular, caudais esquecidos e maltratados que, no entanto, confluíam para o mais fiel entendimento da produção literária. Importava, sim, a formação crítica do aluno, de maneira a que ele pudesse desenvolver uma perspectiva menos especializada e abrangente – numa era em que a formação holística estava fora de moda, em que as especializações abundavam e em que a pós-graduação era a menina dos olhos das restantes universidades. Antonio Candido também não descurava da nossa própria formação, e assim tínhamos aulas com figuras que traziam contribuições diferenciadas para nós, como o Benedito Nunes, o Emir Rodrigues Monegal, o Paul Zumthor, o António José Saraiva, o Angel Rama dentre tantos.



PERGUNTA: *De um modo geral e do seu ponto de vista, quais foram os principais momentos da área de Literatura Portuguesa na história do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp? Como a senhora enxerga o esmaecimento da área nesta instituição, principalmente a partir da segunda metade da década de noventa e início dos anos dois mil?*

Maria Lúcia Dal Farra: O nosso pequeno grupo fundador se compunha de pessoas com tônica (e é assim que dizíamos) em alguma literatura. Ao longo da implantação do nosso Departamento e do nosso Instituto, Berta Waldman e eu inicialmente, depois Yara Frateschi Vieira, Alcir Pécora (brilhante aluno da nossa primeira safra), Vilma Arêas e Haquira Osakabe - tínhamos a tônica na Literatura Portuguesa. Assim, buscávamos suscitar interesse por ela, levando o aluno ao conhecimento da produção contemporânea, demonstrando que esta não se desligava de sua história, que entrava em interlocuções com outras obras produzidas ao longo do tempo, com as quais ela mantinha o seu elo, reatualizando-as, de maneira a revolver assim a história, efetuando um regime de circulação cultural sempre mediado pelo contexto histórico-político. Para tanto, fazíamos esforços de promover a vinda de escritores e críticos portugueses para conferências, cursos, congressos, colóquios, festivais, enfim, de modo a que, graças a esses novos pontos-de-vista, experiências próprias e produções literárias, introduzissem nossos alunos (e a comunidade interessada) naquilo que se fazia em Portugal, antes e após o 25 de Abril. Claro que essa marcante abertura política propiciara, em princípio, curiosidade por tal literatura; mas, uma vez em primeiro contato, o leitor ficava literalmente tomado pelo caudal produtivo incessante daqueles tempos, que o arrebatava a explorar também o contributo da literatura ensurdecida pelo salazarismo, que a partir do 25 de Abril estava sendo conhecida. Ao mesmo tempo, tentávamos ocupar espaços culturais nos jornais, divulgando nossas pesquisas, publicando excertos de obras de autores recém-descobertos, entrevistando-os e aos críticos, e daí por diante. Também a fundação do NECEPO (Núcleo de Estudos de Culturas de Expressão Portuguesa) e da EPA (Revista de Estudos Portugueses e Africanos) muito contribuiu para a formação de uma massa pensante e crítica dentro da Unicamp que, aliás, está hoje distribuída por todo o país, ocupando lugares estratégicos da Literatura Portuguesa nas universidades, a



começar pela USP , onde se encontram por exemplo a Fátima Bueno, o Paulo Motta, o Helder Garmes, a Adma Fadul Muhana, o Caio Gagliardi, todos formados por nós. Quanto àquilo que você menciona como esmaecimento dessa área na Unicamp, creio poder explicar de outra maneira. O fato é que essa ideia da “tônica” em alguma disciplina, que era a nossa perspectiva de origem, ganhou mais liberdade e flexibilidade a ponto de não haver mais esse conceito de professor exclusivo de alguma literatura. De lá para cá, a Unicamp passou por grande transformação curricular entre 2004 e 2005 com a criação do Bacharelado em Estudos Literários, que deixou de exigir, por exemplo, disciplinas obrigatórias, abandonando a perspectiva de cursos fundamentais em favor de escolhas individuais de pesquisa. Penso que se trata da busca de um certo equilíbrio institucional em meio às diferentes tendências atuais dos estudos literários e creio que esse será o desenho para um futuro de resistência dentro das nossas áreas.

PERGUNTA: *Como a senhora vê, hoje, o estado atual dos estudos da literatura portuguesa? Quais as principais mudanças de perspectivas ou de enfoques a senhora poderia indicar nos estudos dessa área desde os (seus) tempos iniciais dos estudos de literatura portuguesa na USP?*

Maria Lúcia Dal Farra: Acho que referindo essa atualização curricular da Unicamp, acabo por indiciar um tanto do que suponho ser o nosso passo mais contemporâneo em prol da Literatura Portuguesa. Sempre acreditei que era fundamental um chão em que pudéssemos fincar os nossos estudos, quer fossem sobre uma ou outra literatura, porque cada uma traz a sua marca específica: seu contexto histórico-político e a história cultural de sua escrita. No meu caso inicial (e por que não dizer atual?) a Teoria e a Crítica Literária eram o terreno propício a acolher qualquer lavra, como são hoje os Estudos Culturais de uma maneira mais disseminada, visto que incluem um leque imenso de disciplinas instrumentais capazes de alavancar qualquer obra de qualquer literatura e de refletir sobre ela. Quando não, temos de procurar mais e mais recursos, sem nunca deixar de levar em conta aquela condicional do contexto e da história literária específica onde se insere a obra que procuramos ler. Aquela ideia lacaniana da obra



como uma carta em instância (*une lettre en souffrance*), aguardando o seu leitor da vez; a da indireção da obra de arte e da sua restância (Derrida), que espera ser desocultada; a da ausência do senso de propriedade, visto que ela é um bem comum – me parecem andar em consonância com essa dimensão mais flexível (e até errática) que penso para a Literatura Portuguesa.

PERGUNTA: *A senhora poderia contar um pouco sobre a história do Núcleo de Estudos de Culturas de Expressão Portuguesa (NECEPO) e da revista que era mantida por tal centro, a EPA, a Revista de Estudos Portugueses e Africanos?*

Maria Lúcia Dal Farra: Penso que por volta de 1975 tivemos a iniciativa de criar o NECEPO, através do qual trouxemos para a Unicamp, ao longo dos anos, escritores portugueses e africanos, assim como críticos de relevo dessas literaturas, sempre com o fito de dar a conhecer, aos nossos alunos e à comunidade, a produção ficcional, a poesia, o teatro que então se fazia. Por isso, vinham eles para cursos, conferências, eventos culturais, etc. Cito de cabeça algumas dessas personalidades: Eduardo Lourenço, Alfredo Margarido, Eduardo Prado Coelho, António José Saraiva, Helder Macedo, Fernando Cabral Martins, Teresa Sobral Cunha, Teresa Rita Lopes, Ettore Finazzi-Agrò, Maria Helena Ribeiro da Cunha, Maria Helena Garcez, Luciana Stegagno Picchio, Marlize Vaz Bridi, Cleonice Berardinelli, José Saramago, Isabel da Nóbrega, Augusto Abelaira, Bernardo Santareno, Lídia Jorge, Antonio Lobo Antunes, Almeida Faria, Fernando Assis Pacheco, José Carlos de Vasconcelos, Alexandre O'Neill, Egito Gonçalves, Maria Aparecida Santilli, etc. Refiro apenas os nomes do meu tempo; depois, vieram muitíssimos mais. Também criamos a EPA, que circulou de 1983 a 2004, portanto durante 21 anos, publicando ensaios, recensões críticas, entrevistas, comentários, artigos, etc. Creio que essa revista ainda é uma grande referência nos meios acadêmicos, muito embora esteja extinta hoje em dia.

PERGUNTA: *Quanto às suas publicações, qual livro a senhora julga mais importante para a área? De qual livro a senhora mais gosta?*



Maria Lúcia Dal Farra: Para a área, talvez seja o Florbela Espanca, *Trocando Olhares*, esse que constituiu a minha tese de titularidade em 1992, publicado em 1994 pela Imprensa Nacional/Casa da Moeda de Lisboa. Talvez os meus livros sobre a obra de Florbela (e olha que são um bocado!), que lutam pela sua permanência (sempre problemática) no cânone literário português, de onde tinha sido expulsa durante o salazarismo que a considerava “inconstitucional” (e isso dentro de uma polêmica político-literária que procuro sempre discutir e elucidar para o leitor) – sejam os mais entronizados na área. Talvez porque trabalhem com assiduidade o contexto histórico português, as apropriações ideológicas pelas quais a obra de Florbela passou e tem passado – e esse fenômeno interfere grandemente na decodificação de uma obra. Mas aquele dedicado ao estudo do Herberto Helder (*A Alquimia da Linguagem*, publicado em Lisboa pela mesma Imprensa Nacional em 1986) também percorre os diálogos da poesia portuguesa com referências internas e externas, desde Fernando Pessoa até a contemporaneidade. *O Narrador Ensimesmado*, no entanto, julgo hoje ser um livro (aliás ultrapassado) mais de teoria narrativa que propriamente de literatura portuguesa. Creio que isso se dá porque eu tentava fugir, naquele momento, de um estilo de abordagem marcada por um reacionarismo, por um carrancismo que proliferava na nossa área, e ao qual eu pretendia fazer frente a qualquer custo – e o modo que encontrei foi esse.

O fato é que tudo o que escrevi é cria minha, e é muito difícil escolher uma mais perto da gente, porque cada uma tem o seu lugar no coração da minha escrita. Mas, talvez, o mais importante, seja o livro que me foi dedicado – esse sim!

Em dezembro de 2019, participei do “Congresso Internacional Florbela Espanca” na Universidade de Lisboa e na Câmara Municipal de Vila Viçosa, terra de origem de Florbela. E eis que esse evento extraordinário era a mim dedicado! Pois bem, contando com as benesses da Universidade de Lisboa, de Évora, de fundações portuguesas e sobretudo da Casa de Bragança, as atas foram editadas – aliás, já ganharam duas edições em 2021. A obra – que reúne estudos os mais diversos de ex-alunos meus e de colegas e estudiosos de toda a parte: Brasil, Estados Unidos, Portugal, França, Inglaterra – dá conta dos meus estudos e também da minha poesia. É um grande orgulho para mim e já ganhou diversas resenhas críticas, tendo sido a primeira na

303



Agulha, Revista de Cultura (pela extraordinária Gilda Santos do Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro), e a mais recente na Colóquio/Letras n. 211 (Lisboa, setembro de 2022). A obra em pauta, caudalosa aliás (coisa de 300 páginas), reúne as contribuições dos meus catorze orientandos do Diretório de Pesquisa do CNPq, o “Florabela et alii”. Recebeu o título de *No Ardor dos Livros* (Estudos sobre Maria Lúcia Dal Farra) e foi editada pelo poeta Floriano Martins (Natal: Arc Edições & Sol Negro, 2021) sob a organização de Ana Luísa Vilela, Fabio Mario da Silva, Inês Pedrosa e Rosa Fina. Essa, sim, creio – a mais importante de todas! Aliás, esse mesmo grupo se empenhou num feito fenomenal: o *Dicionário Florabela Espanca*, no prelo em Portugal e no Brasil, que contou com a organização de Jonas Leite e Fabio Mario da Silva, sob minha direção.

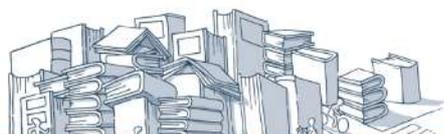
PERGUNTA: *Qual a maior alegria ou satisfação a senhora teve ao longo dessa carreira dedicada, em grande parte, à Literatura Portuguesa?*

Maria Lúcia Dal Farra: Não creio que seja só em grande parte, mas inteiramente à Literatura Portuguesa, porque foi o que fiz a vida inteira. Mas como sou avessa à ortodoxia e sempre me abri a experiências novas, me interesse por todas as literaturas às quais tenho acesso mediante as minhas limitações linguísticas. A maior alegria é sentir o respeito que os meus ex-alunos me dedicam, honrando-me na medida que trilham seus próprios e luminosos caminhos – fico orgulhosíssima e vejo que tem valido muitíssimo a pena a dedicação a essa literatura que amo.

PERGUNTA: *Qual conselho a senhora daria para um(a) jovem estudante de Letras que estivesse começando agora as suas pesquisas em literatura? Por que recomendaria o estudo da Literatura Portuguesa?*

Maria Lúcia Dal Farra: Que leia muito, incessantemente; que nunca pare de se atualizar; que procure conhecer tudo o que lhe disser respeito. Que a Literatura Portuguesa é uma porta de vai-e-vem para outras tantas, para a nossa, para as Africanas, para aquilo que se faz nessa

364



querida língua em qualquer canto do mundo, em Macau, em Goa, no Timor Leste, etc. Que todas elas conversam entre si (e com outras tantas), e que é muito instigante pensá-las nessas aproximações e litígios, descobrindo que a ascendência de uma sobre a outra não reside mais, tal como já ocorreu antes, da metrópole sobre as suas colônias, mas que é, sim, nesse jogo cultural que se conhecem os interesses não só literários – de maneira a entendermos também a nossa própria sociedade fluida e desvanecente, e o nosso próprio lugar no mundo. Diria também que se chegar a escolher a Literatura Portuguesa vai ser ótimo para mim, já que poderei ajudá-lo em alguma coisa.



Tradução



**TEATRO DO ABSURDO MEXICANO: *PANDORA Y EL RUISEÑOR (PANDORA E O ROUXINOL)*,
DE IGNACIO ARRIOLA HARO. TRADUÇÃO E LEITURA CÊNICA**

Bianca Roberta dos Santos¹

Ana Cláudia Romano Ribeiro²

Andreia dos Santos Menezes³

¹ Professora particular de língua espanhola. Bacharel em Letras, com habilitação em Português e Espanhol (EFLCH-UNIFESP), é graduada em nível técnico em Teatro e trabalha principalmente com ensino de línguas estrangeiras. E-mail: br.bianca.roberta@gmail.com. Orcid: 0000-0003-0680-0001.

² Professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde coordena a Monitoria de literaturas de expressão francesa e, com Ligia Fonseca Ferreira, o GELEF, Grupo de Estudos de Literaturas de Expressão Francesa. Desenvolve projetos nos campos da tradução, artes visuais, escrita e performance, alguns deles publicados em seu canal no youtube. Traduziu *Poteaux d'angles (Pilares de canto)*, aforismos de Henri Michaux (alguns trechos foram publicados na revista *escamandro*), *Le bleu de l'île (O azul da ilha)*, peça de teatro de Évelyne Trouillot (*Rónai*, v. 8, n. 2, 2020), juntamente com alunos seus, e contos de ficção científica de Ketty Steward, em parceria com orientandos (*Criação e Crítica*, 32, 2022 e *Alere*, no prelo), entre outras obras. No campo dos estudos utópicos, traduziu e organizou edições da *Utopia* de Thomas More (editora da UFPR, no prelo), de *La terre australe connue (A terra austral conhecida)*, de Gabriel de Foigny (Editora da Unicamp, 2011) e coeditou a revista *Morus – Utopia e Renascimento*. Ana Cláudia faz parte do grupo de teatro bilíngue *Die Deutschspieler* (na Universidade Estadual de Campinas) e do coletivo de poetas *Anáguas*, que publicou *Sol talvez seja uma palavra (7Letras, 2022)*. Em 2021 lançou *Ave, semente* (Editacuja), livro com desenhos e poemas, e desde novembro de 2021 publica semanalmente, no instagram e no facebook, as tirinhas *A vida de Deise*, criadas com sua esposa Deise Abreu Pacheco. E-mail: acrribeiro@unifesp.br. Orcid: 0000-0002-0923-3228.

³ Professora associada na área de Língua Espanhola e suas Literaturas do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. Bacharel e licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol (FFLCH-USP). É doutora e mestre em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana-FFLCH-USP) com período de bolsa sanduíche de doutorado (PDEE-Capes) na Temple University (Filadélfia-EUA). Realizou estágio de pós-doutorado (Fapesp) na LLILAS Benson - Latin American Studies and Collection - University of Texas (Austin-EUA). É líder do grupo de pesquisa CNPq "Análise de produtos culturais brasileiros e hispânicos: estudos discursivos e culturais" e membro do grupo "Comparação de séries discursivas entre o Brasil e a Argentina". É coordenadora do projeto de extensão "Charlas de Cineclub" e co-coordenadora do grupo de estudos "Conversando sobre feminismos". Trabalha principalmente com os seguintes temas: estudos contrastivos entre o português brasileiro e o espanhol; estudos culturais e discursivos comparativos entre o Brasil e a Argentina. E-mail: amenezes@unifesp.br. Orcid: 0000-0002-0713-2060.



RESUMO

Em 1964, o mexicano Ignacio Arriola Haro recebeu o Prêmio Jalisco em Letras pela peça *Pandora y el ruiseñor*, que segue a estética do Teatro do Absurdo. Apresenta-se aqui sua tradução para o português – *Pandora e o rouxinol* – realizada no âmbito de uma Atividade Programada de Pesquisa (APP) do curso de Letras, habilitação em espanhol, da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação das professoras Ana Cláudia Romano Ribeiro e Andreia dos Santos Menezes. Para completar a tarefa tradutória, foi realizada uma leitura cênica que pode ser assistida no youtube.

PALAVRAS-CHAVE: Ignacio Arriola Haro; *Pandora y el ruiseñor*; *Pandora e o rouxinol*; Teatro do Absurdo, literatura mexicana.

ABSTRACT

In 1964, the Mexican playwright Ignacio Arriola Haro received the Jalisco Prize in Letters for his play *Pandora y el ruiseñor*, which follows the aesthetics of the Theatre of the Absurd. We present here his translation into Portuguese - *Pandora and the nightingale* - carried out as part of a Programmed Research Activity (PPA) of the Language and Literature course, major in Spanish, at the Federal University of São Paulo, under the supervision of professors Ana Cláudia Romano Ribeiro and Andreia dos Santos Menezes. To complete the translation task, a scenic reading was performed, which can be watched on youtube.

KEY WORDS: Ignacio Arriola Haro; *Pandora y el ruiseñor*; *Pandora e o rouxinol*; Theatre of the Absurd, Mexican literature.

Breve apresentação

Ignacio Arriola Haro nasceu no México, em Guadalajara, cidade do estado de Jalisco, no dia 26 de janeiro de 1930. Segundo Mercado (1998, p. 363), Haro começou a escrever quando tinha dezoito anos. Dele, foram publicados poemas e peças de teatro. Entre 1964 e 1965, ele viajou para Roma, Barcelona e Madri, onde estudou cinema, teatro e televisão em modo autodidata. Em 1964, Haro recebeu o Prêmio Jalisco em Letras pela peça *Pandora y el ruiseñor* (*Pandora e o rouxinol*), que traduzimos na Atividade Programada de Pesquisa



realizada no curso de Letras, habilitação em espanhol, da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação das professoras Ana Cláudia Romano Ribeiro e Andreia dos Santos Menezes. Para completar a tarefa tradutória, foi realizada uma leitura cênica que pode ser assistida no youtube.⁴

Suas primeiras atividades no teatro e no cinema foram realizadas na Universidade Autônoma de Querétaro, onde foi nomeado diretor do Departamento Cultural em 1967. No ano de 1970, foi nomeado diretor do departamento de Atividades Estéticas da Universidade de Guadalajara. Além disso, em 1971 fundou a Companhia de Teatro, e em 1973, o Clube de Cinema, do qual foi diretor até o ano de 1989, ambos na Universidade de Guadalajara. Haro faleceu em 12 outubro de 1990, em sua cidade natal. Após sua morte, suas obras poéticas foram reunidas e publicadas em um volume chamado *Fuente Mortal*. Suas peças de teatro foram agrupadas e publicadas em diferentes edições.

A edição que serviu de base para a nossa tradução de *Pandora y el ruiseñor* foi publicada em 1998 no volume *Antología de Teatro*, publicado pelo *Fondo de Cultura Económica* e pela Universidade de Guadalajara. A peça tem um ato e faz parte do segundo capítulo do livro, *Teatro absurdistas*. Essa antologia reúne ao todo dezoito peças de teatro, divididas em cinco capítulos: *Obras metateatrales*, *Teatro absurdistas*, *Ejercicios dialógicos con intertextualidad*, *Monólogos del yo* e *Auto y antiauto*. Ela traz ainda uma introdução de José Ruiz Mercado e uma nota biográfica.

Para Mercado (1998, p. 364), algumas obras de Haro, como as que se filiam ao Teatro do Absurdo, não foram muito bem recebidas após terem sido publicadas, sendo, muitas vezes, rejeitadas. Isso teria ocorrido porque quando ele as publicou, havia outro movimento artístico em voga: o neorrealismo. Após analisar três peças do autor (*Pandora y el ruiseñor*, de 1965, *Onich Nórbac*, de 1973, e *Medea*, de 1988), Muños afirma que:

[...] o teatro de Arriola é o de um absurdo de generalidades (a morte, o destino, o tédio); suas obras são universais e indefinidas, o que faz de Arriola uma das exceções do absurdo latino-

⁴ A leitura cênica está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=i4l5o8k3lcQ>.



americano, que se baseia na abordagem de problemas sociais específicos. (MUÑOS, 1999, p. 47, tradução nossa)⁵

Segundo Gomes, o Teatro do Absurdo representa um mundo sufocado por perspectivas pessimistas que começam a fazer parte do dia a dia das pessoas logo depois da Segunda Guerra Mundial:

[...] Por toda a parte o vazio existencial, o nada – um Homem isolado, despido de valores e certezas, munido de uma linguagem cada vez mais artificial e falsa, uma vida sem objetivos, condenado a esperar pelo vazio eterno, enfim, uma realidade que desafiava todos os limites da razão, uma existência disparatada – o absurdo. Podemos dizer que o teatro do absurdo nasce assim de uma reflexão profunda sobre a realidade, sobre o homem, sobre a linguagem e da relação do teatro com todas estas variáveis. (GOMES, 2009, s. p.)

Esta estética teatral procurava romper com alguns padrões estipulados pelo naturalismo e pelo positivismo. O Teatro do Absurdo buscava

quebrar todos os limites entre o que é teatro, o que é realidade, e como estas realidades se confundem, contaminam e refletem mutuamente. Numa senda de chegar ao essencial e de esticar todos os limites do próprio conceito de teatro, temos [...] peças [...] que desafiam o próprio conceito de peça e de teatro. [...] Para além de proceder a uma crítica à realidade exterior ao próprio teatro, este também vai proceder a um mecanismo de autoreflexividade, já que, [...] as propostas teatrais anteriores e contemporâneas ao conflito mundial [...] também faliram e tinham de ser reavaliadas. (GOMES, 2009, s. p.)

Em *Pandora y el ruiseñor* há ausência de tempo e espaço, intrigas que não se concretizam, inércia das personagens, que muitas vezes são desprovidas de sentido e donas de vidas miseráveis. Segundo Frías (2009), as obras teatrais de Haro são farsas estilizadas.

Muños (1999, p. 47) afirmou que algumas obras de Haro (isso inclui *Pandora y el ruiseñor*) representavam o que ele chamou de “absurdo de generalidades”, tematizando a morte, o tédio e o destino, e não a críticas sociais, como se fazia, de acordo com o autor, no

⁵ Trecho original: *el teatro de Arriola es el de un absurdista de las generalidades (la muerte, el destino, el aburrimiento); sus obras se universalizan y se indefinen, lo que convierte a Arriola en una de las excepciones del absurdo latinoamericano, que se funda en el plantamiento de problemáticas sociales específicas.* (MUÑOS, 1999, p. 47).



teatro do absurdo latino-americano de forma geral e no teatro neorrealista. Sobre este último, Muños detalha:

Ao fazer uma breve recapitulação do teatro mexicano da última metade do nosso século, identificamos principalmente o movimento liderado por Usigli e Novo, que provocaram em seus alunos (Magaña, Carballido e Magdaleno) a corrente chamada neorrealismo, a qual se inclina para a formação de um teatro crítico. (MUÑOS, 1999, p. 47, tradução nossa)⁶

Por outro lado, Gomes (2009) aponta que o Teatro do Absurdo poderia propor ou uma crítica ou uma reflexão a respeito das atitudes do homem, instigando o público a adotar um pensamento crítico e reflexivo:

Outra das questões levantadas acerca do teatro do absurdo passa pela existência, ou não, de uma função, de um intuito, para além de uma mera constatação do vazio existencial, no qual o homem está fatalmente perdido. [...] Contudo, se este teatro se interroga constantemente sobre a existência e destino humanos, este não influenciará naturalmente comportamentos e atitudes do homem? [...] o espectador é levado a distanciar-se de uma (ir)realidade proposta, que aparentemente nada se assemelha com a sua própria (ir)realidade. Assim, e não obedecendo a mecanismos de identificação com as personagens, o espectador mais facilmente abre caminho à crítica e reflexão. (GOMES, 2009)

Pandora y el ruiseñor é um diálogo entre O Homem e A Mulher Múltipla, sem desenvolvimento lógico previsível. Essa personagem feminina é a esposa, a mãe, a traidora, a secretária, a máquina etc. Esse Homem e essa Mulher parecem assombrar-se incessantemente.

Vega (2015) afirma que *Pandora y el ruiseñor* é um dos textos mais populares de Haro e, ao mesmo tempo, um dos que mais desafia a paciência e o gosto do público. Segundo Muñoz (1999, p. 47), essa obra rompe com elementos conflitantes, fisicamente e linguisticamente, e esse conjunto de histórias acaba entrando em um ciclo infinito de não comunicação, o que causa no espectador uma sensação de estranhamento que é, como vimos anteriormente, comum ao Teatro do Absurdo.

⁶ Trecho original: [...] Al hacer una breve recapitulación del teatro mexicano de la última mitad de nuestro siglo, se identifica principalmente el movimiento encabezado por Usigli y Novo, quienes provocaron en sus alumnos (Magaña, Carballido y Magdaleno) la corriente llamada neorrealismo, la cual se inclina por la formación de un teatro crítico. (MUÑOS, 1999, p. 4)



Passemos então à tradução.



Pandora e o rouxinol

PERSONAGENS:

O Homem

A Mulher Múltipla

ATO ÚNICO

O cenário estará vazio, com exceção de uma pequena mesa e duas cadeiras. Uma delas será de balanço. Quando a cortina subir, um homem estará dormindo na cadeira de balanço. A mulher entra e olha para ele.

MULHER – Sempre dormindo. É a única coisa que você sabe fazer. Algumas vezes finge estar acordado. Que ingenuidade! *(Se aproxima dele.)* Você não acha que vai ter que acordar em algum momento?

HOMEM – *(Dormindo.)* Não gosto que você invada meus sonhos, já te disse milhares de vezes.

MULHER – Você não pode me impedir.

HOMEM – Se eu acordar te jogo para fora com um pontapé.

MULHER – *(Vai para trás da cadeira.)* Seu sonho é um rosto onde a irrealidade desliza lentamente.

HOMEM – Sua palavra é um punhal que fere as imagens. O que você quer?

MULHER – Acorda! *(Pausa.)* Acorda! Como é que você pode dormir quando os inimigos



estão para chegar?

HOMEM – (*Acordando.*) Ah, é você! Eu dormia tão profundamente que não estava escutando o canto dos pássaros e nem os latidos dos cachorros.

MULHER – O rouxinol não canta, arrebentou a corda. Oh, que desgraça!

HOMEM – Um rouxinol cantava e um cachorro latia! Você me acordou! Você tem noção disso?

MULHER – Não pode ser, você ainda está dormindo!

HOMEM – (*Levanta-se.*) Quer levar um tapa? (*Sacode a mulher.*) Seu sonambulismo me desespera; você não sabe fazer outra coisa que não seja me atormentar com seus pesadelos. (*Chora.*)

MULHER – (*Vai para o fundo.*) Olha que paisagem linda!

HOMEM – (*Sem a sensação de ter chorado.*) Já sabia, meu amor, que esse seria o melhor lugar para a nossa lua de mel. Aqui estamos sozinhos.

MULHER – (*Abraça-o.*) Sou tão feliz! (*Dançam.*)

HOMEM – (*Para de dançar.*) Você pisou em mim!

MULHER – Foi você que pisou em mim, você dança muito mal. (*Ele se afasta. Ela se senta.*)

HOMEM – É a senhorita a nova secretária?

MULHER – Sim, o senhor é o chefe?



HOMEM – Senhorita, meu nome é Claude.

MULHER – (*Entusiasmada.*) Ah, o senhor é francês?

HOMEM – Não, meu nome é Francesco, mas minha mulher acha vulgar.

MULHER – E como se chama a sua esposa?

HOMEM – Pandora!

MULHER – (*Gargalha.*) Oh, como o senhor é simpático! Vai ser divertido trabalhar ao seu lado. (*Ele sai, ela levanta e avança.*)

HOMEM – Você não tem direito de se meter nos assuntos relacionados ao meu trabalho. Você me deixou sem secretária.

MULHER – Busque por uma que preencha os requisitos.

HOMEM – Ninguém preenche os requisitos. Se você soubesse como é difícil encontrar alguma coisa.

MULHER – Oh, olha essa paisagem!

HOMEM – Amor, eu sabia que você era o que eu estava procurando, o que eu precisava. Me sinto como Cristóvão Colombo descobrindo o novo mundo. Você é a América!

MULHER – Oh, meu almirante! (*O homem se senta.*)

HOMEM – Terra abençoada! Terra procurada no sonho, na palavra devastada, nos olhos do ar! (*Fecha os olhos.*)



MULHER – Acorda, Almirante!

HOMEM – (*Zangado.*) Já te proibi de me acordar enquanto eu sonho! (*Com rancor.*) O que você quer?

MULHER – A polícia veio te buscar.

HOMEM – ... Juro que sou inocente!

MULHER – No mundo não existem inocentes. Sabe de uma coisa? Você me dá nojo.

HOMEM – Não fui eu!

MULHER – Foi você!

HOMEM – Eu juro! Eu juro! Eu não matei ela não. Ela se suicidou. Ela falava o dia todo, a noite toda; não me deixava dormir, me tiranizava. Eu desejei matá-la, é verdade, e se ela mesma não tivesse se matado, eu teria feito isso, juro; juro que a teria matado, mas não matei.

MULHER – Ela te acusou. E testemunhará contra você. O que você pode provar? Ela estará presente.

HOMEM – Não a matei. Eu vou dizer isso.

MULHER – A polícia estará do seu lado e do lado dela.

HOMBRE – Esse é o problema! E você?

MULHER – Eu estarei do seu lado se você...

HOMEM – (*Suplicante.*) Sim, diga, tudo o que você quiser.



MULHER – Mate-se!

HOMEM – Não posso fazer isso duas vezes.

MULHER – Se você for valente, tente fazer de novo.

HOMEM – Aconteceu uma desgraça terrível com meu amigo quando ele fez isso pela segunda vez.

MULHER – Não estou nem aí.

HOMEM – Ele morreu de verdade! Matou a morte! (*Pausa.*)

MULHER – (*Com assombro.*) Oh, eu quero conhecê-lo!

HOMEM – Você não vai conhecê-lo.

MULHER – Quero conhecê-lo! (*Fica de joelhos.*) Te imploro! Me apresente a ele!

HOMEM – Com uma condição.

MULHER – Sim, diga! Juro que a cumprirei.

HOMEM – (*Se levanta.*) Que você se apaixone por ele!

MULHER – Ah, isso será muito fácil! Você me conhece...

HOMEM – Muito bem, sou eu! Eu sou meu melhor amigo. Minha amizade eu não troco por nada!

MULHER – (*Abraça-o.*) Oh, que prazer! Meu esposo tinha me falado de você; eu morria de vontade de te conhecer. Era um absurdo não conhecer o melhor amigo do meu esposo. Isso é como ignorar a si mesma.



HOMEM – Seu marido é uma idiota: quero que você seja minha amante. Vou te contar um segredo: nunca o suportei, ele me desagrade profundamente, é um covarde que só inspira desprezo.

MULHER – É um intelectual!

HOMEM – O intelecto dele só serve para ele fugir.

MULHER – É um sonhador!

HOMEM – Só sonha com a morte, mas é incapaz de abraçá-la. A ideia da morte é o vício solitário: é uma criação imaginária e agradável. (*A mulher se senta, abatida.*)

MULHER – E eu que acreditava ser feliz!

HOMEM – Não quero que minha esposa fique sabendo.

MULHER – Não vou me apaixonar de novo. Prefiro dançar. (*Dança.*)

HOMEM – Quando você dança é um engano preso aos olhos, a irrealdade transformada em tato, metamorfose de espuma, uma vertigem que se assemelha às asas do sangue.

MULHER – Dançarei com seu desejo grudado em minhas coxas. Sabe de uma coisa? A lua não é virgem: milhares de olhares a violaram.

HOMEM – Você é a lua!

MULHER – A lua dança eternamente sozinha, não gosta de companhia, gosta da música celestial. (*Dança.*)

HOMEM – Adeus, lua! (*Arrebatado.*)



MULHER – Acorda!

HOMEM – Ah, não! (*Pausa pequena.*) Olha, meu amor, a paisagem tem braços, é nossa.

MULHER- (*Sombria.*) Sua mãe se nega a me olhar.

HOMEM – Tem ciúmes da lua.

MULHER – A nova secretária chegou.

HOMEM – É loira ou morena?

MULHER – É tudo! É elétrica! Mecânica! (*Se aproxima da cadeira.*)

HOMEM – Oh, o amor mecânico, elétrico, exato! Como a senhora se chama?

MULHER – (*Mecanicamente.*) Cir-cui-to-de-pre-ci-são.

HOMEM – (*Admirado.*) Que lindo nome! E como seus amigos a chamam?

MULHER – De várias maneiras.

HOMEM – E de qual a senhora mais gosta?

MULHER – Nenhuma! Todos os homens são muito estúpidos, mas o senhor é como eu. Pode me chamar de Circuito Quadrado. Sabe de uma coisa? Sou muito sentimental.

HOMEM – Ah, a senhora vai me ensinar o sentimento eletromecânico.

MULHER – Basta apenas apertar um botão, uma tecla; mas tenha cuidado para não se enganar, porque cada coisa tem o seu circuito.

HOMEM – Então a senhora acredita no amor?



MULHER – O amor é a soma de dois fatores; pode-se alcançá-lo pela multiplicação e também pela divisão e pela subtração.

HOMEM – Linda teoria.

MULHER – Vou demonstrar. Você desejaria me amar? Gostaria de chegar até mim?

HOMEM – (*Admirado.*) Sim, sim!

MULHER – Se eu sou o fator X e você é o fator Z, precisará de um sinal de mais para chegar até mim. Mas, se não consegue operar com um sinal de mais, então eu posso reduzir meu sinal em menos X para chegar até você. Assim como as paralelas podem se alcançar no infinito, nossos fatores também podem. Esse teorema é simples e composto, fácil e complicado, aberto e fechado. (*Pequena pausa.*) Tenho outras teclas.

HOMEM – Eu gostaria de beijá-la. Deixá-la nua.

MULHER – Quando se desmonta o mecanismo de uma máquina, não se tem a máquina. Peça-me outra coisa.

HOMEM – (*Pressionando a testa com um dedo.*) Quero música!

MULHER – Primeiro vem a teoria, depois a vida. Criamos a nova música, sem intérprete e sem instrumento; música científica, pura: voz de osciladores nos ouvidos magnéticos da fita. Criamos o amor sem necessidade do amor e a possessão sem necessidade do corpo humano. Cantarei para você. (*Canta com voz semelhante a um rumor confuso. Pode ser acompanhada com música eletrônica e efeitos sonoros.*) “Seu rosto é a onda perfeita dos satélites artificiais e a lua gira, como uma engrenagem, na caixa de câmbio do seu automóvel”. (*Aplaud.*)

HOMEM – O mundo sonha que sonha!



MULHER – Acorda!

HOMEM – Pedirei o divórcio por você me impedir de dormir.

MULHER – Não te darão.

HOMEM – É motivo de separação eclesiástica.

MULHER – (*Terna.*) Olha a paisagem!

HOMEM – (*Passando a mão pelo rosto.*) Estranho! Tenho a sensação de ter vivido isso, de ter estado aqui antes, de ter te conhecido e odiado.

MULHER – Aconteceu tudo. (*Pequena pausa.*) A polícia voltou.

HOMEM – O que querem agora?

MULHER – Nomear você como chefe.

HOMEM – (*Cruel.*) Ordenarei a sua prisão!

MULHER – Estou presa por ser sua esposa. Me disseram que é um delito se casar com uma sombra. (*Retrocede para o fundo.*)

HOMEM – Eu tinha esquecido disso, mas prometo que farei o possível para ajudar você. (*Pequena pausa.*) Mãe! Na próxima semana me caso!

MULHER – Faz três meses que você se casou pela oitava vez com a mesma mulher. Ainda não é o momento de fazer isso de novo, você precisa pensar. Por que você não conversa com ela depois de fazer amor? Eu, com seus três pais, só me casei vinte vezes em trinta e cinco anos, mas, pelo jeito que você anda, quer ser ultramoderno e dar o que falar para as pessoas que, como eu, foram educadas à moda antiga.



HOMEM – Você não quer que eu me case de novo porque tem ciúmes! Você sabe que ela fica imensamente feliz quando se casa e essa é sua única razão para se opor, mas não se esqueça que eu conheço o seu segredo.

MULHER – Eu não tenho nada para esconder. Você tem que me obedecer!

HOMEM – Conheço as suas mentiras. Quer que eu te desmascare? (*Cruel.*) Não tenho meus três pais como todos os homens, sou filho do seu desejo; você só desejava ser mãe e esse intenso desejo te engravidou. Essa é a sua vergonha! Sou filho bastardo da sua pureza! Não sou filho de homem, só tenho sangue de uma mulher, de uma descarada que tem ciúmes de todas as mulheres. Se for necessário, me casarei mil vezes com ela!

MULHER – (*Ri.*) Quanto mais você se casar, mais a perderá. (*Se aproxima.*)

HOMEM – (*Raiva.*) Ah! (*Pausa.*) Minha mãe te despreza. (*Abraça-a*)

MULHER – Ela vai ficar feliz com o nosso casamento.

HOMEM – (*Triste.*) Isso não vai ser possível... o padre fugiu do convento.

MULHER – O padre morreu, querido; um ônibus o atropelou.

HOMEM – Porém, eu o vi, eu falei com ele.

MULHER – É uma freira! Isso é profanação!

HOMEM – Irmã, só quero conversar com a senhora.

MULHER – (*Com atitude tímida e as mãos juntas.*) Não posso falar com desconhecidos!

HOMEM – Você tem conhecidos?



MULHER – Não, mas o amor de Deus pode nos fazer esperar que algum dia tenhamos algum; então poderemos falar. (*Pequena pausa.*) Perdão, em que idioma o senhor está falando comigo?

HOMEM – Metade em inglês, a outra metade em húngaro e a outra metade em persa.

MULHER – Lamento, mas eu falo em latim e hebraico e penso em finlandês. Não podemos conversar!

HOMEM – E se eu aprender latim, hebraico e finlandês?

MULHER – Eu vou esquecê-los por causa do grego e do português.

HOMEM – E se eu aprender todas as línguas do mundo? O desejo dá asas às palavras, convicção aos sentimentos, impudor aos sonhos.

MULHER – Se o senhor aprender todas as línguas, eu prometo que me tornarei muda e surda.

HOMEM – Puta! Puta! É isso! É isso e somente isso! (*Dá as costas para ela. Pausa.*)

MULHER – Querido, você esqueceu seu véu de noivo, fez um papelão.

HOMEM – Um recém-casado não deve ter problemas. O que aconteceu, aconteceu. Te prometo que da próxima vez não esqueço.

MULHER – A bailarina de ontem à noite prometeu me ajudar.

HOMEM – Não gosto de te ver disfarçada, eu te reconheci.

MULHER – Não é verdade, eu te surpreendi.



HOMEM – Isso é uma desculpa.

MULHER – O desejo em você é como um tambor nos olhos do silêncio.

HOMEM – Mentirosa! (*Se retira.*)

MULHER – Sua esposa não mente, senhor; o senhor me olha demais, sinto que suas pupilas me ferem.

HOMEM – Não chamei a senhora.

MULHER – O senhor me persegue, me oprime, quer me seduzir, me violenta em sua intimidade, sua luxúria transcende meu sonho.

HOMEM – (*Com raiva.*) A polícia quer que eu seja seu chefe! Com uma boa polícia todos os problemas podem ser solucionados. Posso matar, expulsar, torturar, ameaçar. Vou aceitar!

MULHER (*Irônica.*) Você já fez tudo, querido.

HOMEM – Você está espiando meus pensamentos? (*Pausa.*)

MULHER – Voltamos amanhã?

HOMEM – Sim, amor.

MULHER – Ah! Que viagem maravilhosa! Ao te encontrar, soube que seríamos muito felizes, que nós nos pertencíamos um ao outro. (*Abraça-o.*) Agora sei que não é um sonho que estejamos juntos. (*Se separam.*) Mas tenho medo! Eles te acusam de assassinato. É estranho, mas eu acreditei neles. Te acusam de ter me estrangulado. Me diga, é verdade?



HOMEM – Mentem!

MULHER – Por que mentiriam?

HOMEM – Porque não existe a verdade.

MULHER – Mesmo que não exista, pode-se dizê-la. Não é?

HOMEM – Mentem!

MULHER – Eu quero que você me diga, eu só quero que você me diga! Você matou a lua, a secretaria, a bailarina, a freira, a mim, a mim?

HOMEM – Você não pode acreditar nisso.

MULHER – E você, acredita, acredita? (*Pausa muito rápida.*) Você as matou?

HOMEM – (*Angustiado.*) Matei todas! Todas! Sou um criminoso!

MULHER – Aonde você vai?

HOMEM – Vou buscar minha esposa.

MULHER – Sou eu! Me olha nos olhos!

HOMEM – Não, não, não!

MULHER – (*Se aproxima.*) O que está acontecendo com você?

HOMEM – Depois de amanhã é nosso casamento e eu não comprei as alianças.

MULHER – E se nos casássemos sem alianças? A aliança é um círculo vicioso.

HOMEM – O amor é um círculo vicioso que acaba entediando.



MULHER – Não usemos alianças!

HOMEM – E se prescindíssemos da noiva? Seria um casamento bem duradouro. Ah, sim, é isso! Vamos fazer um casamento sem noiva.

MULHER – Imaginei um imenso balé, sem público, em um imenso teatro vazio, cheio de luzes e vozes, mas sem público. Nós, bailarinas, estamos melhores sozinhas.
(*Dança.*)

HOMEM – Eu sou seu público!

MULHER – (*Para de dançar.*) Não te conheço. (*Volta a dançar.*)

HOMEM – Eu te amo.

MULHER – (*Para de dançar.*) Você não existe. (*Volta a dançar.*)

HOMEM – (*Grita.*) Eu te amo!

MULHER – (*Para de dançar.*) O que deseja?

HOMEM – Ser seu infinito esposo .

MULHER – Nos casaremos amanhã?

HOMEM – Amanhã não pode ser, nos casamos ontem e a lei não permite, só depois de uma semana. Pode me esperar?

MULHER – Como você se chama?

HOMEM – Claude.

MULHER – (*Com admiração.*) Ah, você é francês?



HOMEM – Meu nome é Francesco, mas minha mulher acha vulgar.

MULHER – Como se chama a sua esposa?

HOMEM – Pandora.

MULHER – (Ri.) Ah, como o senhor é simpático! Vai ser divertido trabalhar ao seu lado.

Referências

ARRIOLA Haro, Ignacio Igor. **Enciclopedia Histórica y Biográfica de la Universidad de Guadalajara**. Disponível em: <http://enciclopedia.udg.mx/biografias/arriola-haro-ignacio-igor>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

HARO, Ignacio Arriola; MERCADO, José Ruiz. **Antología de teatro**. Primeira edição. Guadalajara, Jalisco, México: Tezontle Fondo de Cultura Económica Universidad de Guadalajara, 1998.

ARRIOLA HARO IGNACIO IGOR. **Jalisco Gobierno del Estado de Jalisco**. Disponível em: <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/jaliscienses/arriola-haro-ignacio-igor>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

CARVALHO, Filipe. A definição de tragédia, farsa, auto, epopeia e comédia. **Ciber Dúvidas da Língua Portuguesa**, 2016. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-definicao-de-tragedia-farsa-auto-epopeia-e-comedia/33941>. Acesso em: 14 de out. de 2020.

CONSENTINO, Marcelo. O Teatro do Absurdo. **Estado da arte**, 2015. Disponível em: <http://oestadodaate.com.br/o-teatro-do-absurdo/>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

DICIONÁRIO espanhol-português e buscador de traduções. **Linguee**. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/portugues-espanhol>. Acesso em: 31 ago. de 2020.

FRÍAS, Efraín Franco. Acercamiento a la dramaturgia jalisciense contemporânea. **Universidad de Guadalajara**, 2009. Disponível em: <http://www.estudiosjaliscienses.com/wp-content/uploads/2019/06/78-Acercamiento-a-la-dramaturgia-jalisciense-contemporanea.pdf>. Acesso em: 08 de set. de 2020.



GOMES, Hélder. Teatro do Absurdo. **E-Dicionário de Termos Literários**, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/teatro-do-absurdo/>. Acesso em: 2 de set. 2020.

MUÑOS, Alfredo Cerda. La actividad escénica em Guadalajara (México) 1920-1990. **Universidad Nacional de Educación a Distancia**, Madrid, 1999. Disponível em: <https://www2.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/AlfredoCerda.pdf>. Acesso em: 2 de set. 2020.

TEATRO do Absurdo. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo13538/teatro-do-absurdo>. Acesso em: 14 de out. 2020.

VEGA, Iván González. Pandora y el Ruisseñor: a experimentar con un experimento. **Ágora Teatro GDL**, 2015. Disponível em: <http://agoragdl.com.mx/jalisco/pandora-y-el-ruisenor-a-experimentar-con-un-experimento/>. Acesso em: 08 de set. de 2020.

