

**ALFREDINA ROSA OLIVEIRA DO VALE
RAUAN ROBÉRIO SANTOS BATISTA
(ORGANIZADORES)**



**ANAIS DO II ENCONTRO PARAIBANO
DOS ESTUDANTES DE LETRAS 2018**





Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidival Morais de Sousa | *Editor Assistente*

Conselho Editorial

Luciano Nascimento Silva (UEPB) | José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB) | Antônio Guedes Rangel Junior (UEPB)

Cidival Morais de Sousa (UEPB) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ) | Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB) | Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP) | Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Diego Duquelsky (UBA) | Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN) | Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB) | Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Germano Ramalho (UEPB) | Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB) | Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sops de Mello Bandeira (IPCA/PT) | Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB) | Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)



Editora indexada no SciELO desde 2012

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Alfredina Rosa Oliveira do Vale
Rauan Robério Santos Batista
Organizadores



**ANAIS DO II ENCONTRO PARAIBANO
DOS ESTUDANTES DE LETRAS 2018**



Campina Grande - PB
2020



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Moraes de Sousa | *Editor Assistente*

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

E56a Encontro Paraibano dos Estudantes de Letras (2: Campina Grande-PB: 2018).
Anais do Encontro Paraibano dos estudantes de Letras [Recurso eletrônico]/ Alfredina Rosa Oliveira do Vale, Rauan Robério Santos Batista (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2020.
5000 kb. - 313 p.: il. color.

Nota: II Encontro Paraibano dos Estudantes de Letras (II EPBEL), realizado no período de 21 a 24 de junho de 2018, no Campus I da UEPB em Campina Grande/PB.

ISBN 978-85-7879-607-5 (E-book)

1. Literatura brasileira. 2. Crítica literária - Poesia. 3. Análise do discurso. 4. Literatura – Representações femininas. 5. Literatura – Relações étnico-raciais. I. Vale, Alfredina Rosa Oliveira do(Organizadora). II. Batista, Rauan Robério Santos (Organizador). III. Título.

21. ed. CDD B869.9

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15ª/368

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.



II ENCONTRO PARAIBANO DOS ESTUDANTES DE LETRAS

21 A 24 DE JUNHO DE 2018

COMITÊ CIENTÍFICO

Aliana das Neves Barbosa Sá (UEPB)
Allyson Raonne Soares do Nascimento (UEPB/IsF–UFPB)
Antonio Carlos Neto (UEPB)
Bruno Santos Melo (PPGLI/UEPB)
Fabrício Batista de Sousa (PPGLI/UEPB)
Franknilson Ramos Santana (UEPB)
Jailma da Costa Ferreira (PPGLI/UEPB)
Kátia Farias Antero (UEPB/UNINASSAU)
Keyte Gabrielle Macena Ribeiro (UEPB)
Maria Socorro Moura Montenegro (UEPB)
Marília Cacho (UEPB)
Michael Gouveia de Sousa Júnior (ISEIB - MG/ UCAM - RJ/ GFPLE – UEPB/ IsF – UEPB)
Rickison Cristiano de Araújo Silva (UEPB)
Secundino Vigón Artos (UFCG)

COMITÊ ORGANIZADOR

Rauan Robério Santos Batista (UEPB/CAPES/CNPQ)
Sofia Isbelo de Melo e Sousa (UEPB)
Gabrielly Evelyn Lopes Barbosa (UEPB/CAPES/CNPQ)
Amanda Pereira de Araújo Marinho (UEPB)
Batista Emídio dos Santos Júnior (UEPB)
Denny Kaleb Dantas da Silva (UFCG)

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	7
GRUPO DE DISCUSSÃO 1	
REPRESENTAÇÕES DA MULHER NA LITERATURA BRASILEIRA	8
GRUPO DE DISCUSSÃO 2	
LETRAMENTOS PARA O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ADICIONAL ...	45
GRUPO DE DISCUSSÃO 3	
ARTE, CULTURA E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	53
GRUPO DE DISCUSSÃO 6	
GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE NOS ESTUDOS LITERÁRIOS	117
GRUPO DE DISCUSSÃO 7	
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FP) DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ..	165
GRUPO DE DISCUSSÃO 8	
LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: HISTÓRIAS E RESGATES DO HUMANO	194
GRUPO DE DISCUSSÃO 9	
LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE SER UM ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO	224
GRUPO DE DISCUSSÃO 10	
ESTUDOS DE TRADUÇÃO	291

APRESENTAÇÃO

“[...] O menino perguntava de onde vinham tantas histórias, e o viajante apontou para uma caixa da qual ele não se separava: um baú cheio de livros. O menino não sabia o que era livro, mas o viajante explicou o que era. E a partir desse momento o menino botou na cabeça que precisava aprender a ler. E saiu por esse mundo atrás de quem lhe ensinasse a ler”

Maria Valéria Rezende.

É com grande alegria que a comissão organizadora do II Encontro Paraibano dos Estudantes de Letras (II EPBEL) com a representação estudantil do Centro Acadêmico de Letras do Campus I da UEPB, gestão 2017/2018 **Protagonistas del Verb**, apresenta os **Anais do II Encontro Paraibano dos Estudantes de Letras**.

Depois do sucesso do I EPBEL, nós da comissão organizadora tivemos a honrar de sediar o II encontro em Campina Grande, o mesmo campus da UEPB onde aconteceu o primeiro. Com muita força e resistência o evento aconteceu e foi um sucesso.

Agradecemos a participação e colaboração de todos os estudantes, professores e servidores da UEPB e das demais instituições que participaram desse lindo evento. Também agradecemos a presença da nossa homenageada Maria Valéria Rezende que nos contemplou com sua presença no nosso evento.

Agora, é chegada a hora do campus IV, Católe do Rocha, da UEPB, de sediar o próximo evento em 2019 e, esperamos reencontrar a todas e todos.



GRUPO DE DISCUSSÃO 1

**REPRESENTAÇÕES DA MULHER NA
LITERATURA BRASILEIRA**

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS POEMAS “EU-MULHER”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO E “NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS”, DE CRISTIANE SOBRAL

Autor (a): Aline Oliveira da Silva

Coautor (a): Joaquim Gomes Caboclo

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª: Ana Lúcia Maria de Souza Neves

Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

As mulheres, na sociedade patriarcal, foram consideradas como inferiores ao sexo masculino. Quando se trata da mulher negra, nota-se que a situação se torna ainda mais delicada, levando em consideração que se a mulher branca e burguesa era silenciada e julgada pela sociedade, o espaço reservado à mulher negra era muito mais inferiorizado.

Dito isso, ao longo do tempo, as mulheres foram excluídas do cânone literário, que historicamente era constituído por obras escritas por homens, brancos e grandes representantes de uma elite sociocultural. Por isso, a produção literária que não se enquadrasse no padrão de hegemonia dominante, masculina, branca e de classe alta era marginalizada e conseqüentemente tratada como não literatura ou literatura menor.

Quando se observa a participação da mulher na literatura atrelada a um contexto situacional, verifica-se que há uma predominância de homens brancos, logo, eram eles que controlavam as publicações das produções literárias. Por isso, as obras de autoria feminina eram marginalizadas, e quando os escritos por mulheres estavam presentes na literatura, elas utilizavam pseudônimos de nomes masculinos ou então os maridos tornavam-se autores dos escritos de suas esposas.

Nessa perspectiva, a literatura foi, para as mulheres brancas, sobretudo as negras, um espaço excludente, uma vez que esse público não recebia visibilidade e a sua imagem, geralmente, estava relacionada ao ambiente doméstico

e não ao espaço literário. Dessa forma, a população masculina era quem dominava as letras e as artes.

Desse modo, a presença da mulher negra na literatura brasileira, ao longo da história, comumente foi representada por escritores brancos, que falavam em seu lugar e assumiam a sua voz. Por isso, não temos negras como escritoras protagonistas no cânone literário. Por outro lado, a literatura contemporânea de autoria negra, que diz respeito à literatura marginal, movimento da década de 70 do século XX, trouxe grandes contribuições para a sociedade, pois dá voz aos excluídos, em outras palavras, aos que estão à margem da sociedade.

UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A MULHER NA SOCIEDADE

Em um contexto de patriarcalismo, em que apenas os homens dominavam as relações sociais, e as mulheres eram tidas como inferiores, a escrita era algo destinado apenas ao sexo masculino. As mulheres não tinham acesso à escrita, conseqüentemente, não tinham instrução, vivendo no silêncio e de forma excluída do meio cultural. Consoante Brandão (2003, p.23) “Mesmo em meados do século XIX, portanto, a mulher permanece isolada de ambiente cultural. E permanece isolada até do convívio de pessoas na sua própria casa”.

Nesse sentido, a educação para mulheres era limitada a aulas de francês e música, para conseguir um bom casamento, caso elas não aceitassem, seriam levadas para um convento. Assim, por muito tempo, as mulheres permaneceram obedientes aos papéis impostos pela sociedade.

Em relação à mulher negra especificamente, os problemas se intensificam, de forma geral, elas eram vistas de forma submissa, como uma mulata ferosa e sensual, que servia apenas para a procriação e a exploração de mão-de-obra, como cuidar do lar de seus patrões, por exemplo. Desse modo, conforme Brandão (2003, p.23): “Quanto a mulheres negras escravas, ocupavam-se do trabalho em âmbito doméstico ou em oficinas, sem receberem qualquer instrução, numa situação que haveria de se prolongar por muito tempo”.

Entretanto, no século XIX surgem os primeiros textos escritos por mulheres que têm alguma divulgação entre o público letrado de forma minoritária. Logo, a partir do século XX ocorreu “a implementação e solidificação de um movimento que poderíamos chamar de estética feminista” (BRANDÃO 2003, p.27). Assim, a partir dessa época, precisamente na década de 70 que se inicia uma literatura de mulheres militantes, protagonistas e autoras de seus escritos.

Em primeira instância é importante mencionar que a literatura contemporânea rompe com os padrões impostos cultural e socialmente, sobretudo no que diz respeito à forma exigida pela crítica literária, uma vez que essa literatura dá espaço às pessoas excluídas, como as mulheres, negros e pobres, por exemplo. Nesse sentido, a partir da década de 70, a literatura marginal promove as produções de mulheres negras que buscam, através da literatura, sua representatividade, a fim de romper com estereótipos raciais e de sexualização que foram associados ao corpo feminino e à imagem da mulher no Brasil, ao longo da história do país.

Uma das propostas da literatura marginalizada é abordar as formas de linguagem que representam de forma satisfatória o povo, uma linguagem própria que denuncie a identidade cultural do sujeito que escreve. Assim, Gonzaga (1981) afirma que: “A condição marginal adviria da recusa de uma linguagem institucionalizada, a linguagem do poder” (p.149). Nessa concepção, a norma padrão não representa a massa, pois essa forma de linguagem é predominantemente usada pela elite. Desse modo, a literatura marginal representa a minoria, que é produzida por mulheres e afrodescendentes que buscam por autorrepresentação. Enquanto a arte canônica é feita pela classe dominante.

A escrita literária feita por mulheres negras é de fundamental importância para mostrar à sociedade a luta diária desses sujeitos marginalizados e a sua resistência aos estereótipos impostos pela população patriarcal. Dessa forma, a literatura produzida pela minoria aborda questões de raça, gênero e classe social com o objetivo de questionar a literatura canônica que não contempla a pluralidade brasileira. Assim Conceição Evaristo rela que:

Se há uma literatura que nos inviabiliza ou nos ficciona a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira. Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar outro movimento que abriga todas as nossas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida (EVARISTO, 2005, p.54).



ANÁLISE DO POEMA “EU-MULHER”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Poema “eu-mulher”:

Uma gota de leite
me escorre entre os seios.
Uma mancha de sangue
me enfeita entre as pernas
Meia palavra mordida
me foge da boca.
Vagos desejos insinuam esperanças.
Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.
Em baixa voz
violento os tímpanos do mundo.
Antevejo.
Antecipo.
Antes-vivo
Antes - agora - o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.
(EVARISTO, 2008).

Conceição Evaristo, escritora negra, nasceu em 1946, na cidade de Belo Horizonte. Ela se mudou para o Rio de Janeiro na década de 70 e ingressou na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Letras. Tornou-se mestre pela Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde defendeu a sua dissertação “Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade”. Em 1990 começou a publicar, na série “Cadernos Negros”. É importante afirmar que a escritora é autora de poesia, contos, romances e ficção. O título do seu primeiro romance, lançado em 2003, é “Ponciá Vicêncio”.

Após essa breve contextualização sobre a escritora, agora nos deteremos na análise. O poema “eu-mulher” contempla o ser mulher: mulher

que amamenta, que menstrua, tem desejos e que tem voz. O poema exhibe a mulher da forma que ela é, sem estereotipá-la, porque desde a literatura do período colonial, a imagem da mulher é construída sob uma perspectiva de procriação, voltada para fins domésticos, tratamento do seu corpo como objeto, ou então, para as mulheres negras, retrata um passado de escravidão.

Nessa concepção, é importante afirmar que na literatura contemporânea a mulher está conquistando o seu espaço, uma vez que há a escrita de si. Isso significa dizer que são escritoras mulheres e negras falando de si, não homens brancos retratando a sua história, ou seja, há uma representatividade nessa literatura pós-moderna. Dessa forma Patrocínio (2010) relata que “Literatura Feminina busca a formação de um espaço próprio [...] em que a mulher seja o sujeito do discurso e possa a partir de um ponto de vista e de um sujeito de representação próprios [...] construir sua própria representação” (p.29).

Assim, o poema “eu-mulher”, que é uma escrita feminina, retrata a realidade das mulheres, quando afirma que “uma gota de leite escorre em meus peitos” e “eu-mulher em rios vermelhos inauguro a vida”, aborda que todas as mulheres, independentemente de sua classe social e etnia, podem passar por esse processo e que é algo natural.

Outro fator importante a ser mencionado é a questão da polissemia do verbo “enfeitar” que a escritora utiliza no seguinte verso: “Uma mancha de sangue me enfeita entre as pernas”. Ou seja, esse verbo, no contexto do poema, possui uma carga semântica de embelezar algo, a autora escolheu essa palavra de forma intencional para frisar que a menstruação é um processo natural que as mulheres passam e que esse fenômeno biológico deve ser tratado com naturalidade e não como algo anormal.

ANÁLISE DO POEMA “EU NÃO VOU MAIS LAVAR OS PRATOS”, DE CRISTIANE SOBRAL

Poema “Eu não vou mais lavar os pratos”:

Nem vou limpar a poeira dos móveis

Sinto muito. Comecei a ler

Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi

Não levo mais o lixo para a lixeira

Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal

Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos

a estética dos traços, a ética

A estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar.
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros...
Ah,
Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis
Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro

Minha tela da sua moldura
Sendo assim, não lavo mais nada
e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir, de investir, de traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
E jóias de ouro
Legítimas
Está decretada a lei áurea.
(SOBRAL, 2011, p.81).

Cristiane Sobral é uma escritora, atriz e poetisa brasileira. A escrita chegou à sua vida aos sete anos, após a morte de sua mãe. Foi a primeira negra a se graduar no curso de artes cênicas da universidade de Brasília. Em seus escritos, é predominante a militância contra os padrões impostos culturalmente que ditam como as mulheres devem ser na sociedade. Sobral afirma que “Eu milito com a minha existência e permanência no meio literário e teatral onde sou sempre minoritária, mulher e negra, a exceção que desafia a regra”, destaca.

A literatura de Sobral trata de assuntos referentes à mulher negra, abordando questões de visibilidade enquanto sujeitos sociais dignos de igualdade entre todos, ao invés de serem tratados como objetos e de forma estereotipada. Dessa forma, a representação da mulher negra, por meio do olhar masculino, está sendo desconstruída através de mulheres negras e escritoras da contemporaneidade, que, hoje, podem ser sujeitos de suas próprias histórias, compartilhando experiências com representatividade.

A leitura, que no século XVII era proibida para mulheres, é tida no poema como forma de libertação e resistência. Desse modo, o poema de Cristiane Sobral, “Não vou mais lavar os pratos”, contrapõe a identidade fixa da mulher submissa ao homem e aos afazeres domésticos. Ao invés disso, o poema descreve uma mulher que descobriu que pode ser o que ela quiser e, por isso, resiste às opressões. Observamos isso no trecho “E deixei o feijão

queimar.../Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto/Considere que os tempos agora são outros.

Outro fator importante é que nesse poema há um manifesto feminista, pois não trata apenas da resistência da mulher enquanto negra, mas também sobre o papel da mulher na sociedade, sobre a luta pela liberdade e igualdade quanto a questões de gêneros e sexualidades. Ademais, é possível perceber nos escritos, a mulher moderna cheia de sonhos e objetivos, que luta contra as adversidades: “Sonho a gente não aborta”, como afirma a autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de autoria feminina, principalmente de mulheres negras, forma uma pluralidade de discussões sobre questões socioculturais, como a resistência das mulheres, as suas lutas, liberdade e a visibilidade da mulher negra na literatura brasileira. Por isso, a escrita feminina marginalizada simboliza a luta das mulheres para conquistar o seu espaço na sociedade, dando voz aos excluídos silenciados. Assim, a presença da mulher na literatura nos faz refletir sobre aspectos sociais e políticos, evidenciado que o feminismo é uma forma de transformar o sistema que cala e exclui as mulheres da sociedade.

Então, de forma geral, os poemas nos fazem refletir sobre a necessidade de falar sobre cidadania, de alcançar uma educação inclusiva em relação a dar voz a todos e a todas que fazem parte da sociedade, sem excluir a rica diversidade que existe em nosso meio na literatura e nos papéis sociais como um todo. A literatura contemporânea, nesse sentido, existe para “abraçar” as massas populares, que por tanto tempo foram excluídas dos vários papéis sociais.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre (vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). Mulheres no mundo. Etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ed. Universitária; Ideia, 2005, p.201-212.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

GONZAGA, Sergius. **Literatura marginal**. In: FERREIRA, João-Francisco. Crítica literária em nossos dias e literatura marginal. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1981, p.143-153.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Escritos à margem: a presença de escritores da periferia na cena literária contemporânea. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. 2.ed. Coleção Oi Poema. Dulcina Editora: Brasília, 2011.

DO OSSO BATIDO NO PRATO AO REQUINTAMENTO ESQUISITO: UMA LEITURA DO POEMA *GRANDE DESEJO*, DE ADÉLIA PRADO

Jailma da Costa Ferreira
Bruno Santos Melo
Otaíza dos Santos Silva
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

“A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda, foi inventada para ser calada” (PRADO).

A relação que a mulher estabelece com a Palavra, sobretudo a Palavra escrita, e com a literatura, foi e continua sendo, sem dúvida, um modo de emancipação do feminino. É através da Palavra que a mulher passa a reivindicar direitos igualitários para os sexos. Contudo, é importante ressaltar o processo pelo qual passou até conseguir ter direito à fala, pois o que cabia à mulher brasileira, até meados do século XIX, era o espaço de resignação e obediência, sua vida deveria se limitar ao contexto familiar e doméstico. Mas é ainda nesse século que se intensificam campanhas em prol da instrução feminina, para além das prendas domésticas.

Com a exportação de café e o enriquecimento da classe média, vê-se a necessidade de modificar “a fisionomia política, econômica e cultural do país, julgada conservadora e ultrapassada: querem modificá-la, tornando a nação moderna e civilizada” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p.261). No entanto, para conseguir tal feito era imprescindível abandonar alguns costumes e modos de vida, entre estes estava a reclusão das mulheres, que passariam a receber formação escolar.

Todavia, mesmo a mulher recebendo instrução e trabalhando, essencialmente como professora, “estendendo para fora de casa a tarefa para a qual



fora talhada” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p.262), isto é, educar os filhos (dela ou de outras mulheres). Nesse sentido, “seu universo ainda é o da família, da casa e do marido, ao qual cabe dedicar-se” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p.263). E para romper com esses paradigmas, foi preciso que a mulher empreendesse muitas lutas até, de fato, conseguir sair do restrito espaço privado e conquistar a esfera pública.

Entretanto, com a alfabetização feminina, as mulheres tornaram-se leitoras e, assim, viram “a leitura como um modo de transformação da realidade. Como difusor de ideias. E nada mais explosivo do que ideias” (MACHADO, 2010, p.52). Dessa feita, “não tardariam a surgir as primeiras escritoras dispostas a proclamar suas reivindicações” (MACHADO, 2010, p.315). A escrita literária é, desse modo, um veículo para que as mulheres possam conquistar outros espaços, além daqueles para o qual foram destinadas.

Isto posto, é objetivo desse artigo realizar uma leitura crítico-analítica do poema *Grande desejo*, da poeta Adélia Prado, buscando identificar a escrita como este meio pelo qual a mulher pretende e busca emancipar-se. Diante disso, pretende-se apontar, a partir da leitura do poema, os papéis sociais ocupados pela mulher na sociedade contemporânea, cujos valores ainda são forjados pelo modelo familiar burguês; o sentimento de ambivalência e tomada de posição, frente aos anseios íntimos e às imposições sociais; a contribuição da psicanálise para que a mulher se tornasse produtora de seu próprio discurso; e, a importância da fala e da escrita para que muitas mulheres pudessem sair do restrito espaço doméstico à vida pública. Nessa perspectiva, empreender-se-á, neste artigo, uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, buscando discutir, a partir do levantamento de referências teóricas, os aspectos ora citados.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

O poema *Grande desejo*, de Adélia Prado, do livro **Bagagem** (1976), traça o perfil de uma mulher simples, ‘comum’, uma mulher do povo, que não precisa de grandes atributos para se sentir feliz e realizada. Contudo, mesmo o discurso poético reforçando essa ideia em um primeiro momento, logo se percebe que há na voz poética um anseio maior: escrever um livro com seu nome, isto é, tornar-se uma escritora, ter seu livro publicado. Desta feita, pode-se entender que a escrita foi (e continua sendo) uma forma de ressignificar e mudar a vida de muitas mulheres.

Logo nos primeiros versos, a poeta aponta uma personagem importante de Roma antiga: Cornélia, uma das mulheres mais lindas e que de modo invejável soube educar seus filhos. Seu esposo chamava-se Graco, por isso seus filhos ficaram conhecidos como “Os Gracos”, cidadãos bem reconhecidos em Roma, esse reconhecimento se deu devido à educação que sua mãe lhes deu. Contudo, a voz poética se coloca como uma mulher diferente de Cornélia. Como se lê:

1. Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,
2. sou é mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.
3. Faço comida e como.
4. Aos domingos bato o osso no prato pra chamar o cachorro
5. e atiro os restos.
6. Quando dói, grito ai,
7. quando é bom, fico bruta,
8. as sensibilidades sem governo.
9. Mas tenho meus prantos,
10. claridades atrás do meu estômago humilde
11. e fortíssima voz pra cânticos de festa.
12. Quando escrever o livro com o meu nome
13. e o nome que eu vou pôr nele, vou com ele a uma igreja,
14. a uma lápide, a um descampado,
15. para chorar, chorar e chorar,
16. requintada e esquisita como uma dama.

Ao negar uma maternidade grandiosa, a poeta se coloca como uma mãe simples, comum. O cenário que é construído ao longo do poema revela o cotidiano de uma mulher que vive para o lar. Ao situar o leitor no tempo, Adélia recorre a uma rica simbologia: o domingo é o dia, por excelência, de reunir toda a família, essa reunião é tão abrangente, que até o cachorro – que faz parte do espaço familiar – também se faz presente. Portanto, a mulher do poema mostra-se como aquela que tem sua vida conduzida e alimentada pelo aconchego da família, mas não se limita apenas a esse convívio, como poderá ser visto mais adiante.

A mulher adeliana revela possuir uma personalidade autêntica. O poema sugere uma mulher com personalidade forte, marcante e determinada. Embora viva para sua família, ela não está presa a viver somente e exclusivamente para

os seus, numa vida na qual precise renunciar a si mesma e aos seus sonhos. Os desejos e sentimentos da voz poética não têm ‘governo’, ou seja, não são adestrados nem controlados pelo meio social no qual a mulher do poema está inserida, mas sim por ela mesma, como se pode perceber a partir do sexto verso.

A voz poética mostra-se livre para expressar aquilo que é, sem medos ou receios de ser criticada ou discriminada. De algum modo ela encontrou o caminho indicado por Freud, que defendia a ideia de que a cura para a mulheres histéricas podiam acontecer através da fala, pois ao se expressar as mulheres se libertavam de seus transtornos psíquicos. Se considerada a sociedade do século XX, logo se percebe como haviam mulheres histéricas e neuróticas, muitas vezes essas patologias advinham de uma vida sem liberdade de escolha, de um sistema social no qual as mulheres eram reprimidas e dominadas pela figura masculina, sendo o pai ou o marido aquele que comandava sua vida.

Portanto, é contundente afirmar que a expressão dessas mulheres foi um marco importante na construção da emancipação do feminino. A escuta a elas foi primordial para que pudessem avançar psiquicamente e socialmente. Assim, não se pode deixar de considerar a importância de Freud e da psicanálise nesse processo de ascensão psicossocial.

Autorizada, pelo aparato psicanalítico, a fazer uso da fala, as mulheres tornaram-se produtoras de seu próprio discurso. É também no final do século XIX que algumas mulheres letradas começam a escrever e publicar suas confissões, memórias e diários, constituindo assim um campo identificatório entre mulheres: escritoras e leitoras, escritoras e escritoras, leitoras e leitoras (KELH, 2001, p.14-15).

Portanto, não se pode negar o fato da psicanálise abrir espaço para a mulher expressar-se, dando-lhe a oportunidade de externar seus sentimentos e angústias. Contudo, esse espaço alcançou não só as mulheres que eram consideradas histéricas, mas todas aquelas que fizeram da fala e/ou da escrita um modo de denunciar injustiças, reivindicar direitos e lutar pela igualdade entre os gêneros. Pois, até então o único espaço reservado às mulheres era “o lugar de objeto de discurso do outro [...] a elas cabia o silêncio e/ou serem silenciadas” (LIMA, 2001, p.56). Desse modo, o desejo de escrever um livro, manifestado pelo eu poético adeliانو, revela uma mulher que renovada em si mesma é capaz de expressar-se livremente, sua expressão não tem reservas.

Percebe-se, então, que a escrita se configura como a construção de um projeto de emancipação, no qual a mulher projetando-se para além do espaço doméstico/familiar, almeja também alcançar outras mulheres, como que num processo de conscientização de classe e de luta por direitos mais igualitários. Contudo, esse é um processo que ainda está em andamento nos dias atuais, evidentemente há avanços, não se pode negar, mas ainda há muito para se conquistar. Talvez isso justifique os últimos versos do poema, em que a mulher, agora escritora, revela uma emoção extraordinária diante da realização de seu sonho.

É importante aludir ao fato de que a mulher não deixou de ser mãe e nem esposa, mas não limitou sua vida a esse contexto; tendo outras metas e outros objetivos, conseguiu realizá-los. Embora ainda esteja vivendo de acordo com o modelo familiar burguês, não se conforma nem tampouco se acomoda a esse estilo de vida, mas vai além.

Na simplicidade de seu cotidiano, a mulher adeliana almeja (re)inventar sua vida ao sonhar em ter um livro escrito com o seu nome, diga-se de passagem, um sonho ainda ousado para a mulher do século passado, sobretudo àquela que fora educada para apenas casar-se e ter filhos, sendo condicionada à vida doméstica, conjugal e materna.

Telles (2010) afirma que

[...] as mulheres do século XIX ficavam trancadas, fechadas dentro de casas ou sobrados, mocambos e senzalas, construídos por pais, maridos, senhores. Além disso, estavam enredadas e constringidas pelos enredos da arte e da ficção masculina. Tanto na vida quanto na arte, a mulher do século passado aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era autora. As representações literárias não são neutras, são encarnações “textuais” da cultura que as gera (TELLES, 2010, p.408).

Dessa forma, a escrita foi, e continua sendo, um caminho encontrado por muitas mulheres para libertar-se do sistema que as escravizavam e que determinavam aquilo que elas deveriam ser. A escrita feminina configura-se, portanto, como uma quebra de tabus, não somente por que as mulheres não escreviam, mas também por que traz um perfil feminino que até então era desconhecido: uma mulher que sente desejos; que tem sonhos; que não é mais a mocinha, o anjo bom; mas que também não é o monstro, o anjo mau. Sendo assim, a mulher enquanto escritora inaugura um novo tempo e conquista novos espaços.

É evidente, que esse foi um espaço conquistado a duras penas, iniciado na escrita dos diários, nas confissões e nos desabafos em cadernos de receitas, e que só depois vai alcançar revistas, jornais e romances. Contudo, esse processo foi fundamental para que as mulheres ascendessem na sociedade, construindo seu espaço em ambientes que eram primordialmente ocupados por homens.

Essa mudança ou agregação de lugares sociais, ocupados pela mulher, podem também ser compreendidas pelo viés psicanalítico conforme o processo de tomada de posição. Baseando-se nos estudos de Melanie Klein (1950), Queiroz (2015, p.165) define “a noção de posição como ponto determinante para a feição da relação objetal – aquela que o indivíduo entretém com o mundo, com o outro, com uma ideia, etc.”, isto é, a tomada de posição acontece a partir de um processo de autoconhecimento, ao encarar-se o indivíduo percebe aquilo que não mais lhe satisfaz, que não lhe faz feliz, e procura, nesse sentido, estabelecer novas relações com aquilo que pode lhe dar satisfação e felicidade.

Diante disso, pode-se afirmar que a relação estabelecida pela mulher no poema adeliano é confrontada diante de sua posição social - mãe, esposa, dona de casa – e de seu desejo de tornar-se uma escritora. Contudo, essa tomada de posição, isto é, essa mudança de comportamento, de assumir novas escolhas, não acontece de forma tênue, mas normalmente gera no indivíduo muitos questionamentos e muitas inquietações, o que pode resultar no sentimento de ambivalência, gerado pela dualidade de sentimentos entre aquilo que deseja ser e aquilo que lhe é permitido ou que escolhe ser.

Isto posto, pode-se afirmar que a posição de esposa, mãe e dona de casa não é suficiente para a mulher do poema analisado, pois ela pretende ir além, como pode ser identificado pelo seu desejo de tornar-se escritora. Nesse sentido, é possível compreender, a partir da leitura do poema em questão, que o sentimento ambivalente é instaurado pela negação e afirmação da maternidade, “**Não sou matrona**, mãe dos Gracos, Cornélia/**sou** é mulher do povo, **mãe de filhos**, Adélia” (v.1-2, grifos nossos); pela satisfação e insatisfação em relação à posição social que ocupa, pois ao mesmo tempo em que relata a normalidade com quem encara a vida doméstica – destacada nos versos seguintes: “Faço comida e como/Aos domingos bato o osso no prato pra chamar o cachorro/ e atiro os restos” (v.3-5) –, revela também suas inquietudes em relação a essa vida: “Quando dói grito ai” (v.6), “Mas tenho meus prantos” (v.9), tais versos revelam suas queixas e insatisfação acerca da vida que leva, o que é confirmado pelo seu anseio em publicar um livro com



seu nome, o que lhe causará muita emoção, pois isto foge da normalidade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, através do poema analisado, que a escrita da mulher foi e continua sendo um meio pelo qual muitas puderam galgar outros papéis/ posições na sociedade. É sabido, a partir das discussões empreendidas neste trabalho que a psicanálise também tivera a sua parcela de contribuição nesse processo. Mas, a literatura foi sem dúvida, o espaço primordial encontrado por muitas mulheres para ressignificarem suas realidades.

Pode-se afirmar, portanto, que através da literatura a mulher encontra sua liberdade, projetando-se para além da esfera familiar. Compreende-se, assim, o porquê da voz poética adeliana ansiar a publicação de um livro autoral, pois tendo uma vida limitada ao lar, escrever um livro seria um modo de conquistar novos espaços sociais.

Considerando que por muito tempo o papel da mulher restringia-se ao de dona de casa, esposa e mãe, a escrita literária é uma forma de reescrever, adicionar e modificar sua própria trajetória de vida, realizando-se em aspectos que ainda não haviam sido conquistados. Nesse contexto, não se pode negar a contribuição da psicanálise que abrindo espaço em seus consultórios para que as mulheres pudessem falar, estimulou também que escrevessem em seus diários, como forma de se expressar, o que lhes conferiu o direito à fala, contribuindo, ainda que indiretamente, para a formação de novas escritoras.

REFERÊNCIAS

KEHL, Maria Rita. Apresentação. In: LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros (Org.). **O feminino na psicanálise**. Maceió: Edefal, 2001, p.9-24.

KLEIN, Melanie. **Contributions to psycho-analysis**. London: Hogarth Press, 1950.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros. O feminino na psicanálise: Anatomia é o destino? In: LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros (Org.). **O feminino na psicanálise**. Maceió: Edufal, 2001, p.25-78.

MACHADO, Ubiratan. **A vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary del. **Histórias das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p.401- 442.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

QUEIROZ, Rosângela. A crise de identidade no romance gráfico como aspectos do mal-estar cultural em Maus, de Art Spiegelman e em Retalhos, de Craig Thompson. In: PAIVA, Roberta Soares; QUEIROZ, Rosângela (Org.). **O texto multifacetado: diálogos em língua e literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2015, p.163-184.

METANOIA E CRISE DE IDENTIDADE EM *QUARENTA DIAS*, DE MARIA VALÉRIA REZENDE

Bruno Santos Melo
Jailma da Costa Ferreira
Otaíza dos Santos Silva
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira, produzida sobretudo na ordem da contemporaneidade, problematiza questões que durante muito tempo foram silenciadas e invisibilizadas, de modo que o fazer literário assume diversas outras conotações para além do estético ou do poético, abarcando, assim, questionamentos de realidades e valores impostos por determinados grupos sociais. Desse modo, o cotidiano perpassa os espaços das tramas e das poéticas na atual produção literária brasileira, pondo em voga ideais do outro que tendem a não valorizar a construção do eu a partir da alteridade, da diferença, do multicultural.

Assim, com o entrelaçamento de discursos que valorizam a diferença, esta literatura traz ao centro das reflexões a potência discursiva dos que sempre estiveram à margem, de modo que as minorias, como as mulheres, os negros, os velhos, entre outros, tomam para si o protagonismo de suas próprias histórias, enunciando-se a partir de suas próprias vozes, sem a necessidade de um mediador, sobretudo sendo este o que, canonicamente, sempre foi responsável por representar os que foram subalternizados por um sistema que privilegia o masculino, o branco.

No artigo em questão, propomos refletir acerca da construção da subjetividade da personagem Alice, protagonista do romance *Quarenta dias* (2014), da escritora paraibana Maria Valéria Rezende. Alice, no decorrer da narrativa, vê-se imersa em uma ambivalência de discursos, que se chocam com aquilo que ela quer ser, ocasionando um mal-estar que a acompanha durante o desenrolar da trama. Considerando que a personagem se constrói a partir de

seu percurso geográfico e subjetivo, sobretudo no encontro com a alteridade, podemos reafirmar a importância do outro para a construção do eu, ainda que esta construção se torne algumas vezes turbulenta ou mesmo ambivalente, como se evidencia no romance a partir da relação mãe-filha, entre Alice e Aldenora – Norinha –, sua filha.

Acreditando na importância do diálogo da literatura com outras áreas das ciências, recorreremos às discussões de Carl Jung (2002), para tecer, a partir do conceito psicanalítico de Metanoia por ele proposto, algumas considerações acerca do processo de mal-estar instaurado no romance, que é ocasionado pelo processo de Metanoia vivenciado por Alice, o período de meia idade marcado pela desestabilização de certezas e verdades que compuseram o sujeito durante toda a sua vida.

DISCUSSÃO

Quarenta dias (2014) é um romance protagonizado por Alice, uma mulher por volta de seus cinquenta anos, professora aposentada de francês e que reside na cidade de João Pessoa – PB. Vive sozinha, enquanto Norinha, sua filha, mudou-se para Porto Alegre, onde casou. O fio condutor da narrativa dá-se a partir do anseio da filha de ter um filho, obrigando sua mãe a mudar-se para Porto Alegre, abandonando a sua vida a fim de cuidar do neto que seria gerado.

No que tange ao estilo, o texto é escrito a partir de uma perspectiva diarística, a qual abarca questões referentes à intergenericidade, polifonia e até mesmo uma escrita em muitos momentos palimpséstica por parte da personagem, agregando ao romance dimensões estéticas e temáticas ainda maiores. A não-linearidade e a ausência, em muitos momentos de pontuação são marcas recorrentes no decorrer da leitura, marcas estas que carregam consigo uma representação do próprio sujeito pós-moderno, que, como afirma Bauman (2005), é fluido. Observamos, portanto, que

A vida em fragmentos é inspiração para a arte pós-moderna. Essa descontinuidade é feita pela hibridização de gêneros, pela mistura de texto literário com não literário, pela ruptura inesperada da obra, pela mistura de materiais e recursos. Tudo isso é feito de maneira consciente pelo artista num intuito de apresentar o homem contemporâneo como ele é em seu cotidiano fragmentado e desconexo (ARRUDA, 2012, p.230).

O romance tem início com um *garage-sale*, no qual todos os móveis da casa da personagem estão à venda, a fim de ajudar no custeio de suas passagens para onde seria sua nova morada:

A última peça a sair de minha casa foi a cadeira de balanço austríaca [...] onde eu tinha arriado pra ficar, amuada, assistindo ao rebuliço, à derrocada da minha vida tão boínha... [...] Fiquei eu, de pé, no meio da sala do apartamento vazio, sentindo-me também oca como se o aspirador de pó, que Elizete brandia pela casa agora vaga, tivesse chupado meu recheio pra fora e a querida prima fosse vender minhas tripas na garagem... (REZENDE, 2014, p.8).

Em nenhum momento vemos que as vontades de Alice são respeitadas, sequer na escolha dos móveis que seriam vendidos, afinal, “tudo é tão penetrado de afetos, móveis, cantos, portas e desvãos, que mudar é perder uma parte de si mesmo; é deixar para trás lembranças que precisam desse ambiente para reviver” (BOSI, 1997, p.435). O desrespeito vem, sobretudo, por parte de sua própria filha, que se refere a mãe em vários momentos enquanto “velha”, “velhota”. Tendo em vista que no processo de construção identitária do velho aliam-se ideais de passividade e compaixão, Norinha faz uso dessa identidade a fim de poder manejar as vontades de sua mãe, pois “nos cuidados com a criança o adulto “investe” para o futuro, mas em relação ao velho age com duplicidade e má fé” (BOSI, 1997, p.78).

Além disso, Norinha faz uso da chantagem para que sua mãe não mais tente argumentar contra a sua ida para Porto Alegre. Aldenor, seu pai, deixa a casa quando Alice ainda estava grávida. Após o nascimento da filha, a personagem protagonista precisou buscar modos para se manter e dar uma melhor vida para a garota, que ficava na casa da avó. No entanto, ela faz uso disso a fim de estabelecer uma espécie de prestação de contas:

Foi pelas cicatrizes que ela me pegou e não largou mais, chantageando: por minha culpa ela tinha crescido praticamente sozinha, eu me ausentava, só pensando em trabalhar pra esquecer a tragédia da minha juventude, ela não tinha culpa de nada, fui eu que nem tive coragem de recomeçar a vida (REZENDE, 2014, p.27).

Temos, pois, o conflito que se instaura a partir da exteriorização de um recalamento de Norinha, de modo que a forma que ela formula seu discurso faz com que Alice aceite a condição de culpada, inserindo-se em uma posição

de inferioridade à sua filha, embora nunca tenha se sentido assim, pois carregava consigo a certeza de que tudo o que havia feito teria sido em prol do bem-estar dela:

[...] e eu cada vez mais assombrada ao descobrir como minha filha via a vida que me matei pra lhe dar, as culpas que me atribuía, a imagem que tinha de mim. [...] Eu não me reconhecia naquela mulher que ela pintava com traços e cores tão duros, não assumi as culpas que ela me lançava, resisti, calada. Não engoli a culpa que ela jogava pra cima de mim, mas também não revidei, nem sequer me defendi nem me desculpei (REZENDE, 2014, p.28).

Mesmo que não se sinta representada na identidade que sua Norinha formula para ela, a personagem opta por permanecer em silêncio e apenas ouvir o que Norinha teria para falar. No entanto, o silêncio aqui não representa passividade, mas resistência. Mesmo contra a sua vontade, Alice decide ir para Porto Alegre, tomando para si, em um primeiro momento a identidade de velha, projetada não só pela filha, mas também pelas vizinhas:

[...] ninguém reparava em mim, talvez efeito dos meus cabelos que teimo em deixar grisalhos apesar da incansável insistência da Elizete, Credo, Alice, que desleixo!, nem parece que você é uma mulher inteligente e estudada, acha certo parecer uma velha bem antes mesmo de entrar nos sessenta?, tá igualzinha a sua avó, se for por economia me diga que eu conheço salões ótimos e com precinho bem maneiro” (REZENDE, 2014, p.99).

Frente a isto, podemos reafirmar que, embora estivesse por volta dos cinquenta anos, Alice é vista por várias pessoas como velha, porém, ela não vê problemas algum em deixar seus cabelos grisalhos, e, embora houvesse a insistência de Elizete, ela resiste a isso. Além da ordem estética da velhice, na qual cabelos brancos são vistos muitas vezes como algo negativo, um “sinal da idade”, dentre outras convenções, também se instaurou socialmente que este é um momento na vida da mulher no qual deve haver uma extensão da sua maternidade, que se materializa na figura da avó. É alicerçada nesta crença que Norinha convence Alice a ajudá-la na empreitada de ser mãe, mesmo contra a sua vontade: “Em resumo, o certo pra ela era que eu, afinal, já tinha

chegado ao fim da minha vida própria, agora o que me restava era reduzir-me a avó” (REZENDE, 2014, p.26).

De sua “antiga vida”, o que lhe restou foi um caderno velho, com a boneca Barbie na capa. O caderno é um dos poucos e o principal elemento físico que estabelece uma conexão entre aquilo que Alice quer ser e aquilo que impuseram que ela se tornasse. À personagem foi imposta uma identidade muito bem delineada: a de avó, subserviente às vontades da filha, sempre posta a cuidar do neto que viria, pois

A sociedade destina ao velho seu lugar e papel, levando em conta sua idiossincrasia individual, sua impotência, sua experiência. Reciprocamente, o indivíduo é condicionado pela atitude prática e ideológica da sociedade em relação a ele (BEAUVOIR, 1990, p.99).

No entanto, ela não se reconhece nestes traços, e busca para si linhas de fuga (DELEUZE e GUATTARI, 1996), compreendendo a escrita diarística como umas destas linhas que possibilitam à personagem ressignificar a sua realidade, resistindo ao que se impõe sobre si, recriando sua subjetividade. Além disso, a Barbie, figura da capa, é personificada na narrativa e, embora seja o diário um gênero monológico, acaba por tornar-se dialógico, pois mesmo que a personagem se configure apenas como a receptora de todos os discursos de Alice, esta passa a contestar o que escreve, em uma representação do modo que contesta a realidade na qual se sujeitou pela filha. Além de que a própria apropriação do caderno, não permitindo que este seja vendido representa, também, a ambivalente força que se exerce sobre a personagem, pois ao passo que se assujeita à filha e aos moldes traçados para o “velho”, não se deixa entregar em sua totalidade:

Sei lá!, a isso, sim, eu resisti até o fim, agarrei-me com o caderno como a uma boia, vai ver que foi só mesmo pra dizer Não a alguém, fincar pé contra mais uma vontade alheia querendo tomar o controle daquela minha vida, já escapando feito água usada pelo ralo desde que me decidi, ou cedi? O caderno veio [...] pra me resgatar do meio dessa confusão que me engoliu (REZENDE, 2014, p.9).

Ao chegar no apartamento previamente projetado por Norinha, Alice não se sente à vontade, pois era tudo muito diferente do que ela estava

habituada. A filha acaba tendo que viajar com o esposo para fora a fim de fazerem um doutorado, o que ocasiona o adiamento do plano do filho. Alguns dias após sua chegada, recebe um telefonema de uma vizinha, da Paraíba, informando que o seu filho fora trabalhar em Porto Alegre, mas que havia sido demitido e até então não havia dado notícias; pede para que a personagem possa buscar informações acerca do paradeiro do filho desaparecido, Cícero Araújo.

É a partir do empreendimento desta busca que as tensões existenciais da personagem passam a se acentuarem, pois no processo de sair do seu lugar em prol de encontrar o outro, metaforizando o encontro com a alteridade, e, sobretudo, um encontro consigo mesma, Alice vivencia experiências que desestabilizam muito daquilo que foi imposto para ela, enquanto mulher de meia idade, ao passo que em muitos momentos não há o reconhecimento de quem se é ou do que se tornou em prol da ascensão do outro, de modo a refletirmos que

[...] Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2014, p.10).

Neste sentido, o processo de descentração do sujeito pode ser entendido enquanto uma forma de proporcionar ao indivíduo uma dimensão maior de si, sobretudo no que se refere às questões de ordem ontológica e existencial. A Metanoia, evidenciada por Jung (2002) também como crise de meia idade, afeta o sujeito independente do seu gênero, ocasionando a desestabilização de certezas e verdades que o regeram durante o decorrer da sua vida. Os desejos recalçados vêm à tona, ocasionando uma crise, que se instaura a partir da tensão subjetiva e social, já que muito do que se quer fazer ou se quer ser é mediado pela sociedade, que dita normas e prescreve as maneiras de se portar. No entanto, referir-se à crise não é, necessariamente referir-se a algo negativo, pois “[...] crise quer dizer movimento, mudança, e não necessariamente desastre” (MONTEIRO, 2008, p.15).

Na narrativa, desde a não aceitação às imposições de Norinha e das demais pessoas que convivem com Alice, manifesta-se a crise identitária da personagem, que corrobora para a crise de meia idade. O questionamento de



tudo o que poderia vivenciar e abdicou devido ao medo de ser uma má mãe vem à tona:

Talvez tudo se resumisse no resultado de todas as minhas frustradas tentativas de fazer outras coisas que gostaria, tendo sempre de ceder a vez pras prioridades dos outros, da minha filha mais que todos. [...] eu devia ter feito tudo ou pelo menos muito do que desejava nesta vida, aceitado o amor do Adalberto, que me esperou por anos, devia ter aceitado ficar um ano inteiro em Paris, mesmo tendo de deixar Norinha com a família em Boi Velho, teria até sido uma boa experiência pra ela, mas não, sempre achei que não podia nada... Quem sabe ainda é tempo de resgatar alguns desejos por cumprir? (REZENDE, 2014, p.31).

Neste momento, podemos evidenciar que, embora a personagem traga à tona toda uma projeção ideal do que seria sua vida caso tivesse tomado decisões destoantes das que fez, vemos que não há uma perda de expectativa, mas sim uma possibilidade de ainda realizar os seus anseios, que durante todos estes anos ficaram adormecidos, pois, como dito anteriormente, a Metanoia é, também, um período de resgate de anseios que, por algum motivo, foram suprimidos, sobretudo porque não podemos perder de vista que a personagem é uma personagem feminina, e que, como afirma Del Priore (2006), à mulher cabia uma vida de serventia, uma vida sem história própria. No entanto, a crise de meia idade “oferece a oportunidade a cada um de tornar-se um sujeito da sua própria história, um indivíduo no sentido mais amplo do termo - além do determinismo dos pais, dos complexos, das conservas e condicionantes culturais” (RAMALHO, 2010, p.1).

A busca empreendida por Cícero possibilita que Alice enxergue e vislumbre outros horizontes para além da realidade que lhe foi imputada: o conforto do apartamento é trocado pelos bancos das praças, pelas caminhadas por entre vielas e becos, pelas noites em claro nos hospitais. O apelo ao urbano em contraste à vida pacata que levava na Paraíba nos leva a refletir acerca das próprias dimensões que a vida da personagem agora assume, pois ao sair do confortável, do seguro, do conhecido, para o turbulento, o inesperado, o desconhecido, instaura-se um contraste de natureza identitária, pois a Alice que saiu da Paraíba não é mais a Alice que agora desbrava os espaços do grande centro urbano de Porto Alegre em busca de Cícero Araújo.

No percurso desta busca, a personagem encontra diversas pessoas que são majoritariamente marginalizadas devido aos critérios estabelecidos de classe, de raça, de gênero... Ela reconhece-se muito mais nos rostos dos moradores das vilas, dos moradores de rua, do que no da própria filha. Assim, podemos afirmar que é por meio do reconhecer-se a estes e ao mesmo tempo estranhar-se, que a subjetividade da personagem é composta no decorrer de toda a narrativa. Assim, é esta Alice que traça os (des)caminhos no processo de buscar o perdido, em uma metáfora existencial de encontrar-se:

Saí em busca de Cícero Araújo ou sei lá de quê, mas sem despir-me dessa nova Alice, arisca e áspera, que tinha brotado e se agasalhado nesses últimos meses e tratava de escamotear-se, perder-se num mundo sem porteira, fugir ao controle de quem quer que fosse (REZENDE, 2014, p.95).

Encarando a Metanoia como a “época de reavaliação, de captar o não-vivido, o não-realizado e de tornar-se cada vez mais si-mesmo” (MONTEIRO, 2008, p.97), é perceptível que Alice constantemente reavalia todas as escolhas que a levaram até ali, no entanto, decide não apenas memorar o que já viveu ou idealizar o que poderia ter vivenciado, mas ressignifica o presente no momento em que se compromete em buscar encontrar onde poderia estar o desaparecido:

Veja só, Barbie, daqueles primeiros dias da minha quarentena parece que lembro cada detalhe do que vi, pensei, senti... estava me aventurando pelo desconhecido, tinha de estar alerta e atenta a tudo. Já não sou capaz de reproduzir assim, detalhadamente, em sequência quase exata, os caminhos que percorri depois que me soltei de uma vez, à deriva de corpo e alma. Esses já não eram propriamente caminhos, eram sucessivos buracos, frestas, rachaduras na superfície da cidade pelas quais eu ia passando de mundo em mundo, ou era vagar por mundo nenhum... (REZENDE, 2014, p.102).

A dubiedade, a incerteza e até certa ambivalência são marcas que projetam na personagem a representação do período de crise vivenciado, sobretudo na ordem da cultura pós-moderna, tendo em vista que “este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela

produção de novas formas de posicionamento” (WOODWARD, 2014, p.25). Liberar-se daquilo que a prende faz com que Alice vivencie novas experiências, sem a necessidade extrema da exatidão, da certeza, do verdadeiro, pois a própria potência da experiência de imergir em um mundo desconhecido faz com que cada momento se torne intenso, mundo este que se projeta como sua própria subjetividade.

O desfecho da narrativa, por sua vez, corrobora ainda mais para as forças ambivalentes que compõem o sujeito social:

entrei no mato, movendo o foco da luz que já enfraquecia, procurei, nem sabia o quê, achei um celular caído no meio do capim alto, apanhei-o sem pensar e enfiei no bolso da calça, avancei mais um pouco até dar com a luz bem na cara de um homem ainda jovem, os olhos esbugalhados, os braços abertos em cruz, e a poça de sangue já seco, escorrido de um buraco num lado do pescoço dele, mortinho da silva. Não, ele não podia mais pedir socorro, nem eu, muito menos, não podia fazer nada por ele, mas não era capaz de deixar o coitado ali sozinho, fiquei lá, coisas malucas passando pela minha cabeça, até mesmo a ideia de que tinha, afinal, achado Cícero e como era que eu ia dizer aquilo à mãe dele? (REZENDE, p.168-169).

Toda a busca que Alice empreende no decorrer da narrativa por Cícero tem como desfecho o encontro de um corpo, ensanguentado, em uma praça. No entanto, não se tem a afirmativa ou certeza que o corpo encontrado é o do jovem que ela procurou durante os Quarenta dias. Nesta feita, a partir da incerteza do achado, torna-se possível refletirmos que a busca pelo jovem simbolizava a busca por si mesma, então, por conseguinte, a personagem não consegue encontrar-se com certeza, afinal, a subjetividade é um construto, estando em constante agregações e segregações, sendo impossível apreendê-la em sua totalidade.

Porém, podemos compreender que o intuito não é descobrir-se por completo, mas perceber que todo o caminho traçado em busca de quem se é foi essencial para que Alice pudesse perceber o quão vasto é o mundo e mais vasto ainda são as possibilidades de se viver, independentemente da idade e de todas as imposições sociais que recaem sobre si, aquilo que quer ser, bem como vivenciar o inesperado, o inédito.

CONCLUSÃO

A crise de meia idade, vivenciada por todos os sujeitos, é um processo inevitável e que traz consigo descobertas que o acompanharão no decorrer da sua vida, de modo que se faz necessário, “o esforço e o risco para fazer um mergulho na interioridade, na busca de ser cada vez mais si-mesmo e de forjar um ego que suporte as transformações e verdades, muitas vezes difíceis de ser vividas” (MONTEIRO, 2008, p.70).

Na discussão em questão, percebemos que é a partir do colapso das velhas certezas, ocasionado pela Metanoia, que Alice passa a questionar e a resistir a realidade que sua filha, Norinha, insiste em impor para ela. Ser uma mulher na faixa dos cinquenta anos não quer dizer, necessariamente, que tem-se a obrigatoriedade de tornar-se a avó, limitando-se a isso, ou mesmo pintar os cabelos brancos, a fim de enquadrar-se em moldes que engessam o bem-estar do sujeito. A personagem protagonista demonstra que, embora “ceda” às vontades de sua filha em prol do seu bem estar, isso não quer dizer que a passividade seja uma característica de sua subjetividade, pois é por meio da resistência que ela emerge em uma experiência que modifica sua vida.

Assim, a crise de identidade instaurada no romance a partir da noção de “velhice compulsória” faz com que a personagem se emancipe enquanto sujeito social, ao passo que se vê como um ser estranho frente ao que se espera dela, reconhecendo que é a partir da diferença, do diálogo com o externo, com o outro, que poderá constituir o seu eu.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela Maria Pelizer de. Cultura e literatura contemporâneas: algumas abordagens do pós-moderno. **Estação Literária**, Londrina, v.9, n.1, p.220-237, jun., 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BEAUVOIR, Simone. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de Velhos. 15.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JUNG, Carl. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002

MONTEIRO, Dulcinéia da Mata Ribeiro (Org.). **Metanóia e meia idade: trevas e luz**. São Paulo: Paulus, 2008.

RAMALHO, Cybele. **Psicodrama junguiano, meia idade e envelhecimento**. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/239084353/Psicodrama-e-Envelhecimento>> Acesso em 29 jun. 2018

REZENDE, Maria Valéria. **Quarenta dias**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p.7-72.

O PODER DISCURSIVO PRESENTE EM CAPAS DE REVISTAS FEMININAS NA PROPAGAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE BELEZA

Orientadora: Prof^a. dr^a. Tânia Maria Augusto Pereira (UEPB)
Karolline M. de Medeiros (UEPB)
Paula Rhanna de M. Lima (UEPB)

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT).

INTRODUÇÃO

É fato incontestável que os discursos presentes em nossa sociedade impõem opiniões hierárquicas que nos influenciam a todo momento e nos decretam “verdades” criadas por meio desses discursos. Michael Foucault trata o discurso como algo controlado pelos saberes e poderes, em que há um conjunto de conceitos formados, historicamente marcados, em um tempo e em um determinado espaço, dessa forma, toda enunciação torna-se controlada em uma sociedade, em que retrata “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições da função enunciação” (FOUCAULT, 2009a, p.133).

Nessa perspectiva, sabemos que historicamente nosso meio social é moldado por meio de padrões estabelecidos em todos os âmbitos, sobretudo ao corpo feminino, com isso, a individualidade dos sujeitos são ignoradas e postas sob verdades construídas. Dessa maneira, analisar os discursos que nos rodeiam é notoriamente importante para que possamos questioná-los até que ponto ele é admissível.

Em virtude disso, a perspectiva foucaultiana para a análise de discurso é fundamental para compreender as supostas verdades impostas em um período histórico de uma sociedade e a interferência dela em todos os meios

comunicativos, visto que todo discurso dominante exclui outros, ademais, determina e delimita a construção dos indivíduos sob o seu ideal.

Dessa forma, temos o objetivo de direcionar este artigo para um foco específico, em que “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1989, p.183-184).

Por isso, consideramos de grande relevância analisar os discursos presentes em textos publicitários, sobretudo as capas de revistas voltadas para a estética feminina e a influência na propagação dos estereótipos de beleza estabelecidos, uma vez que trata-se de um gênero de cunho persuasivo e argumentativo, em que utiliza diversas ferramentas discursivas a fim de disseminar seu pensamento e fazê-lo uma verdade.

PERCURSO HISTÓRICO DA AD

Elaborada na década de 1960, a teoria da AD tem como seu principal expoente Michel Pêcheux, unindo como fundamentação teórica a linguística. Mas o termo “análise do discurso” foi introduzido pela primeira vez pelo linguista Zellig S. Harris (1909-1992) o qual intitulava o discurso como uma unidade linguística organizada por frases de um texto. Esse projeto hoje diz respeito à linguística textual que tem como objeto de estudo analisar a estrutura de um texto. Dessa forma, a referência de Harris está longe de estabelecer valores fundadores para a análise do discurso de hoje.

É fato que as problemáticas existentes hoje sobre a análise do discurso apareceram nos anos 1960, principalmente na França. A França foi um dos principais lugares de expansão da análise do discurso, talvez até mesmo o lugar em que ela foi definida como um incremento teórico e metodológico científico. No ano de 1969 Foucault publica uma obra que traria a noção de discurso para o centro da reflexão: *Arqueologia do saber*.

A influência da obra de Michel Foucault, sobre a análise do discurso francesa foi bastante expressiva, embora tenha acontecido de maneira indireta, o que o diferenciava de Pêcheux e Dubois que se apoiavam na linguística. Mas o autor de *A arqueologia do saber* recusava esse apoio, e o que ele chamava de “discurso” não tinha ligação direta com a língua. Ele acreditava que o vocabulário, a organização textual e as estratégias interacionais devem estar no coração da análise do discurso. O que atribuía apontamentos do autor sobre como conhecimento e poder estão intimamente ligados.

CONHECIMENTOS, CAUSAS E EFEITOS DO PODER EM CAPAS DE REVISTAS FEMININAS

Sabemos a familiaridade existente no poder que o discurso tem de instituir “verdades” considerando a relação do homem com a verdade de sua época, dessa maneira, através dos discursos impostos como verdadeiros, estabelece-se toda a cultura de um período histórico. A arqueologia foucaultiana vê os discursos verdadeiros como uma mutualidade entre o desejo e o poder. Esse empenho de arquitetar o que é verdadeiro veio ancorando-se historicamente em um eixo organizacional, como as verdades encontradas na Medicina, no Direito, na Economia. É considerável que esta relação entre discurso e poder não seja perceptível, mas ela funciona na base de efeitos, ou seja, trazer a lógica da análise do discurso para o nosso dia-a-dia é algo inteiramente comum.

Aqui, traremos como fatos capas de revistas que impõem às mulheres o desejo de alcançar o corpo considerado esteticamente aceitável e todo o veículo comunicativo que induz a esse ideário. Essas capas trazem de forma persuasiva e argumentativa o perigo da palavra. Entre os estudiosos da AD, encontra-se Michel Foucault, filósofo que contribuiu com reflexões acerca de contestações sociais e políticas. Os questionamentos presentes em Foucault contribuem para um estudo histórico, a fim de questionar algumas verdades impostas, em que influenciaram um estabelecimento nas práticas sociais, que permanecem relevantes até os dias de hoje. Ou seja, o filósofo propõe: “dizer o que existe, fazendo-o aparecer como poder não ser como ele é” (2008, p.325), dessa forma, construindo sujeitos que assumem determinados discursos ditos como verdadeiros por quem detém o poder na sociedade.

Dentre essas verdades fabricadas, como discute o estudioso, tem-se os estereótipos de beleza, sobretudo femininos, que norteiam e impõem a ditadura dos corpos, influenciando a sociedade e ignorando a pluralidade dos sujeitos. Desse modo, historicamente, a sociedade muda e recria novos ideais a serem seguidos.

A história dos estereótipos de beleza femininos dá-se desde a antiguidade, em que na pré-história o conceito de beleza era associado à obesidade, visto que ela remetia à condição de se alimentar em um período de grande escassez de alimentos. Com o decorrer dos tempos, esse padrão foi alterando-se de acordo com o que estava em alta no momento na época, até chegarmos no ideal da contemporaneidade, um corpo visivelmente magro, atrelado a

músculos, que remete à ideia de alimentação equilibrada e à prática de exercícios físicos, a fim de conquistar o modelo ideal propagado.

Em virtude disso, o gênero publicitário é um dos espaços discursivos que influencia na disseminação desses estereótipos, posto que trata-se de um texto que tem a função de promover um produto ou uma ideia como característica de convencer o leitor a adotar como verídico o ideal defendido em seu campo discursivo.

Nessa perspectiva, são utilizadas diversas ferramentas discursivas para promover esta mensagem, como o uso da linguagem verbal e não verbal, além disso, a utilização de composições atrativas, como o uso de verbos que promovem uma ordem ao estar no imperativo, como também, o uso da linguagem conativa ou apelativa, em que ressalva o filósofo: “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2011, p.8-9). Entre a década de 80 houve um grande processo de massificação das mídias em que o culto ao corpo ganhou ênfase.

Em consequência disso, nesse período surgiu uma das maiores revistas brasileiras voltadas para o público feminino: “Boa Forma”, estabelecido no ano de 1986, englobando assuntos de estética, saúde e nutrição. Devido ao êxito e influência, a revista traz celebridades em suas capas com o intuito de expor dicas para obter o corpo das famosas e disseminar formas para chegar ao corpo padrão - CAPA DA REVISTA -.

Como objeto de análise, trouxemos a capa do ano de 2016, da edição do mês de dezembro, em que tem como modelo a atriz Juliana Paes. O nível de prestígio dessa revista impõe um alto poder influenciador em seu discurso, como discute Foucault:

O tipo de discurso que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para qual o poder funciona (FOUCAULT, 2003, p.252).

Nesse contexto, podemos encontrar diversos enunciados acerca do corpo ideal estabelecido, como também, o reforço dessas ideias com a imagem de uma atriz nacionalmente conhecida. A início de análise, é importante analisar o nome da revista, “Boa Forma”, traz consigo um apanhado de conceitos

formados, em que remete a uma ideia de que a forma corporal “boa”, ou seja, o corpo realmente satisfatório para uma mulher é o apresentado em seu conteúdo publicitário, dessa forma, para o alcance desse modelo específico, encontramos enunciados como: “Reprograma seu corpo para queimar gordura”, “Barriga definida sem abdominais”, “Treino que seca 700 calorias”, “Cardápio para ganhar músculos”, “Corpo fitness pro-saúde”, nessa perspectiva, em um único espaço - a capa -, percebemos diversos discursos que reforçam o ideal de beleza posto como verdadeiro: o corpo magro e definido. Como ressalta Orlandi: “Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político: Não temos como não interpretar” (ORLANDI, 2007, p.9).



Nesse contexto, todo discurso vem carregado de ideologias, sendo impossível a neutralidade de um enunciado. A interpretação desses enunciados contribui para um condicionamento social, um regime enunciativo que ignora a individualidade dos sujeitos femininos e propõe como elas devem ser.

Dessa maneira, ao vivermos em uma sociedade sob sistema econômico capitalista, é notório que quem detém o poder cria padrões de beleza e perpetua através dos recursos midiáticos para sustentar o lucro dos criadores desses discursos hierárquicos.

É importante salientar que diante dessa perspectiva temos um excelente ponto de partida para pensar o que há de “mais” nestes discursos: o estereótipo cultural da mulher brasileira bastante explorado na revista Cosmopolitan Nova, a revista da mulher moderna, com dicas de saúde e beleza, sexo, moda e mais. É a revista feminina mais vendida no mundo. A capa que você vai ver a seguir, traz a atriz brasileira Isis Valverde com vestido justo, decote longo, cabelos ao vento, olhar sedutor em uma edição de maio/2012.

No discurso que rodeia esta edição, nos indicam o dizer relacionando com o não dizer, que justamente nos fornecem novas maneiras de ler inauguradas pelo dispositivo teórico da análise do discurso; e nela há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia e a de formação discursiva. Essas noções, de certa forma, complementam e acrescentam o discurso. Como dito, a revista traz temas como o sexo e a beleza da mulher. Nesse ângulo, enxergamos diferentes concepções do não-dito. No caso, pegaremos os principais enunciados presentes no suporte, como por exemplo: “(sem) barriga, culote, bumbum” estamos silenciando um outro dizer: “(com) barriga, culote e sem bumbum” o que traria outra direção de sentidos e arruinaria com o intuito do editor: vender o estereótipo do corpo padrão, a mulher desejada, a aparência de capas de revistas. De outro lado, temos “O sexo vai ser bom?” com intenção de provocar no leitor curiosidade em buscar sobre como torná-lo mais do que bom, pois a estética do suporte põe logo abaixo do enunciado três pontos que resumem como fazê-lo ser bom. As concepções que compõem estes discursos estão ocorrendo no implícito. Talvez os enunciados “O sexo está ruim?” ou “O plano de eliminar a barriga não está funcionando!” produziria um efeito que tornaria o sentido da enunciação mais complexo. Isso se pensarmos no confronto do mercado *plus size* e na atual estética cultural do século XXI, é entre os grupos que movimentam o capital das empresas de beleza.

Nesse sentido, trabalhar estes enunciados consiste numa análise minuciosa com a linguagem, pois como diz Foucault, as enunciações são imperfeitas e não conseguem reproduzir o visível à perfeição. É o momento em que o dito e o não-dito, o que se vê e o que não se vê, ou seja,

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não está jamais no que se diz, e por mais que se faça ver por imagens, metáforas, comparações o que se vai dizer, o lugar



onde elas resplandecem não é aquele que os olhos percorrem, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, 2001, p.201-202).

Mas a condução do corpo do indivíduo pode ter um lado positivo, partindo do poder que disciplina o corpo individual que encontra resistência em seus mais raros casos, nasce o biopoder revestido de disciplina e biopolítica. Aqui, vemos o adestramento do corpo feminino; um corpo que mais parece uma máquina, um direcionamento de decisões subjetivas impostas na cabeça dos indivíduos. Analisando as ações do poder a partir de Foucault, vemos que “as ações do poder não são negativas, mas positivas [...] faz parte das disciplinas não só produzirem discursos sobre si próprias, mas também [...] a produção de subjetividades”.

E dessa forma entendemos que a condição de dizer, de ver, de desejar e possuir está mancomunada na riqueza da análise enunciativa foucaultiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos um percurso em que iniciamos pela construção de conceitos, o campo do discurso, os pontos positivos e negativos, passando pela constituição da metodologia da AD na perspectiva de Foucault e pelos estereótipos de beleza recorrentes pelos períodos dela capitalizados.

Desse modo, passamos no decorrer desta análise os conhecimentos prévios de beleza, seu contexto histórico e o não-dito desses conceitos estéticos impostos pela mídia, partindo da perspectiva de poder de Michel Foucault. Trouxemos o indivíduo como efeito de poder e o perigo das palavras em capas de revistas utilizadas para persuadir um público alvo e atribuir as verdades fabricadas a partir de um conceito histórico que vem se modificando desde o início dos tempos.

Com isso, concretizamos esta pesquisa com as bases que nos levaram a percorrer todo o caminho desenvolvido por trás do repertório linguístico discursivo das capas de revista e os efeitos de sentido que permeavam entre a busca do corpo perfeito e a melhoria de qualidade de vida que configurava as relações de biopoder dos sujeitos modernos.

REFERÊNCIAS

EGO. **Juliana Paes arrasa de biquíni em capa de revista.** Disponível em: <<http://ego.globo.com/famosos/noticia/2016/12/juliana-paes-arrasa-de-biquini-em-capa-de-revista.html>> Acesso em: 15 de junho de 2018

Estudos do discurso: perspectivas teóricas / organização Luciano Amaral Oliveira. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.123-152.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Tradução de Roberto Machado. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.179-191

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** Tradução Sírio Possenti. 1.ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.15-21.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7.ed., Campinas, SP: Pontes, 2007,p.77-92.

PINTEREST. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/201958364513240451/>> Acesso em: 15 de junho de 2018



GRUPO DE DISCUSSÃO 2

**LETRAMENTOS PARA O ENSINO DE
ESPAÑHOL LÍNGUA ADICIONAL**

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOL

Urandy Alves de Melo¹
Natan Severo de Sousa
Alisson Clebio de Araújo Pereira
Jéssica Maria Fernandes
Universidade Estadual da Paraíba

Orientador: Prof. Henrique Miguel De Lima Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB/PROLING/CAPEES

INTRODUÇÃO

O vocábulo “analfabeto” é considerado um termo preconceituoso pela semântica. Neste sentido, pela cidadania os sujeitos ditos não letrados, isto é, analfabetos em relação aos demais na sociedade letrada são vistos a não participarem de grupos que mantêm interesses comuns. Na vida cotidiana esses cidadãos vistos como tais são letrados de alguma forma, deduzindo-se as práticas imersas, uma vez que instaurando ao letramento, conseguem engajar-se nas práticas sociais.

Mesmo, com toda evolução da alfabetização nas séries iniciais do ensino surgem reprovação, evasão escolar e baixa qualidade do ensino no Brasil e em outros países não desenvolvidos, devido aos problemas relevantes em enfrentar novos desafios e, principalmente metas nas suas políticas públicas de educação.

A má formação docente e as condições sociais com o passar do tempo, nunca foram solucionadas na sociedade, apesar de se perpetuar com frequência em muitas tentativas sem obtenção de êxito para esse problema relevante, que coloca

¹ E-mails: urandyuepb@yahoo.com.br; natansb.letras@gmail.com; alissonclebio@hotmail.com; Jessica-brejo2011@hotmail.com; henrique.miguel.91@gmail.com

culpa em uma parte dos alunos, no caso como discorre em trabalhos científicos (MORTATTI, 2006).

Para um sujeito que, ainda não aprendeu representar o escrito, percebe-se que a aquisição de um código não é conduzida por um conjunto de signos, com ele não remetendo desse código e desses signos na sua tentativa de alfabetizar-se. Desta maneira, a ideia de alfabético, numérico não garantirá que ele faça o uso dos mesmos em suas práticas cotidianas.

Alfabetização e letramento não chegam a produzir uma dicotomia, o melhor é vê-los como processos que se completam distintamente (SOARES, 2000). A alfabetização é um tipo de letramento, o seu conceito completa o ensino-aprendizagem do aluno.

Pode-se citar, por exemplo, que pelas ruas de uma determinada cidade, por exemplo, um adolescente não alfabetizado vende saquinhos de castanha nas ruas mais circuladas por carros do que por pessoas andando a pé; esse adolescente deve e necessita saber trabalhar com dinheiro, para passar o troco, já que com a prática social de suas vendas cotidianas obterá a sua aprendizagem. Para entender a função dele nessa prática exemplificada é preciso compreender que é um evento de letramento que o adolescente absorveu no seu cotidiano pelo conjunto vivenciado de suas práticas sociais.

Em relação às práticas letradas tais sujeitos não aprenderam o código escrito, principalmente, porque eles não tiveram oportunidades, mas por suas razões múltiplas descrições e explicações que chegam a condensar as pesquisas teóricas os resultados obtidos são de que o interesse social deles pode modificar a sociedade, consistindo, assim nos estudos linguísticos (KLEIMAN, 1995).

Portanto, o exemplo dado é um termo adquirido pela escrita, absorção do ser, que pode sim ser alguém letrado, mas que, ainda, infelizmente não aprendeu por completo o código alfa-numérico.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa mostraremos reflexões sobre as práticas de letramento no ensino de língua espanhol, após fazermos uma análise detalhada dessa temática importantíssima para os eventos escolares, a cidadania e a formação do aluno. Tomamos como base a metodologia bibliográfica, optando

refletir sobre o letramento trabalhado entre alunos e professores, visto que eles na maioria, exclusivamente os do corpo docente em seu digno trabalho, com as práticas letradas de alfabetização, escrita leitura e gêneros textuais, às vezes não conseguem ter uma capacitação para ministrar o letramento como, realmente deveria ser dentro de sala de aula. Segue-se nos resultados e nas discussões teorias dos aspectos fundamentais ao ensino de língua espanhol, levando em consideração um olhar qualitativo, para as práticas de letramento(s), bem como uma explanação reflexiva sobre as barreiras, os desafios, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores na sua relação com os educandos pela busca de melhoria no trabalho com as práticas letradas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alunos como leitores que, às vezes não possuem uma consciência atualizada e crítica as ideologias, caem nas armadilhas de textos difíceis. No contexto apresentado ao letramento, eles devem desenvolver sua própria capacidade reflexiva e crítica para o seu desempenho crítico e o aprimoramento de suas estratégias. É nessa abordagem de criticidade que irão surgir no letramento críticos, para a desenvoltura das práticas sociais e teóricas, estabelecendo o engajamento das atividades problematizadoras ou críticas, que podem ser solucionadas, através da linguagem utilizada na sociedade.

A escola concebe para os indivíduos o letramento como um fenômeno da escrita, despertando os signos linguísticos. Contudo, vê-se que a linguagem situada entre as mais variantes práticas, tornando nas comunidades discursivas e diferentes o educando a vivenciar esse letramento, para que por meio da participação consiga eventualmente letrar-se.

“Abordar suportes das mídias e textos sempre de maneira crítica é ser capaz de trabalhar intenções, ideologias e finalidades na perspectiva do descobrimento do letramento crítico” (BAPTISTA, 2009).

Com a globalização tudo se modificou no ensino-aprendizagem, conectando o aluno à rede mundial de computadores, para que ele possa realizar as suas práticas sociais, diversificando e intensificando o uso da internet, cada vez mais nas pesquisas realizadas.

Para que os recursos não fiquem carecidos no espaço escolar e venham a desenvolver a aprendizagem do aluno, com as práticas de letramento, é essencial que a maioria dos professores reivindique um ensino com mais qualidade.

Em nosso Brasil a falta de investimento na educação não é uma questão à parte dos docentes, mas o seu dever é ser crítico para questionar pelos

seus direitos, porque entre si mesmos os envolvidos nesse processo questionado, transformam o país subdesenvolvido em outro, que terá um espaço escolar de novos métodos, aprendizagem digna e de diminuição do nível das dificuldades.

“Entre experiência de ler por imposição e o prazer pela leitura, parece existir uma incompatibilidade, pois há impedimentos burocratizados e rígidos que dificultam o aluno ir à biblioteca, para instaurar as práticas de leitura” (SILVA, 1997).

Estudos atuais sobre letramento envolvem uma preocupação, para que os envolvidos realizem uma verificação em seus problemas mais pertinentes, sobretudo na língua estrangeira e materna, com a intenção de descobrir o porquê do alunado optar pela evasão escolar e pelo desinteresse às aulas.

Nestes aspectos apresentados, é necessário que os educadores demonstrem interesse pelo seu próprio trabalho e pelas próprias necessidades do alunado, habilidades de escrita, leitura, uma vez que na escola acolham as práticas sociais ou tradicionais, sentindo que as experiências demandadas pela sociedade letrada, alertem, ainda mais o diversificar do alfabetizar e letrar.

A alfabetização é um dos processos da educação que repercute no letramento, já que, apenas no mundo competentes instituições entre os muros escolares alfabetizam o aluno, garantindo um papel unicamente construtivo, para que ele alcance ascensão e o êxito de sua formação.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S)

No ensino de língua estrangeira e materna o letramento objetiva o ensino, segundo os PCNs. No ensino-aprendizagem do idioma as práticas letradas dos alunos fomentam o trabalho docente, aprimorando a preparação das aulas, as quais são de suma importância para conhecer vários tipos de letramentos.

De acordo com Carbonell (2012, p.94) “[...] o letramento não irá depender de nível social ou idade, mas, sim da base pedagógica e adequada ao desenvolvimento do ser humano”.

Demonstrar vontade de aprender as letras, perante a leitura e a escrita é ter autonomia para conhecer, compreender, formar palavras e textos.

Isso no letramento preparará o aluno para a abordagem de práticas sociais mais amplas, desenvolvendo a leitura e o forte ligamento, que encarregará o enriquecer, a visão e o escrever, intimamente, cada vez mais na fase de sua aprendizagem, em sua função de colocar a sociedade, para ser autodidatas.

A capacidade de ser aprendiz e autônomo engaja a formação social do aluno no letramento, fazendo com que ele pesquise, aprenda com informações corretas e que nas etapas, sequencialmente compreenda as atividades a ser realizadas.

Em uma abordagem antropológica, sociocultural e sociológica o *letramento* recobre a linguagem e as práticas sociais que envolvem a escrita, buscando a valorização global ou não de diversos contextos sociais “Já Rojo (2009, p.98) o *alfabetismo* em uma abordagem psicológica é construído pelas competências e capacidades valorizadas na escrita, leitura e possui um foco individual”.

Em nosso Brasil processos corroem a alfabetização, impedindo que alunos, diante das culturas letradas, impossibilitem de fato uma melhoria nas práticas de letramento, compreendendo que a escrita alfabética, ministrada ressaltada e trabalhada pelos professores em sala de aula, não concilia o desempenho dos textos escritos pelo alunado.

No uso das práticas de letramento para a produção dos gêneros textuais, educandos, perante o contexto atual da sociedade se apropriam bem ou não da utilização da escrita.

No desenvolvimento dos gêneros textuais configura-se estratégias que denotam uma variedade de leituras, uma exigência nas habilidades inadaptáveis pelas suas intencionalidades, necessidades ou situações de leitura.

Não podemos lidar com um trato ético, é necessário lidar com os textos descontextualizados ou alienados.

Dentro das esferas públicas sob o domínio de eventos de letramentos infinitos das práticas distintas e sociais seus participantes procuram em sua formação cidadã consumir nas próprias culturas, gêneros e discursos provenientes pelas mídias culturais e pelo entretenimento cotidiano.

Entretanto, o letramento é considerado um fator básico no mundo informacional da leitura, para que as práticas sociais dos alunos sejam melhoradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de letramento, na verdade são evolutivas ou substituíveis, pois elas objetivam-se e modificam-se no conhecimento em que os cidadãos recorrem à natureza cultural das suas práticas logradas pela história.

Eventos e práticas de letramento variam em cada cultura e com o passar do tempo mudam, já que possuem seus antepassados na história. A prática/

ato de pesquisa de tal tema para acabar com suas indagações tem seu efeito histórico, por exemplo, em outras épocas livros e enciclopédias eram tidos como as únicas opções de pesquisa formal.

No trabalho pedagógico, acerca do aluno no desenvolvimento da escrita, é necessário que ele abarque a reflexão para práticas sociais. Práticas pedagógicas pressupõem demanda planejamento e diálogo para que a realidade acolha elementos refletidos pelo próprio aluno.

Nessa perspectiva, docentes, através da prática social, dos conhecimentos gradativos e de atitudes transformadoras em sala de aula, advêm de experiências anteriores dos seus alunos. Eles levam em conta para a vida dos alunos os conhecimentos científicos e conteúdos advindos da escrita para melhorar gradativamente o sentido deles na realização das leituras e pesquisas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. *Algunas cuestiones en torno a las nuevas tecnologías, literacidad y formación de profesores*. In: I Congreso Internacional de Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa, 2009, Madrid. I Congreso Internacional de Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa. Madrid: RUTE, 2009.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Telos, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, M. R. L. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, 2006. Disponível em: <<http://www.unijipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, S. A. **Práticas e possibilidades de leitura na escola.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOARES, Magda. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



GRUPO DE DISCUSSÃO 3

**ARTE, CULTURA E
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

A ARTE DA PUBLICIDADE NO CONTEXTO SOCIAL: ANÁLISE DA FIGURA MASCULINA NA PROPAGANDA DO VEJA GOLD

Thalison Breno Alves da Silva (Especialista)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Natan Severo de Sousa (Graduando)

Eduarda Carmélia da Silva Almeida (Graduanda)

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

INTRODUÇÃO

Concepções, estigmas e padrões sobre as atividades destinadas ao sexo masculino e feminino foram construídas desde a antiguidade e perderam significativamente até os dias atuais. A mulher é o sexo frágil, bela, recatada e do lar, enquanto que o homem é o chefe da família, responsável pelo trabalho árduo e por exercer autoridade. O homem garante o sustento da casa enquanto a mulher cuida dos afazeres domésticos e maternos. O homem joga futebol enquanto a mulher dança, exaltando sua feminilidade. No que se refere ao setor publicitário, as empresas e a mídia, por muito tempo reforçaram esses estigmas. Nesse sentido, como é tratada a representação do homem nos afazeres domésticos? No setor publicitário, há uma quebra de paradigmas para uma igualdade de gêneros?

Em relação a essa problemática, e através da inquietação com o preconceito encontrado na aceitação da igualdade de gênero na realização de diversas atividades profissionais, do lar e de lazer, juntamente com o interesse em investigar e buscar alternativas que possam quebrar tabus e amenizar esse preconceito, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar a figura masculina na propaganda do “veja gold”, produto de limpeza lançado pela marca “veja”. Especificamente, pretende-se apresentar os aspectos gerais da campanha publicitária, discutir os estereótipos de gênero, identificar o caráter inovador na propaganda e analisar os discursos verbo-visuais presentes nos sujeitos, cenário, objetos e música.

Com relação ao processo de realização deste trabalho, no primeiro momento será realizada uma revisão de literatura acerca do discurso publicitário, gêneros do discurso e sistemas de corpos da figura masculina e feminina na publicidade, discutindo os estereótipos de gênero, baseados nos posicionamentos de Barreto (2009), Garboggini (1999), Ordóñez (2002) e Orlandi (2009). Posteriormente será feita uma análise da propaganda do produto de limpeza “veja gold”, lançado pela marca “veja” em 10 de março de 2017, apresentado o contexto da propaganda, explicitando seus aspectos gerais, bem como analisar de forma mais aguçada a representação do homem no contexto da campanha publicitária, fazendo uma comparação com as antigas propagandas de produtos de limpeza e sua receptividade no âmbito social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ANÁLISE DO DISCURSO PUBLICITÁRIO

A análise do discurso - AD, objetiva compreender a forma como um alvo simbólico realiza a construção de sentidos. Esse alvo a ser mirado para estudos, de acordo com Orlandi (2009, p.26), expressa seja qual for o enunciado, como palavras, textos, gestos, músicas, pinturas, entre outros, que possam exercer uma função semântica, expressar um sentido, suscetíveis a interpretações. Para a AD, a linguagem tem muito mais a dizer do que realmente ela diz, pois ela nem sempre fornece informações explícitas, já que existe uma variedade de interpretações entre os discursos, que vão desde o extralinguístico e as ideologias do sujeito discursivo. Acerca do processo das formações discursivas. Orlandi (2009, p.44) ressalta que:

É preciso não pensar na formação discursiva como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são construídas pelas contradições, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.

Ou seja, na AD, a formação dos discursos é repleta de distintos discursos provenientes de distintos locais e não apenas de um específico, tendo em vista que as formações discursivas demonstram heterogeneidade. Com relação ao discurso publicitário, por se tratar de um discurso com um alto teor argumentativo, o propósito perlocutivo é uma característica imprescindível



da argumentação, além de já marcar presença na publicidade que apresenta também outros sistemas além do linguístico:

A publicidade é um gênero semiótico desenvolvido na sociedade de consumo, de caráter argumentativo e finalidade perlocutiva, utilizada por produtores de bens para os dar a conhecer a indivíduos (geralmente através dos meios de comunicação social), persuadi-los e influenciá-los com o fim de que estes os adquiram [...] A publicidade não é uma linguagem: é um gênero semiótico que utiliza qualquer linguagem e que, com frequência espantosa, faz uso da combinação de vários procedimentos comunicativos (música palavra, música-palavra-imagem) (ORDÓÑEZ, 2002, p.262).

Os discursos publicitários, para Ordóñez (2002, p.276) se constituem de sete tópicos argumentativos de essencial importância, que são eles: argumento quantitativo, qualitativo, de preço, de segurança e de garantia, de relação entre qualidade e preço, de facilidades, de moda, design e de atenção.

A PRESENÇA DA FIGURA FEMININA E MASCULINA NA PUBLICIDADE

É visível o estereótipo da figura feminina na maioria das publicidades, representando a mulher como sendo um padrão estigmatizado, aquela que é responsável por cuidar da casa, dos filhos, das roupas e da sensualidade para o público masculino. No entanto:

A ideia de representação nos remete diretamente ao uso de imagens pela mídia, aqui em especial, pela publicidade. As imagens disseminadas pela publicidade são parte da cultura da sociedade contemporânea brasileira. Essas imagens se tornaram onipresentes e importantes meios para a difusão de signos, símbolos, culturas e informações (SARAMÃO, 2007, p.47).

Conforme Saramão (2007), gradativamente, a mulher foi conquistando seu espaço na sociedade, através de batalhas pela igualdade de gênero, podendo se expressar de forma mais ativa, tomando decisões, sendo reconhecida e vista não apenas como a bela, recatada e do lar, ou como símbolo sexual, mas sim como uma profissional competente podendo atuar em diversas áreas. No entanto, as campanhas publicitárias persistem em manter esse padrão na figura da mulher.

No que diz respeito à figura masculina, de acordo com Barreto (2009), o homem sempre foi considerado o sujeito dominador, o sexo forte, o líder pela sociedade. Isso infere também no porte físico, no trabalho, constituição da família e na idealização do corajoso e do herói. No ramo publicitário essas considerações não eram diferentes. As propagandas sempre foram elaboradas refletindo essa superioridade masculina, até a mulher lutar pelos direitos iguais e exigir uma nova representação do feminino no setor econômico e social.

Através dessa nova realidade, as propagandas começaram a realizar modificações na representação da figura masculina, dando início ao processo de relacionar o homem à sensibilidade, construindo assim uma nova identidade. Para Garboggini (2005), esse novo homem está cada vez mais inserido nas publicidades contemporâneas, as quais apresentam uma nova figura masculina, prezando virilidade e sensibilidade simultaneamente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A “veja”, umas das marcas mais conhecidas e famosas de produtos de limpeza no Brasil, lançou no dia 10 de março de 2017, o comercial do novo “veja gold”. O comercial foi adaptado para o Brasil de um filme francês criado para o produto “Clillit Bang”. No entanto, para a surpresa de todos, o protagonista da propaganda não foi uma mulher, como se é observado nas publicidades de produtos de limpeza em geral, mas sim por um homem, o dançarino Daniel Cloud Campos, que atua na Broadway e já dançou com vários artistas internacionais, como Michael Jackson e Madonna. O comercial se passa em uma oficina mecânica e tem início com os mecânicos trabalhando, quando ouvem um toque de pausa (figura 1).



Figura 1: Mecânico trabalhando na oficina

A marca de produtos de limpeza, inova em sua campanha publicitária ao apresentar uma figura masculina como protagonista de um comercial de produto de limpeza, quebrando o paradigma de que somente a mulher é responsável por cuidar da limpeza de casa. Outro ponto a ser analisado é o cenário de realização da propaganda. Carros, ferramentas, oficina e mecânicos trabalhando, não é um ambiente que as pessoas imaginariam que fosse cenário para um comercial de produtos de limpeza. Isso mostra outro modelo de inovação trazido pela marca, a qual fugiu do tradicional e trouxe o inesperado. O slogan é o mesmo das demais campanhas, enfatizando que o produto proporciona uma rápida limpeza, independente do grau de sujeira. O objetivo principal da campanha, de acordo com a marca Veja (2017) “é inovar para acompanhar as mudanças da sociedade, que traz novos arranjos familiares e maior igualdade entre os gêneros.

Após o toque de pausa, ouvido pelos mecânicos, todos se preparam para sair. No entanto, o chefe aborda um dos mecânicos e joga uma flanela para o mesmo, dando a entender que ele seria o responsável por limpar o ambiente naquele momento (figura 2).



Figura 2: Chefe jogando flanela para o mecânico

Após jogar a flanela para o mecânico, o chefe sai e a medida que fecha a porta da oficina, vai olhando para o mecânico com um sorriso irônico. Estando sozinho e responsável pela limpeza da oficina, o rapaz se dirige ao armário, onde estão os produtos de limpeza da “Veja” e encontra o novo “Veja Gold”, produto representante do comercial (figura 03).



Figura 3: Mecânico segurando o novo “Veja Gold”

Estando com o novo “Veja Gold” em mãos, o mecânico decide testar a qualidade e eficiência do produto em uma poça de óleo que estava no chão devido a um balde que virou (figura 4). Após o teste, ele comprova a eficácia do produto e se empolga para limpar o restante da oficina.



Figura 4: Mecânico testando a eficácia do novo “Veja Gold”

O mecânico coloca seus fones de ouvido para iniciar a faxina ouvindo música (figura 5).



Figura 5: Mecânico colocando os fones de ouvido para ouvir música enquanto realiza a faxina

Ele escuta uma música internacional chamada: “She’s a maniac” do cantor Michael Sembello. A letra da música fala sobre uma garota que se deixa levar pela dança. O refrão diz o seguinte:

She's a maniac,	Ela é uma maníaca
Maniac on the floor	Maníaca na pista
And she's dancing like	Ela está dançando como
She's never danced before	Ela nunca dançou antes

Podemos perceber que a música pop, que o mecânico está ouvindo, se refere a uma atitude tomada por uma garota que gosta muito de dançar, e é exatamente essa atitude que o rapaz passa a realizar quando coloca seus fones de ouvido e inicia a faxina. Ele começa a dançar alegremente enquanto faz a limpeza (figuras 6 e 7), realizando passos de dança bastante sincronizados, através de uma coreografia bela, eletrizante e inovadora, fazendo exatamente o que está na letra da música, a qual está ouvindo: “ela é uma maníaca, maníaca na pista, ela está dançando como ela nunca dançou antes”. No caso do comercial, o mecânico, representado pela figura masculina seria a “maníaca”, a oficina que ele está limpando seria a “pista” e ele está dançando, talvez, como ele nunca dançou antes, igual à garota da letra da música.



Figuras 6-7: Mecânico limpando e dançando ao som de “She’s a maniac”

A propaganda, ao se utilizar dessa ideia, promove uma reflexão para que possamos desmistificar a concepção de que a dança contemporânea, com passos inovadores, realizada de forma alegre e espontânea, é realizada e voltada somente por e para as mulheres, quebrando o estereótipo de que a dança tem gênero e que os homens só podem dançar aqueles estilos clássicos e tradicionais em que devem sempre conduzir sua dama.

Esse comercial publicitário é um exemplo de inovação e quebra de paradigmas. Além de trazer uma figura masculina como protagonista de um produto de limpeza, apresenta atuação do protagonista dançando, duas práticas (faxina e dança) que sempre foram protagonizadas por uma figura feminina na maiorias das propagandas.

Após finalizar a limpeza, o mecânico para e observa todo o resultado de sua faxina, ficando feliz com o que vê (figura 8).



Figura 8: Mecânico finalizando a faxina e observando o resultado

Quando está tudo limpo na oficina, o seu chefe abre a porta e se surpreende com o que vê, derrubando o copo com café, que está em suas mãos, no chão (figura 9).



Figura 9: Chefe surpreso ao ver a oficina limpa

O comercial finaliza, com o mecânico voltando a colocar seus fones de ouvido, quando ver o copo com café caído no chão. Ou seja, mais uma sujeira que ele iria limpar de forma divertida.



Figura 10: Mecânico colocando fones de ouvido ao ver o copo com café caído no chão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a representação do homem e da mulher nos diferentes meios, categorias, atividades, e setores econômicos e sociais é de suma importância para o estabelecimento de uma convivência pacífica e a desmistificação de estereótipos. Nesse contexto, o presente trabalho objetivou analisar a figura masculina na propaganda do novo “Veja Gold”, produto de limpeza lançado pela marca “Veja”.

Ao finalizar a análise foi possível identificar o diferencial da marca em sua campanha publicitária, no que diz respeito ao rompimento de estereótipos acerca da distinção de gênero nas funções domésticas e musicais, mostrando a realidade que a sociedade contemporânea vive no que se refere à presença do homem na atuação da limpeza, seja a de casa ou a de outros ambientes, como no caso da propaganda, uma oficina mecânica. Foi possível verificar também a quebra de paradigmas no que diz respeito ao homem enquanto dançarino de qualquer gênero musical.

Portanto, foi possível, com a realização deste trabalho, averiguar a inovação da marca ao acompanhar a evolução da sociedade, contribuindo para promover uma maior igualdade entre os gêneros. A sociedade evolui e com ela evolui também as crenças, ideologias e comportamentos. Então faz-se necessário a conscientização de todos para essa evolução e compreender que tanto na faxina, quanto na dança, independente do estilo e coreografia o homem também pode ser protagonista.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. **As masculinidades contemporâneas e a sua representação nos media**: as revistas de estilo de vida masculina Men's Health com edição em Portugal e no Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

GARBOGGINI, F. **O Homem no Espelho da Publicidade**. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HYPENESS, finalmente uma propaganda de produtos de limpeza escolheu um homem como protagonista. Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2017/03/finalmente-uma-propaganda-de-produto-de-limpeza-escolheu-um-homem-como-protagonista/>> Acesso em: 10 de agosto de 2017.

SAMARÃO, Liliany. **O espetáculo da publicidade**: a representação do corpo feminino na mídia. 2007. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/_08/04LILIANY.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

ORDÓÑEZ, S. **De pragmática y semántica**. Madrid: Arco Libros. 2002.
HELSSLOOT, N.; HAK, T. Pêcheux's contribution to discourse analysis. **Historical social research**, v.33, n.1, p.162-184, 2008.

ORLANDI, Eni, P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos, Eni P. Orlandi 8.ed., Campinas, SP: Pontes, 2009.

A REGRA DA ARTE: TEATRO COMO SUPORTE PARA O ENSINO DE LITERATURA

Jordânia Dantas Freire
Thayna Priscila de Medeiros
Orlando da Silva Neto
Cristina do Amaral
Graduandas em Letras-LP
Universidade Estadual da Paraíba

Orientador: José Helber Tavares de Araújo
Doutor em Literatura Brasileira
Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

Dentro da ementa da disciplina de língua portuguesa no Brasil, sabe-se que as Orientações Curriculares, reimpressão 2008, definiu o ensino dividido em dois pontos importantes: a Gramática e a Literatura. Normalmente a primeira gera bastante discussões que envolvem os tipos de ensino. É notório que o ensino sobre a gramática geralmente se apresenta de forma fragmentada, descontextualizado e que só visa regras. Mas será que isso não acontece com o outro ponto? Melhor, como a literatura é tratada dentro de sala de aula?

Ao que se parece não tem muita diferença do ensino de gramática para o ensino de literatura, tendo em vista que a literatura muitas vezes é trabalhada em sala de aula de maneira equivocada. É normal encontrar no contexto escolar debates sobre escolas literárias, com um todo percurso histórico sendo estudado, deixando de lado a real essência da disciplina.

A literatura está entre a humanidade desde o princípio. É uma arte capaz de humanizar e render frutos férteis dentro de um corpo social (Brasil, Orientações Curriculares para o Ensino Médio), porém, frequentemente são priorizados estudos técnicos nos quais propagam apenas uma transcrição

fútil (ZILBERMAN, 2009). Fica claro certa contrariedade; ela é capaz de se apresentar de forma positiva se for trabalhada a partir de sua particularidade.

Tendo em vista isso, é importante que os docentes que estão à frente desse processo de ensino de literatura se moldar e adaptar suas metodologias, fazendo com que haja trabalhos proveitosos através da literatura. O teatro, por exemplo, tem um grande poder de fazer com que o aluno aprenda de uma forma não monótona e que abarca perspicazmente o sentido da literatura.

O seguinte trabalho, de cunho bibliográfico qualitativo, discute o ensino de literatura a partir de uma base fornecida pelo o gênero teatro, apresentando-o como ferramenta dinâmica para o estímulo dos alunos e para o engajamento deles no que diz respeito ao letramento literário. Em primeira instância, foi colocada em discussão a definição de literatura, passando raramente por um percurso histórico. Através disso achou-se necessário trazer uma visão daqueles que trabalham nesta área ao responderem uma questão sobre o conceito de literatura.

Em seguida é debatido como é o ensino de literatura no contexto de sala de aula, levantando questões de fragmentações e tradicionalismos perante esse processo. Seguindo o objetivo, o teatro é colocado em uma discussão em que defende que esse pode trazer contribuições relevantes dentro do ensino de literatura.

LITERATURA: DO PRIMEIRO PASSO À ATUALIDADE

Uma caminhada começa quando se resolve dar o primeiro passo. O princípio é o ponto de partida para uma discussão altamente perspicaz, seja lá qual for o assunto tratado. Já que o assunto pretendido aqui é a literatura, basicamente o primeiro passo nesse momento será desde o primórdio, quando essa arte chegou ao país. Foi exatamente quando os portugueses resolveram desembarcar na costa do Brasil que os primeiros escritos nessa região surgiram. Muito se discute se aqueles escritos realmente fazem parte da literatura ou se são apenas textos aleatórios. Entretanto, não se pode negar as tantas obras literárias que nasceram desde aquela época.

Estudiosos afirmam que naquela época muitos desses textos foram usados na catequização dos índios, na esperança de erudir o catolicismo naqueles povos. Com isso, pode-se notar que ferramentas desse tipo contribuem para instruir certo conhecimento ao ser humano e que a literatura tem um poder para uma contribuição enorme quando se trata de aprendizagem.

Mas o que é literatura? Muitos discorreram sobre isso afim de um conceito sólido para esse termo. Segundo o Dicionário Jovem da editora Saraiva, de uma forma bem técnica e rasa, afirma-se que a literatura é “conjunto de escritos”. Se assim for tomada como verdade essa definição, a literatura está na humanidade desde que o homem descobriu que poderia se comunicar através da grafia, de símbolos desenhados em pedras, tabula e outras ferramentas.

Conforme o famoso Aurélio, dicionário de língua portuguesa, a literatura é “a arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou versos”. Aqui já não seria qualquer escrito, se pensar no termo escrito como “o uso a linguagem verbal em símbolos gráficos”. Para ser literário precisaria fazer uma conexão utilizando-se da prosa “série de palavras sem obediência a metro nem a rima” ou de versos “qualquer composição metrificada”.

Para os formalistas, a literatura é vista como um caminho em que deixa os seres livres do tradicionalismo, ou seja, não há uma necessidade de seguimento às regras, e, por conseguinte, a preocupação em cometer “violência linguística”, pois a literatura deixa os indivíduos livres deste julgamento e os da liberdade durante a escrita. Nesse campo, a literatura se transforma em um tipo de linguagem quase autônoma, fazendo relação com a língua materna em que a deu origem. Desse modo, a literatura seria uma variante linguística.

Segundo Bonnici & Zolin, a literatura talvez não possa ser definida, tendo em vista que vai depender de cada um daquele que a lê. O que pode ser literatura para um, talvez para outro não seja.

Contudo, mesmo considerado que o discurso “não-pragmático” é a parte do que se entende por “literatura”, segue-se dessa “definição” o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido (p.12).

O que não se pode negar é que a literatura é uma arte. Na verdade, pode-se usar o artigo definido para algo indefinido; a arte de transmitir protesto, uma visão de mundo que se perpetua de mente a mente, que causa discórdia ou sentimento aguçado, mas por outro lado, transmite paz e dá uma abertura para um pensamento crítico, além de ser um “pontapé” para se expandir discussões a cerca dela. A literatura, indiscutivelmente, é a identidade de um povo, de uma sociedade. E para explanar sobre isso, nada melhor daqueles que carregaram a literatura para sua vida. O que dizem os professores nesta

área sobre a definição de literatura? Veja-as, no próximo tópico, o que responderam alguns dos professores da área de literatura lotados na UEPB, campus de Catolé do Rocha – Paraíba, ao se depararem com a seguinte pergunta: “Como se pode definir literatura?”

COMO SE PODE DEFINIR LITERATURA: UMA VISÃO DA REALIDADE PARTINDO DE PROFESSORES DA ÁREA

Na visão de Maria Fernandes A. Praxedes², “Várias são as concepções sobre o termo literatura e qual seria o caráter essencial de uma obra literária. Penso que é muito difícil definir literatura. Depende muito de cada leitor, da época, da relação intrínseca do leitor com o texto, para ele definir a partir de suas impressões. Essa relação intrínseca de descobertas se dá por meio de um constante diálogo entre o leitor e o texto. Penso que a literatura tem um caráter mais de generalidade no pensamento, como dizia o José Veríssimo. Acho que ela é muito mais nesse sentido; na generalidade, na expressão. Definir literatura é de algum modo reduzir a um conceito. A literatura é muito mais que isso. A literatura é múltipla, ela trata de diversos aspectos, trata da sensibilidade, do social. Não tenho uma definição fechada do que seja literatura. Se você analisar vai encontrar diversos conceitos... O sentido da literatura perpassa um conceito fechado do que seja realmente literatura”.

Para José Helber Tavares de Araújo³, “Entender a literatura por um conceito, uma definição elaborada filosoficamente, deve prescindir da ideia

2 Possui graduação em Letras pelas Faculdades Integradas de Patos (2005), Especialização em Língua, Linguística e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos (2007), Mestrado em Língua e Ensino (área de concentração Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura) pela Universidade Federal de Campina Grande (2010); Doutorado do Programa de Pós -Graduação em Letras - PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Catolé do Rocha e professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura brasileira dos séculos XIX e XX e Literaturas contemporâneas de língua portuguesa, Literatura e Sociedade.

3 Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e pós-graduação em nível de Mestrado em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (2008) e em nível de doutorado em Literatura Brasileira (2015) pelo mesmo programa. Tem experiência na área de Literatura, com ênfase em Literatura Brasileira; na área de Literatura e Estética, com enfoque na Teoria Crítica; na área de Teoria Literária e Literatura Comparada; e na área de Língua Portuguesa e Ensino, com ênfase em Redação Oficial e Sintaxe. Foi professor substituto do Instituto Federal da Paraíba (2009/2011)

de que todo conceito tem uma formulação histórica que, como tal, pode se renovar ou entrar em um estado defasado de acordo com as práticas e experiências sociais. Diante disso, o que posso dizer é, no momento atual, vejo a literatura como uma entidade linguística que difere de outros gêneros textuais devido à sua possibilidade de nomear um mundo que é ao mesmo tempo real e ficcional. Devido a isso, a literatura passa a falar de coisas que estão semi-suspensas, ou seja, falar de história, sociologia, psicologia, política, economia sem ser nenhuma delas. Seu caráter ficcional o transforma em um coringa dos discursos, transfigurando a realidade dos materiais que usa sem destruí-los. E nós nos utilizamos disso socialmente pelo viés estético que ela (a literatura) produz. Nos envolve pela sensibilidade de perceber o quanto este jogo lúdico com as palavras faz aparecer um universo composto, único e plurissignificativo. Entendo assim a literatura como um texto que circula por causa de seu agenciamento da cultura e de valores da sociedade transformados em um bem imaterial do qual tudo podemos esperar, da total identificação ao choque de valor. E isso é fundamental para o exercício de alteridade e solidariedade do homem”.

REFLEXÕES EM SALA DE AULA: LETRAMENTO LITERÁRIO

Sabe-se que quando se fala em Língua Portuguesa, rapidamente os indivíduos, em sua maioria, remete esta disciplina ao ensino tradicional, que se encontra baseado na gramática normativa, sendo este um forte motivo para que os alunos tenham uma visão errada e conseqüente sobre o real sentindo do que esta matéria deva ser, pois alguns já encontram com uma opinião formada em relação à disciplina, propagando a ideia de que o português é uma matéria difícil e “terrorista”, devido às regras que regem este ensino e os faz acreditar nisto. Além disso, pode-se perceber que a Literatura, também vem sendo vítima desta visão por parte dos alunos, devido à práticas adotadas através do ensino fragmentado contínuo de algumas escolas, que se encontra fundamentado na leitura superficial de textos literários, sem quaisquer reflexões e discussões sobre os mesmos, trazendo assim para os alunos a falsa

e da Universidade Estadual da Paraíba (2014/2016). Foi professor efetivo de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (2016). Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual da Paraíba.

ideia do que seja Literatura e a continuidade da visão deles sobre um ensino enfadonho.

Outro fator importante para atentar-se, é que algumas escolas possuem apenas um professor para lecionar as aulas de Literatura, Redação, Gramática, sendo uma causa problemática durante a aprendizagem do aluno, devido à sobrecarga em que o docente se encontra, pois o mesmo terá que cumprir um cronograma de modo que os alunos consigam ver um pouco de cada disciplina, dificultando assim seu tempo para fazer planos de aulas que possam ser mais dinâmicos, além de poder trazer com essa mistura de matérias uma confusão para os alunos, e conseqüentemente um menor rendimento.

Além disso, podemos dizer que o letramento a partir dos gêneros textuais e o letramento a partir dos gêneros literários possuem movimentos pedagógicos distintos, já que, a primeiro modo, tende a buscar o desenvolvimento do aluno para direcionar a linguagem para práticas discursivas intencionais, enquanto o segundo encaminha o aluno para o desenvolvimento de sensibilidade, gosto, imaginação, e reflexão sobre a condição do homem no mundo. É natural assim que o professor se sinta sobrecarregado, já que acabam necessitando dar conta de múltiplas funções em uma mesma aula.

Por outro lado, um fator notório que vem contribuir na perpetuação deste ensino tradicional são os livros didáticos, que, em sua maioria vem como um plano do que o professor deva seguir - recheado de “regras”- impossibilitando assim o docente de utilizar meios diferentes para o engajamento dos alunos dentro de outras atividades, assim como também, como cita Regina Zilberman (2009, p.35) “O livro didático exclui a interpretação, e com isso, exila o leitor.” Ainda em sua obra, Zilberman continua explicando que quando o livro didático se detém apenas às normas linguísticas e do cânone literário, limitadas respostas simples e fechadas, voltadas a responder apenas a partir da ficha de leitura, compromete a relação do leitor com o texto, fechando assim um vínculo restrito e limitado, sem muitas interpretações e aproximações entre o aluno e a obra de ficção.

Diante de todos os fatores comentados, que são de grande influência para a continuidade deste ensino, é visto que cada vez mais os alunos se tornam pessoas desacreditadas e sem perspectivas, com pouca motivação de ir além do que lhes é mostrado no ambiente de aula. Ainda mais, ver-se que há uma descrença sobre a mudança deste ensino, e os indivíduos se mostram com poucos desejos e mínimas aspirações durante o aprendizado, dificultando assim o trabalho do professor.

Partindo disso, muito se tem discutido sobre qual seria a maneira mais “certa” de ensinar Literatura ou qual seria a melhor maneira de instigar os estudantes para a busca de informações em outros meios, mas faz-se necessário a revisão de algumas metodologias aplicadas nas escolas e um olhar mais pedagógico sobre as práticas mecânicas que vêm atribuídas às disciplinas, para que possa haver uma maior reflexão sobre realidade do aluno.

Acreditamos que este método de ensino de Literatura, no qual os alunos têm que se esforçar, em condições adversas da sala de aula, para acompanhar textos literários da mesma maneira que acompanha uma aula de matemática ou um texto de história, tem pouca contribuição para a fruição da vivência literária. É preciso, assim, que se repense esta relação, muito mais colocando a Literatura em contato com a vida dos alunos do que obrigando os alunos a acompanhar um ritmo curricular engessado e tradicional de poucas margens para a liberdade ficcional proporcionada pelo *saber artístico*. O teatro desenvolvido em sala de aula nos parece um caminho possível de repensar o ensino literário, já que dinamiza a relação com o texto e, como veremos, encaminha a Literatura à vida dos alunos, e não o inverso, além de poder provocar um novo olhar dos alunos para o mundo a seu redor.

Para que o ensino possa entrar em eficiência, o aluno deve primeiro refletir sobre o que está lendo, pois, segundo Regina Zilberman (2009, p.30):

O sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada - a literatura.

Ou seja, a escola deve estar em constante sintonia com o aluno para conectá-lo sobre o sentido da leitura, de modo a criar estratégias que possam conservar a habilidade de um leitor que dê continuidade à leituras com objetivos e não apenas um intérprete de leituras específicas. Para que essa interação possa se perpetuar, é necessário que a leitura venha efetivar-se, que, segundo Regina Zilberman (2009, p.31): “Emergindo esta interação entre o ser humano e a realidade, sua existência não pode ser compreendida sem o ato de leitura, uma vez que ele está no bojo de tal intercâmbio”.

Na maioria das vezes, o texto literário, apresentado e discutido de modo superficial, pode provocar pouco ou nenhum interesse nos alunos, já que há

uma desconexão entre sua realidade social e poucas maneiras de sentir as obras estéticas dos alunos. Há toda uma experiência da sensibilidade dos alunos que são ora subaproveitadas, ora descartadas pela escola. Em vista disso, é imprescindível que a escola reconheça a bagagem que o aluno já traz, de modo a procurar reaproveitá-las, aperfeiçoando o que é necessário, sem que desconsidere a sua existência.

Portanto, é notório que necessita haver uma constante relação entre o ser humano e a sua realidade, que por intermédio da leitura possa moldar e despertar o gosto do mundo literário no indivíduo passivo, de modo a contribuir na transformação para o desenvolvimento de um leitor ativo e crítico.

Partindo dessa necessidade de estratégias eficazes para despertar o interesse dos alunos, o teatro pode ser uma maneira eficiente para ampliar a visão dos indivíduos por meio da Literatura, de forma a dinamizar o aprendizado e relacionar a Literatura e Língua Portuguesa, já que estas devem estar em constante sintonia. Assim também, deve adentrar outras questões sociais, que envolva a realidade do aluno, pois como diz Regina Zilberman

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte em uma obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer dessa mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados (ZILBERMAN, 2009, p.33).

Em virtude desse comprometimento entre o ser humano, a obra e o seu presente, o teatro facilitaria o engajamento dos alunos dentro das salas aulas e poderia despertar um maior interesse para participar de projetos fora dela, tendo em vista que há um processo de organização por trás das câmeras e das apresentações, que é indispensável à presença e a atenção dos estudantes envolvidos. Além de que, um dos passos para a realização de uma peça teatral é o empenho dos envolvidos para poder ampliar o que lhes é proposto, como a união ente o grupo, a reunião para a tomada de decisões e outros fins de que há necessidade de um trabalho em grupo, podendo tornar assim, estudantes mais unidos, diante destes encontros, e assim facilitar o fortalecimento do projeto. Ainda mais, o teatro exige do um aluno além de um comprometimento efetivo, um interesse maior sobre as obras, visto que para as obras

literárias poderem entrar em ação, necessita de uma decifração da mesma, e consequentemente uma interpretação que vai exigir do aluno um comprometimento maior, de modo que poderá incentivar durante as apresentações feitas ou assistidas, uma atenção sobre outras artes. Por outro lado, esse meio dinâmico pode resgatar o estudante para o ambiente escolar, e para atividades fora dela, já que vai precisar de uma parcela de tempo do estudante para as discussões, ensaios e apresentações.

O TEATRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM SALA DE AULA

O teatro é uma arte que consiste na apresentação de situações por grupos de atores que têm como objetivo entreter e emocionar o público. Não se sabe ao certo onde nem como se originou essa prática, mas a primeira teorização e apresentações vieram dos antigos gregos. A respeito do teatro no âmbito educacional, sabemos que o ensino de Arte é previsto por lei na escola brasileira desde o início da década de 70, porém é sabido que grande parte dos professores da disciplina detém-se apenas à teoria voltada para a história do teatro em si, sem fazer uso da prática.

No que se refere ao ensino de Literatura, é notável que se tenha uma visão um pouco negativa partindo dos alunos. Muitos, por ainda não possuírem uma intimidade com a leitura, julgam a disciplina como chata e enfadonha, o que acaba dificultando o processo de aprendizagem. Uma excelente maneira de atrair esses alunos para o mundo literário seria incluir o teatro na metodologia usada para o ensino deste componente, visto que seria uma forma mais dinâmica e interativa de trabalhar as obras literárias e os acontecimentos que explicam o surgimento da Literatura.

Como bem afirma Aires (2014, p.191): “[...] todos os seres necessitam fugir da realidade corriqueira do dia-a-dia, por meio da brincadeira, como uma forma de descansar e dissipar as tensões, alegrando-se”. Por este motivo, o teatro é capaz de libertar o aluno da opressão cultural e social ao qual está submetido, ou seja, o teatro como possibilidade metodológica de ensino abre infinitas possibilidades para uma mente menos opressiva, assim como diz Boal (2005) “[...] o teatro pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa”, ou seja, é uma prática educacional que possui caráter extremamente humanista, e proporciona um nível de prazer em aprender, afinal, segundo Boal, o teatro é uma ferramenta que já existe dentro do ser humano e que o que esse tipo de técnica faz é libertar essa capacidade existente e

ensinar ao indivíduo como dominá-la, pois “[...] o teatro do oprimido não tem uma mensagem específica. Nunca dizemos faça assim ou faça assado. É um método de descoberta do desejo e de ensaio de realização deste desejo”.

Dessa forma, para que essa prática funcione, antes de qualquer coisa, é necessário que esse método seja valorizado e pensado de forma que auxilie no desenvolvimento efetivo do aluno, e para que esse processo funcione de forma positiva, faz-se necessário que os professores fujam da rotina da sala de aula de vez em quando, encontrando novos métodos de efetivarem os conteúdos. Em vista disso, pode-se observar que o teatro seria uma forma alternativa, devido ao seu alto grau de interatividade, o que contribui não só para o ensino e aprendizagem de determinado conteúdo, mas, sobretudo para a comunicação dos alunos com as demais pessoas e entre eles mesmos, fato que quebraria essa inibição e ajudaria na interação dentro e fora da sala de aula.

É importante que os professores passem a ver os alunos como seres pensantes e críticos e não somente como aqueles que estão ali para ouvir passivamente o que eles têm a dizer. Possibilitar um ensino que atraia e chame a atenção dos discentes é, não só uma forma de melhorar a aprendizagem, mas também um dever do docente, que precisa sempre estar inovando as suas técnicas de ensino com base no que seja mais eficaz. Como afirma Lomardo:

A noção do conhecimento como produto da ação, o reconhecimento da criança como um ser essencialmente ativo, a redução do tamanho do mobiliário escolar, enfim, toda uma atitude que resultava na observação cuidadosa das necessidades específicas da infância, considerada agora como um período importantíssimo na vida do ser humano (LOMARDO, 1994, p.18).

Portanto, a presença do teatro nas aulas de Literatura seria de forte contribuição para os alunos que possuem certa dificuldade em se expressarem, assim sendo uma ótima maneira de tornar a aula mais interessante e chamativa, fato que contribuiria para uma maior participação dos estudantes que, consequentemente, poderiam ter um melhor desempenho nas aulas.

Para isso o professor primeiramente deveria traçar um percurso metodológico em que o plano inicial seria a adaptação de textos literários em teatrais. Podendo adaptar poemas, romances, crônicas entre outros. Os alunos precisavam ter contato com a obra original e ter todo um estudo junto ao professor para a adaptação.

Assim, as aulas de Literatura, além de proporcionarem um real contato com a essência dos textos, provocariam também uma melhor relação aluno/aluno, aluno/professor, e aperfeiçoamento na oralidade dos discentes.

Com tantos aspectos positivos para o ensino e aprendizagem de alunos do ensino básico através desse método, podemos considerar como proposta para o ensino superior da mesma maneira, visto que métodos que façam o indivíduo seguir para um caminho da construção de sujeitos leitores é sempre uma proposta válida para qualquer âmbito, essencialmente quando se refere ao ensino em língua portuguesa, o qual trabalha diretamente com Literatura, até mesmo para que seja uma estratégia que perpassa, pois muitas vezes a falta de conhecimento acerca de como trabalhar o teatro com os alunos desestimula o professor, ou seja, seria interessante, antes de inserir essa metodologia de forma efetiva nas instituições de ensino básico, pensar em propor para o ensino superior.

Considerando a possibilidade de que o profissional sairia bem mais preparado vivenciando o teatro dentro da academia, e conseqüentemente iria desenvolver ainda mais a interatividade para um futuro contato entre professor e aluno, enriquecendo o seu conhecimento acerca de livros literários de modo mais dinâmico. Dessa forma, podemos perceber que é uma proposta válida para qualquer âmbito educacional, visto que a função seria a mesma: aproximar os alunos da Literatura. Porém, seria interessante pensar em aplicar, antes que qualquer coisa, no ensino superior, para uma melhor capacitação do aluno futuro professor como profissional e principalmente como ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência de inúmeros aspectos discutidos durante o trabalho, percebe-se que a Literatura mesmo sendo algo partilhado desde os primórdios da civilização, ainda não há uma definição concreta do que seja essa arte, e que por outro lado, há muitos conceitos particulares, como foi visto na fala dos professores de Literatura do Campus - IV de Catolé do Rocha, em que compartilham opiniões divergentes e ao mesmo tempo, semelhantes, já que a Literatura se difere das outras áreas por permitir que os indivíduos tenham essa liberdade para defini-la.

Contudo, conclui-se que, para engajar o teatro como ferramenta didática para os estudantes, é necessária uma mudança no âmbito estudantil, começando pelo corpo da instituição de ensino, que vai desde a parte

administrativa, até os docentes e técnicos, tendo em vista que todos têm uma parcela de contribuição na formação da comunidade acadêmica ou escolar e que de uma forma influencia aos discentes. Diante disso, é de suma importância que todos incentivem e os apoiem durante esse processo, que vai desde a divulgação, até o apoio financeiro e moral presentes na instituição. No que diz respeito ao ensino do teatro presente na escola, é fundamental que a escola, juntamente com os professores se reúnam regularmente para discutir sobre os pontos positivos e negativos da nova forma de ensino adotada, além de que, é importante que os demais professores, não só de Língua Portuguesa e Artes, tenham uma relação intrínseca para integrar suas disciplinas neste meio teatral.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Helder Pinheiro; NÓBREGA, Marta. **Literatura e Ensino: Aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFPG, 2014.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005.

BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3.ed. Moring: Eduem, 2009.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Línguas, Códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, 2008.

ZILBERMAN, R; ROSING. **Escola e Literatura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global editora, 2009.

RELAÇÕES MULTICULTURAIS E CONFLITOS SOCIAIS NO MAIOR SÃO JOÃO DO MUNDO

Laécio Fernandes de Oliveira⁴

Orientador(a): Prof(a). dr^a. Marinalva Vilar - UFCG

Orientador: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB

INÍCIO DE CONVERSA

Este trabalho consiste em apresentar uma discussão - fruto de uma pesquisa exploratória, qualitativa e quantitativa - tomando por base a entrevista semiestruturada, aplicada a partir do instrumento questionário composto de doze questões. O lugar de aplicação foi o Parque do Povo e a Vila do Artesão, na cidade de Campina Grande-PB. O público alvo - quinze turistas - que estavam visitando a cidade e a festa do *Maior São João do Mundo*. A discussão que se apresenta no decorrer deste trabalho, deu-se com base em leituras afins, durante as aulas da disciplina: *Identidade e Conflitos Sociais nas Relações Étnico-Raciais* ministrada pela professora Marinalva Vilar, no curso de Pós-Graduação em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O instrumento questionário pode ser utilizado numa entrevista semiestruturada de acordo com Marconi & Lakatos (1999) como ferramenta de coleta de dados constituída por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, permitindo ao pesquisador/entrevistador a liberdade de explorar melhor o entrevistado, reformulando questões e formulando outras que possam surgir durante a entrevista.

As doze questões foram formuladas com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa: primeiro, mensurar as relações étnico-raciais na cidade de Campina Grande, especificamente, no momento da festa do Maior São João do mundo. Para tanto, buscou-se (analisar a forma como os turistas identificam

4 Programa de Pós - Graduação em Especialização para Educação nas Relações Étnico-Raciais/ UFCG. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores/UEPB. lfoliveira.36@gmail.com

o lugar, a festa e a população local; traçar um perfil do visitante: sua origem; grau de instrução/profissão; se é primeira vez no lugar; se costuma viajar com frequência; o que o levou a visitar o lugar; o meio de divulgação acessado para obter informações, como aconteceu a locomoção para chegar ao lugar e durante a estadia, e, a última questão que foi acrescentada durante as entrevistas, haja vista, ter sido motivo de comentários dos entrevistados: qual a percepção dos turistas sobre a forte presença da música sertaneja na referida festa?), nessa última questão, buscamos comprovar ou não a hipótese de que os sujeitos com nível de formação universitário, ou um com nível cultural, intelectual, ou acadêmico, influencia na construção de opinião sobre a cultura e suas relações com a identidade de um povo.

Sabemos, atualmente, e mais fortemente, que a cultura desempenha um importante papel na vida social: ela possibilita o conhecimento histórico, cultural sobre a sociedade, em seus mais variados aspectos, além de favorecer à correlação entre culturas, corrobora com uma formação intelectual mais ampla sobre a vida em sociedade e seus complexos sistemas histórico-sociais.

Ressaltamos que estamos concebendo a cultura como processo em constante transformação, em movimento, com características próprias que lhe são inerentes. Nesses termos, destacamos o consumo, aos olhos de Canclini (2009), como uma das principais características da cultura contemporânea. E, olhada dessa forma, a cultura norteia dimensões do conhecimento, das crenças e do modo pelo qual as pessoas pensam e agem na realidade e na vida social.

Possibilitou-nos subsídio teórico, nessa discussão, Canclini (2009; 2005; 1998) com seus textos, *Diferentes, Desiguais e Desconectados; Consumidores e Cidadãos; Culturas Híbridas*, respectivamente, Zygmunt Bauman (2013): *A cultura no mundo líquido moderno*, HALL (2005) e seu conceito sobre cultura nas sociedades pós-modernas.

Nessa pesquisa, partimos dos conceitos sobre mundo e sujeito (pós) modernos inseguros, frágeis, em processo de (re)definição. Um mundo polarizado entre dois eixos: o conservador e o liberal, em que a insegurança de uma sociedade que vive em redes, numa realidade transitória, não cria raízes e o ontem já se tornou desinteressante para uns, enquanto a insegurança ameaçadora das incertezas torna o lugar conservador, atrativo e seguro para outros.

Diante destas incertezas e inseguranças, é pertinente lembrar que o sujeito se constitui, segundo o Sociólogo Hall (2005), a partir das relações com as outras pessoas, ou melhor, o sujeito, enquanto identidade, constrói-se

na interação entre o eu e a sociedade mediada pela cultura. Assim, conforme o Sociólogo, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, estável, permanente, mas sempre em transformação, pois é definida historicamente.

Lembremos que a cultura está intrinsecamente ligada às questões linguísticas, em seus estudos, Ferdinand de Saussure (2010), afirma que não somos autores do que falamos ou afirmamos, porque a língua é um sistema social e não um sistema individual. Acrescenta Hall (2005), atuar linguisticamente não é apenas expressar nossos pensamentos, mas, também, significa ativar uma teia de significados intrínsecos à língua e aos “sistemas culturais”.

Nesse sentido, o Sociólogo Zygmunt Bauman (2013), em seu livro, *A cultura no mundo líquido moderno*, afirma que, até por volta da metade do século passado, a cultura era vista como uma forma de aplicação “homeostática”, que mantinha um equilíbrio com o tipo de realidade que era reproduzido “monotonamente” numa rotina diária. Agora, a cultura é, crescentemente, vista como uma espécie de faca pressionada contra o futuro. Trata-se de uma força que avança por novos trilhos. Ela critica as realidades instantâneas e explora os meios alternativos de estar no mundo. É, também, conforme o sociólogo, considerada tanto um campo de batalha como um parque de diversões de modas em confronto. Já não é mais uma instituição com um currículo uniforme. Tornou-se uma ferramenta mais de mudança do que de conservação.

A partir dessa perspectiva, seguiremos para o próximo tópico desse trabalho, com apresentação e discussão dos dados coletados em diálogo com o referencial teórico.

O MAIOR SÃO JOAO DO MUNDO - CULTURA(S) LOCAL VERSUS CULTURAS EXTERNAS

Contemporaneamente, passamos, com frequência, por diversas mudanças, o transitório é um processo e, é algo intrínseco ao cotidiano do homem (pós) moderno. Tal pensamento confunde-se com estilo de vida que foi e é impulsionado pelo advento da globalização constituído de uma lógica capitalista em que nada é duradouro, tudo é mutável e tem um valor comercial.

Por esse prisma, o sociólogo Bauman (2013), afirma que o mundo é caracterizado e sofre uma constante “aceleração e transformação”, processo nomeado por ele como “líquido”. Diante dessa perenidade, a cultura comporta-se como elemento que fascina os sujeitos projetando desejos

e “respectivas promessas de satisfação”, contudo sem ocorrer de fato um saciamento.

Todavia, afirma o sociólogo, que o valor atribuído às práticas de consumo está produzindo transformações nas formas de efetivação da cidadania e na construção das identidades. Conseqüentemente, percorreríamos caminhos turbulentos inerentes às “categorias ideais de cidadão e consumidor”, de forma que os sujeitos estariam sendo experimentados mais por seu norral de consumo, ou seja, a identidade de consumidor se sobrepõe a de cidadão.

A reflexão do sociólogo, contemporâneo, é propícia e coaduna com os pensamentos do estudioso Canclini (2005), em seu texto *O consumo serve para pensar*, no qual o autor estabelece que “o consumo é um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (p.60). Acrescenta, ainda o autor, “o consumo é modelado por uma racionalidade macrosocial definida pelos grandes agentes econômicos” e, sobretudo, no “consumo manifesta-se, também, uma racionalidade sociopolítica interativa”.

Assim, o ato de consumir estabelece-se a partir de um quadro acirrado de disputas pelos bens que a sociedade produz e pelas formas de usufruir deles. Outro sim, evidencia-se, conforme o estudioso, a tênue proximidade entre consumo e cidadania, principalmente, quando observamos o contexto político e sua influência sobre as relações econômicas, basta um arranhão na imagem política para o setor econômico entrar em desequilíbrio afetando a vida econômica e social do indivíduo.

Ainda, segundo o Canclini, há “aspectos simbólicos e estéticos da racionalidade consumidora (...) e da racionalidade das relações sociais que se evidenciam mais pela disputa em relação à apropriação dos meios de distinção simbólica na luta pelos meios de produção” (p.62).

Seguindo esse raciocínio, o estudioso expõe que existe uma harmonia entre os lugares em que os indivíduos pertencentes a determinada classe ou grupo de classes, realizam atividades como alimentação, educação, habitação, passeios, onde buscam informações e transmitem-nas aos demais. Logo, observa o autor, “devemos admitir que, no consumo, se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade” (p.63).

É neste contexto sócio discursivo e reflexivo, que situamos esse trabalho, bem como, o espaço físico no qual se deu nossa pesquisa - a cidade de Campina Grande e a festa popular, religiosa do Maior São João do Mundo - já considerada uma das maiores festividades nacionais por sua grandiosidade

em número de público e duração do evento. Há muito discute-se, em contexto local, sobre para quem a festa deveria ser realizada: se para o público local ou o foco estaria na atratividade para turistas.

Dado o impasse e, ele independe do público da festa, essa divisão de opinião ocorrerá, tendo em vista as diversidades desse público: cultural, social, política e econômica. Bem como, as transformações culturais e de identidade que a pós-modernidade está favorecendo. De acordo com Bauman, esse fenômeno da modernidade líquida, diferencia-se do sólido - por sua consistência e permanente estado sem alteração - os líquidos, por sua vez, são fluidos, mudam de aparência e se transformam rapidamente.

Estas características de liquidez é uma constante na referida festa paraibana, na versão deste ano (2017), a discussão ganhou um diferencial, a organização do evento passou a ser de responsabilidade da iniciativa privada em parceria com o poder municipal, coincidentemente, um grande número de atrações, de estilo musical sertanejo, marcou presença no palco principal, fato que gerou uma grande discussão sobre um possível desmerecimento dos artistas locais e, conseqüentemente, à(s) cultura(s) local em detrimento à(s) cultura(s) externa(s). Questão que foi tema de pergunta para os entrevistados e que abordaremos mais adiante.

O diálogo entre culturas teve início desde a colonização e mais recentemente ganhou do pesquisador Canclini (1998) o conceito de “Culturas Híbridas” considerando a heterogeneidade dos países e suas diferentes culturas. Em seu texto, *Culturas Híbridas*, o estudioso define o termo como sendo um rompimento entre as barreiras que separam o que é tradicional e o é moderno, entre o culto, o popular e o massivo. Em outras palavras, a hibridização cultural consiste na miscigenação entre diferentes culturas, ou seja, uma heterogeneidade cultural presente no cotidiano do mundo moderno.

Este quadro de diversidade cultural pode ser constatado na cidade de Campina Grande, principalmente, na ocasião do Evento do Maior São João do Mundo, não só na presença de diversos estilos musicais, a exemplo do(s) forró(s), do xaxado e do baião, ritmos representantes da cultura popular local e o sertanejo oriundo do centro sul, mas com presença forte em outras regiões do país. Essa diversidade, vai além e, se manifesta, também, através da presença de turistas oriundos de diversas regiões do país e do mundo, que veem, à Rainha da Borborema, no período de junho, com o objetivo de conhecer, consumir a cultura paraibana e toda sua diversidade regional, como podemos comprovar na tabela através dos perfis dos quinze entrevistados.



País/Cidade origem	Grau de instrução	Profissão	1ªVez na cidade	Motivo da visita	Sexo	Quantidade Entrevistados
Basília	superior	02 Arquitetos 01 Assistente social 02 Servidor Federal 01 Auditor interno	Mais de três vezes	Visita a familiares e o São João	03 M 02 F	05
Rio de Janeiro/Niterói	03 superior 01 médio	01 Administrador 01 Professora/geógrafa 01 Nutricionista 01 Aquaviário	1ª vez	Conhecer o São João, lugar e pessoas	02 M 02 F	04
São Paulo	01 superior 01 médio	01 Pedagoga 01 Atendente	Mais de três vezes	Familiares e São João	F	02
São Luiz/Maranhão	superior	Servidora Federal	1ª vez	Conhecer o São João	F	01
Salvador	superior	Terapeuta Ocupacional	1ª vez	Conhecer o São João	F	01
Belém/Pará	superior	Pedagoga	1ª vez	Conhecer a cidade	F	01
Nova Zelândia	superior	Professor/inglês	1ª vez	Conhecer o São João	M	01
Total	-	-	-	-	-	15

Conforme a tabela, percebemos que há uma heterogeneidade cultural, presente no evento, sujeitos oriundos de várias localizações do país e do mundo, representantes de culturas diversas, que viajam pelo país, pelo mundo, com o objetivo de consumir: cultura(s) e produtos, característica das sociedades (pós)-modernas, como mencionado e tratado por Canclini (1998), também, marcada como característica inerente ao processo de globalização além de uma marca condicional do hibridismo cultural.

Em relação ao acesso ao lugar, todos(as) os(as) entrevistados(as) usaram dois meios de locomoção: avião e ônibus e, o deslocamento durante a estadia ocorreu, em sua maioria, por carro locado. Outros, poucos, estavam em excursão, e como é característico desse tipo de viagem, o meio de transporte era coletivo. Quando questionados sobre a acessibilidade à cidade e ao local da festa, mencionaram que o acesso à cidade é muito bom e tranquilo e, aparentemente, a cidade é bem servida de transportes públicos, mas não poderiam ser mais específicos já que não usaram. Com exceção de dois turistas: uma de São Luiz do Maranhão, servidora federal, hospedada no centro da cidade, que estava utilizando o transporte público, mencionou: *não são muito bons, estou encontrando dificuldade em retornar ao hotel, falta informação e precisaria ter mais ônibus com mais frequência*. Além de um arquiteto, de Brasília, que, também, criticou a falta de informação sobre horários e frequência dos ônibus. Como podemos perceber, os turistas visitam a cidade e interagem com ela,

deixam suas marcas, propagam sua forma de pensar, seus gostos, preferências e necessidades interferindo no modo da vida local que se adaptará às exigências e aos gostos do outro.

Quanto à cidade e às pessoas, houve, também, uma ótima percepção, por parte dos turistas, que afirmaram retornar aos seus lares com uma ótima impressão, pessoas agradáveis, simpáticas, receptivas e educadas, diferentemente de outros lugares, diz a servidora federal de São Luiz do Maranhão, *perguntei a um rapaz campinense como chegaria à Vila do Artesão e ele quase levou-me até o local, impressionou-me a gentileza*. As cidades que organizam eventos culturais e recebem muitos turistas, é perceptível, na maioria delas, essa cultura da gentileza com outro – que é exterior ao local – como percebido e descrito pela turista.

O professor de geografia, servidor federal, de Brasília, falou que ficou impressionado como a cidade é organizada e limpa *muito diferente do que imaginava serem as cidades do nordeste (sujas e desorganizadas)*. Acrescenta o arquiteto de Brasília: *a cidade é muito agradável, bem localizada, bem planejada, de clima ótimo*. Majoritariamente, elogiaram o bom nível cultural da cidade e os lugares: Vila do Artesão - no Bairro São José; o Sítio São João - no Catolé; e o trem do forró, por serem lugares que possibilitaram um contato, muito singular, com a cultura nordestina, com traços culturais específicos do povo local, pensamento que reforça a ideia de que o turista visita os lugares afim de conhecer e apreender a(s) cultura(s) local(is).

No tocante à festa do Maior São do Mundo, houve uma forte crítica à pouca exposição da cultura local (música, danças e comidas típicas), assim como a forte presença da música sertaneja na festa que *é ótimo para o comércio*, afirma o Aquaviário, de Niterói/RJ, mas ofusca o forró local. O auditor interno, de Brasília diz: *gosto da cultura local, quadrilhas, trios de forró, mas não vi tanto, esperava encontrar mais exposição, mais divulgação, acho que isso precisa melhorar*.

A servidora federal de São Luiz - do Maranhão - afirma: *esperava mais animação, só vi uma quadrilha junina, os shows são muito tarde, deveria haver mais exposição da cultura típica local, quadrilhas, danças típicas, afinal São João é isso*. E acrescenta: *o campinense precisa visitar o Maranhão e aprender com a gente a fazer festa popular, lá é o boi, os vários bois que reinam na festa, não existe essa de dar espaço à cultura externa, nada de música sertaneja, em São Luiz/ Maranhão, exportamos cultura para a Europa e isso só ocorre porque damos a devida importância às nossas raízes culturais, sabemos de seu valor para nosso povo*. A turista, parece desconhecer como o Forró Nordestino ganhou expressivo destaque, que Luiz Gonzaga é conhecido mundialmente,



assim como outros tantos artistas paraibanos, nordestinos, a exemplo de Elba Ramalho e como a cultura é multifacetada, movimenta-se e tem força própria.

Outro turista, arquiteto, de Brasília, diz: *nós turistas, queremos ver cultura local, muitas quadrilhas, participar da festa*, e sugere: *quem sabe oficinas que ensinem como dançar quadrilha junina para o visitante no parque do povo. Queremos ouvir Luiz Gonzaga, queremos encontrar uma festa com aspecto familiar, onde está isso? O que temos é um grande evento para atender aos critérios capitalistas globais.*

A pedagoga, de Belém do Pará, afirma que com a globalização estamos perdendo muitos dos elementos regionais, há um grande confronto, percebemos isso aqui em Campina Grande. De modo semelhante, o Aquaviário, de nível médio, do Rio de Janeiro, que costuma viajar como frequência, contribui afirmando *que a festa já não tem mais tantas características do São João, está perdendo a identidade, mas, há o comércio, que precisa ser atendido, é muito 'fast food' e falta interesse pelo local.*

Em contrapartida, a Atendente, de nível médio, de São Paulo, que não tem o hábito de viajar, diz *é ótima, a forte presença da música sertaneja na festa, não vejo nada demais nisso, adoro os cantor sertanejo.* A fala do atendente denuncia sua preferência por uma cultura propagada pela mídia em detrimento à cultura local, ou o quão, a turista paulista, está emergida na(s) cultura(s) circulante(s), mais fortemente, influenciada por uma mídia nacional, do Sudeste e Centro-Oeste. Embora, em nossas entrevistas, só tenhamos dois perfis com nível médio, o que se mostra muito pouco para formularmos uma reflexão consistente a respeito de uma possível determinação da formação intelectual/acadêmica/cultural para a formação de uma opinião sobre cultura e suas relações com a identidade de um povo, este pouco – as falas dos dois entrevistados comparadas aos demais - apontam para a comprovação da hipótese da pesquisa de uma possível determinação na forma de pensar e manifestar opinião sobre questões culturais e identitárias, no sentido da importância da preservação de traços característicos da cultura de um povo e como as culturas globais influenciam no local proporcionando o embate entre o local e o global.

Entretanto, percebemos, por meio de análise da fala do Aquaviário, um bom nível cultural e de conhecimento, como, também, facilidade em se expressar, o que se dá, possivelmente, pelo fato do mesmo viajar, habitualmente, tendo contato com culturas e pessoas diversas, situação que possibilita o desenvolvimento da sua visão de/sobre o mundo, suas culturas e suas diversas relações, o que comprova ser a interação com diferentes culturas,

sociedades distintas uma forma de adquirir conhecimento e se desenvolver culturalmente e adquirir conhecimento.

Sobre haver a realização de festas em suas cidades com semelhanças ao Maior São João do mundo, os turistas disseram que acontecem algumas quermesses de bairros, com quadrilhas, tudo muito tradicional. Afirmaram acreditar que suas “festinhas” têm muito mais de raiz da cultura nordestina, e em nada é tão grandioso como a festa do Maior São João do Mundo.

Parece-nos oportuno relacionar, a questão da cultura local, ficar em segundo plano, diante da necessidade de atender uma lógica de mercado evidenciada, no evento em questão, quando grandes atrações têm lugar garantido visando um grande público consumidor, pelo menos no ano de 2017. Essa lógica global, que se sobrepõe às questões mais específicas do território, segundo o Sociólogo Bauman, é um efeito da globalização que fragiliza cada vez mais o Estado-nação em decorrência do poder econômico mundial. Mas, também, é perceptível o movimento de deslocamento do local em adaptar-se ao externo e de preservação do que lhe é característico, singular. A cidade de Campina Grande, principalmente, durante o mês de junho, fica minada de pontos que expõem a cultura local: comida típica, artesanato, música, moda, enfim, caracterizando-se como uma forma de resistência, propagação e adaptação do local ao externo.

A partir desse momento, teceremos algumas considerações a respeito desta pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É instantâneo essa questão do diálogo entre culturas, culturas híbridas impulsionadas pelo fenômeno da globalização, à medida que elas entram em contato, como tratado por Clanclini, e como novas relações estabeleceram-se e se estabelecem a cada instante, desde o momento da colonização em que ocorreram os primeiros contatos entre culturas. Mas, também, é notório essa relação entre cultura e consumo, abordada por Bauman, e como nessa “cultura da moda”, não só as mercadorias e as aquisições, mas a própria identidade dos sujeitos é “convidada” (para não dizer compelida) a, sistematicamente, se ajustar às mutações das tendências do agora.

Não em vão, o sociólogo apelida esse modelo de identidade a ser seguido e almejado de “camaleão”, justamente por instar uma incondicional “aptidão ao câmbio”. Para consegui-lo, os indivíduos, novamente, podem contar com

o “precioso auxílio” dos diferentes produtos disponíveis nas várias prateleiras dos diversos pontos soberanos de consumo.

Essas relações puderam ser mais percebidas durante esse trabalho, quando evidenciamos que, o Evento do Maior São João do Mundo, a cada versão, mostra-se a atender aos desígnios globais suprimindo questões culturais locais e, como resistências e adaptações, por parte da sociedade local, acontecem para adaptar-se às circunstâncias preservando o que lhe é ímpar.

Como por exemplo o estilo musical que estrategicamente divide-se em pontos dentro da festa, como forma de mantê-lo presente no evento, porém o espaço que lhe é destinado no palco principal que é ínfimo; relação semelhante é percebida quanto às comidas locais e regionais com pouca visibilidade dentro da festa em detrimento às comidas que não são locais ou regionais como os *‘fast foods’* que são grande maioria.

Evidenciou-se, também, a partir da voz dos entrevistados, a necessidade da organização da festa (re)pensá-la e rever alguns pontos atrativos para os visitantes, como maior exposição da cultura local: desde danças, comidas típicas e entretenimento para os visitantes, explorar mais a diversidade da cultura local como oficinas de quadrilhas juninas para os turistas, por exemplo.

Dessa forma, percebemos a festa como um espaço em que a(s) cultura(s) local(is) e a(s) cultura(s) do turista interagem e a população local tem a oportunidade de contato com artistas, estilos musicais de outras culturas, a festa propicia estas relações multiculturais. Esta situação denuncia a necessidade da construção de diálogo entre as instâncias da sociedade com intuito de atender às necessidades explicitadas.

Notamos que é possível adquirir um bom nível de conhecimento sobre a heterogeneidade cultural de um país, viajando, tendo contato e se relacionando com diferentes culturas e pessoas distintas, mas, também, o quanto é importante a preservação do que é ímpar da cultura de um povo, haja vista, ser nessa particularidade, que a identidade cultural transita.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1.ed, 2013.

CANCLINI, N. G. O consumo serve para pensar. In: **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução Mauricio Santana Dias. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005.

_____. **Diferentes, Desiguais e Desconectados:**
Mapas da Interculturalidade. São Paulo: Gedisa, 2009.

_____. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 2.ed., São Paulo: EDUSP,1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARCONI & LAKATOS. **Métodos e instrumentos de pesquisas.** São Paulo. Editora Ática. 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32.ed., São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

METADISCURSIVIDADE E REFERENCIAÇÃO NO PROGRAMA “TOP GAME”: O PODER ARGUMENTATIVO NA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

Natan Severo de Sousa (Graduando)
Eduarda Carmélia da Silva Almeida (Graduanda)
Urandy Alves de Melo (Graduando)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Thalison Breno Alves da Silva (Especialista)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

INTRODUÇÃO

O poder de persuasão da mídia para arrecadar dinheiro mascaradamente de forma a iludir seus telespectadores, vem se tornando cada vez mais forte e frequente. A metadiscursividade e referenciação presente na linguagem verbal e não verbal pode ter um efeito impactante para aqueles que sabem fazer uso adequado e empregar o conjunto de argumentação para conquistar seu interesse. Com isso, os receptores da informação (leitores/telespectadores) que não realizam uma interpretação mais crítica acerca desse conjunto de informações, identificando as reais intenções dos locutores, acabam por se convencerem e aceitar a mensagem recebida, fazendo com que o objetivo do locutor seja alcançado.

Nesse contexto, como esses discursos podem influenciar o telespectador? De que maneira esse conjunto de argumentação persuasiva poderá atingir negativamente os seus receptores? Como se constrói esse poder persuasivo? De que forma a análise do discurso pode ajudar as pessoas a ficarem mais atentas e não serem alvos dessa persuasão?

Tendo por base essas questões problema, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar os discursos dos apresentadores do programa “Top Game”, exibido pela rede TV. Especificamente, pretende-se apresentar em que consiste o programa, qual a forma de participação, de que maneira ocorre

a interação entre apresentador e telespectador, como funciona o processo de desenvolvimento do jogo, premiação e metadiscursividade.

Trata-se de um estudo de conteúdo midiático com abordagem qualitativa. Serão extraídos fragmentos dos discursos proferidos pelo apresentador do programa “TOP GAME”, da Rede TV, para a realização de uma análise do poder persuasivo que esses discursos têm, através da metadiscursividade e referenciação para os seus receptores, bem como seus impactos negativos.

Como pressupostos, tem-se a ratificação de como o poder de persuasão e as marcas de metadiscursividade e referenciação das enunciações podem contribuir para que o locutor atinja sua intencionalidade ao proferir determinados discursos e como, além das consequências negativas que poderá gerar aos telespectadores do programa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A linguagem sempre vai ter muito mais a dizer, do que realmente ela diz, pois as informações presentes na linguagem, nem sempre estarão explícitas para nossa interpretação, muitas vezes estará implícita, sendo necessário uma análise e maior atenção, para extrair todas as informações nela contida, levando em consideração o extralinguístico e a ideologias do sujeito discursivo (ORLANDI, 2009).

Em alguns momentos, a língua é obstruída e não consegue atingir sua intencionalidade comunicativa com eficácia. Sendo assim, o locutor precisa encontrar uma forma de suprir essa obstrução, pois reconhece que a forma como está utilizando a linguagem não atende satisfatoriamente seu objetivo. Ter uma reflexão sobre suas enunciações configura-se como um processo de metaenunciação e tentar encontrar uma entidade é uma estratégia de referenciação (CAVALCANTE, 2009).

CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA “TOP GAME”

“Top Game” é um programa televisivo diário transmitido pela Rede Tv às 00:00h, da categoria de entretenimento. O programa se caracteriza como um jogo no qual os participantes são os telespectadores, não da plateia do programa, mas do pessoal de casa. O programa tem uma apresentadora que fica a todo tempo interagindo com a audiência.

O objetivo do jogo é descobrir qual imagem, dentre tantas outras iguais, apresenta uma diferença mínima. O telespectador liga para a produção do programa e será encaminhado para um *quiz*, em que terá que responder perguntas e acumular pontos. Aquele que obtiver a maior pontuação neste *quiz* entra ao vivo com a apresentadora do programa. Após entrar ao vivo, deverá dizer qual imagem do jogo apresenta uma diferença. Acertando a imagem, o telespectador irá ganhar o prêmio em dinheiro acumulado ao longo do programa.

AS NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER

Citemos os quatro casos de não coincidências do dizer descritos por Authier-Revuz (1998) em seus estudos de metaenuniação:

- **Não – coincidência interlocutiva:** aquela em que o locutor precisa do discurso de um outro locutor para assumir a enuniação junto a ti. Ele não deseja assumir individualmente a intencionalidade da sua enuniação.

Podemos identificar um exemplo dessa “não coincidência interlocutiva” em um fragmento extraído da apresentadora do programa, em que ela diz o seguinte: “Nós queremos presentear você com 50 mil reais”.

No fragmento acima apresentado podemos identificar a presença do pronome pessoal “nós” no discurso da apresentadora, evidenciando a inclusão de outras pessoas assumindo a responsabilidade de sua enuniação. Nesse caso, podemos perceber que ao utilizar o pronome pessoal “nós”, a apresentadora trouxe para seu discurso a presença do diretor e a produção do programa para aumentar a força do seu discurso e enfatizar coletivamente sua intencionalidade, não assumindo a responsabilidade sozinha.

- **Não – coincidência discursiva:** aquela em que existe uma interdiscursividade. Quando o enunciador, além do seu discurso, também apresenta o discurso do outro para dar maior poder à sua enuniação.

Ao analisar mais um trecho do discurso proferido pela apresentadora do programa, é possível identificar a presença dessa “não coincidência interdiscursiva”: “Estou aqui torcendo para você ganhar e o diretor acabou de falar que o prêmio vai aumentar”.

Na enunciação acima, a apresentadora trouxe para potencializar seu ato de fala, o discurso do diretor do programa, para junto ao seu, potencializar a sua enunciação, de forma a persuadir o seus receptores.

- **Não – coincidência das palavras com as coisas:** aquela em que o locutor percebe que a forma como falou determinado discurso não foi suficiente para garantir a compreensão dos seus receptores, precisando esclarecer com outras palavras, aquilo que foi dito anteriormente.

Extraímos um trecho do discurso da apresentadora do programa que enfatiza bem o uso da “não coincidência das palavras com as coisas”: “As linhas estão livres, ou seja, é a sua chance de entrar ao vivo aqui comigo e faturar todo esse dinheiro”.

Ao analisar o discurso da apresentadora, percebemos que ela precisou reformular com outras palavras, aquilo que havia dito no início da sua enunciação. Identificamos a presença da expressão “ou seja”, para esclarecer melhor a sua intencionalidade ao dizer “as linhas estão livres”.

- **Não – coincidência das palavras consigo mesmas** – aquela que ocorre quando uma palavra, a depender do contexto e situação comunicativa do locutor e seus receptores, pode assumir mais de um significado, sendo necessário a explicação do seu sentido naquela enunciação.

O trecho seguinte, extraído do discurso da apresentadora, apresenta um exemplo dessa “não coincidência das palavras consigo mesmas”: “Eu já encontrei o erro, mas não esse que você está pensando, o erro de você estar assistindo ao programa e ainda não ter pego o seu telefone”.

Ao analisar o trecho acima, identificamos qual palavra representa a “não coincidência das palavras consigo mesmas”, que é a palavra “erro”. No contexto do programa o erro está em alguma das imagens do jogo, em que o telespectador deve identificá-la para ganhar o prêmio. No entanto, na enunciação acima, proferida pela apresentadora do programa, o “erro” que ela fala, trata-se do fato do telespectador apenas assistir ao programa e não pegar o telefone para ligar. Portanto, ela precisou explicar o significado da palavra “erro” dentro da sua enunciação.

POSICIONAMENTO E ENGAJAMENTO

Em 2005, Hyland lançou uma organização classificatória tendo em vista uma tipologia de marcas que assinalem o esforço persuasivo do locutor para conquistar sua audiência. Para o autor, a interação persuasiva se constrói sobre dois pilares conceituais: o posicionamento e o engajamento. Para Hayland, esses dois pilares apresentam algumas subdivisões.

POSICIONAMENTO

- **Atenuadores** – são matizadores discursivos; indicam a força que os locutores calculam para dar à afirmação apenas um certo grau de precisão, tentando torná-la confiável ao leitor. São recursos como possível, pode, talvez.

No fragmento abaixo, podemos identificar a presença de um atenuador no discurso da apresentadora: “Possivelmente, se você não ligar agora, mais tarde poderá ser tarde demais”.

O atenuador presente na enunciação acima é a palavra “possivelmente” pois indica apenas um certo grau de precisão, não demonstrando uma certeza absoluta. Com isso instiga ao receptor a acreditar na veracidade daquela informação.

- **Intensificadores** – são elementos apelativos que se opõem à atenuação por expressarem certeza, convicção e firmeza, através de palavras como claramente, obviamente, demonstrar.

Diferentemente dos recursos dos atenuadores, os intensificadores irão indicar uma afirmação mais convicta. No seguinte trecho, identificamos a presença de um intensificar no discurso da apresentadora: “Como as linhas estão livres, obviamente suas chances de entrar ao vivo estão maiores. Aproveite!”.

O intensificador presente na enunciação acima é a palavra “obviamente”, expressando a certeza das chances dos participantes de entrarem ao vivo no programa, encorajamento os telespectadores a ligarem e participarem.

- **Marcadores de Atitude** - indicam a atitude afetiva do locutor ante as proposições, transmitindo surpresa, concordância, importância, frustração. “Nossa, o prêmio acabou de aumentar para 52.000 reais”.

O termo “nossa” representa atitude afetiva da apresentadora na sua enunciação, demonstrando surpresa.

- **Marcadores de Automenção** - indicam a presença ou ausência de uma referência explícita ao autor do texto. São assinalados pelo uso de pronomes pessoais de primeira pessoa, por pronomes possessivos, dentre outros. “Eu, se fosse você, não perderia essa oportunidade”.

Na enunciação acima, podemos identificar o marcador de automenção no pronome pessoal “eu”, indicando que a apresentadora do programa se colocou na sua enunciação, de forma a mostrar para os telespectadores a importância de participar.

ENGAJAMENTO

- **Diretivos** - orientam o leitor a realizar uma ação ou a observar algo de um modo particular.

“É importante você compreender os passos para participar do programa. Primeiro, você tem que pegar o telefone e ligar para esse número aqui. Você será direcionado a um que quis e vai responder perguntas e acumular pontos. Quanto mais você pontua, mais chances tem de entrar ao vivo aqui comigo. O diretor só traz os melhores. Quando você entrar ao vivo, só terá que me dar a resposta certa e o prêmio será seu”.

Ao analisar o fragmento extraído do discurso da apresentadora, é possível identificar os “diretivos” nas orientações que ela passa aos telespectadores, demonstrando quais são os passos para eles participarem do programa.

- **Perguntas** - representam os marcadores interpessoais por excelência, porque convidam o leitor a se engajar, trazendo-o para a arena. “Você já imaginou o que faria com 50 mil reais?”. “Já pensou na possibilidade de ganhar 50 mil reais em casa, com um simples telefonema?”

Esse mecanismo funciona como um convite para o telespectador se engajar com o programa. A apresentadora, por meio de questionamentos, almeja influenciar o comportamento do receptor da informação para interagir com ele, fazendo com que aumente as possibilidades dele participar do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo foi possível identificar a presença da metadiscursividade e do processo de referenciação nos discursos da apresentadora do “Programa Top Game” da Rede TV. Ao analisar o discurso persuasivo do programa, identificamos como o poder da linguagem pode atingir negativamente os telespectadores, ao influenciá-los a realizar determinadas ações com o propósito de iludir e prejudicar seus receptores.

Foi possível identificar algumas marcas de metadiscursividade e referenciação presente nos discursos da apresentadora do programa, como as não-coincidências do dizer citadas por Authier-Revuz (1998): a não-coincidência interlocutiva, a não-coincidência interdiscursiva, a não coincidência das palavras com as coisas e a não-coincidência das palavras consigo mesmas. Foi possível comprovar a atuação dessas não-coincidências nas enunciações como contribuinte para o locutor atingir suas intencionalidades.

Além da presença das não-coincidências, identificamos também a presença dos mecanismos de “Posicionamento” e “Engajamento” citados por Hayland (2005) que são: os atenuadores, os intensificadores, os marcadores de atitude, os marcadores de automenção, diretivos e as perguntas. Concluímos que todos esses recursos enunciativos contribuem para que o locutor conquiste seu objetivo, atingindo sua intencionalidade comunicativa.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas (SP), n.19, dez. 1990, p.25-42. _____. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas/SP: Unicamp, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Metadiscursividade, argumentação e referenciação**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (3): 345-354, set-dez., 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

HYLAND, K. **Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse**. In: Journal of Pragmatics, Hongkong, n.30, 1998, p.437-455. _____.
_____.

Stance and engagement: a model of Interaction in Academic Discourse. In: Discourse Studies, Sage publications, 2005.

ORLANDI, Eni, P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos, Eni P. Orlandi, 8.ed., Campinas, SP: Pontes, 2009.

CORDEL: IDENTIDADE QUESTÃO DE RESISTÊNCIA

Esp. Damiana Fernandes da Cunha
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

A literatura de cordel vem ao longo dos anos se mantendo na memória do povo e ganhando adeptos das novas gerações, em um tempo que os computadores e a internet estão em alta esta leitura popular sofre retaliações de gêneros, mas os historiadores e repentistas estão engajados para que esta cultura não desapareça em meio à modernidade.

O Cordel tem sua resistência na memória do povo simples que sempre se reuniu em feiras para ouvir as histórias sendo declamada pelas páginas de seus folhetos. Que conta fatos da vida cotidiana vivenciada por todos em algum momento de sua trajetória, onde fala sobre política, cultura, vida dos casados, meio ambiente, contexto social entre outros termos, como também leva o público a se divertir com histórias fantásticas que vão além do imaginário, com seu verbalismo, sua principal característica que resiste ao tempo.

Sendo usado no ambiente escolar para retratar várias questões sociais, a comunicação e a memorização dos alunos em repetirem seus versos, deixando a aula atrativa, dinâmica e qualitativa voltada para aprendizagem de fatores regionais e conduta social, sendo este engajado em várias temáticas. Para nossos estudos contamos com o apoio teórico dos autores Maria de Nazareth Ferreira (2002), Joseph Luyten (1994), Paulo Freire (2002), Carlos Guinzburg (1990) e tendo como principal aporte teórico Rojo (2006).

A LITERATURA DE CORDEL E O TEMPO

Leitura bastante conhecida no Nordeste brasileiro o Cordel que é lido nas feiras públicas, sendo um folheto pendurando no barbante ressaltando a cultura popular de um povo que declama sua vida e condição social fazendo graça e contando suas peripécias que o Cordel ganhou vida e adeptos durante muitos anos, sendo divulgado em suas narrativas fantásticas.

Foi nessa região, local de menor letramento e de acesso mais difícil à imprensa, que o Cordel, essas narrativas em versos impressas em papel simples e penduradas num barbante, conhecido como Cordel, encontrou terreno mais fértil para se propagar (GALVÃO, 2001).

Do Nordeste o Cordel ganhou visão no restante do país, no entanto, por sua forma simples, foi, ao longo dos tempos, deixado de lado, mas sua memória continua sendo resgatada por historiadores, repentistas, professores e adeptos dessa cultura popular para que as futuras gerações conheçam sua forma e narrativas.

Esse gênero de discurso que envolve as pessoas para tratar da forma como elas vivem com rimas e paródias, em versões fáceis de lembrar e fazer graça com as passagens projetadas ao longo de suas páginas coloridas, e foi com sua linguagem fácil, clara e objetiva que encantou muitas gerações de vivência simples ao longo de tempos de difícil acesso à imprensa.

Para Bakhtin as pessoas se envolvem com enunciados e linguagem simples. “Qualquer enunciado consideradamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p.279).

E entendimento do contexto pela sua linguagem clara e objetiva referente a cada ser humano, que se expressa de forma individual ao coletivo deixando sua marca própria de discurso envolvendo domínios de cultura e saberes mútuos.

Para Rojo (2006), a Literatura em si, tem o poder de atender às necessidades da população, compreendendo suas carências referentes a cada camada social.

Nesse ponto, chama-se a atenção para o fato de que, se a literatura recorre às camadas correspondentes da literatura popular para atender às suas necessidades, ela faz uso obrigatoriamente dos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram (ROJO, 2006).

Os compositores de cordel em sua jornada de entreter o público nas feiras lidavam com as formas estilísticas simples e de fácil compreensão do público ouvinte, uma linguagem voltada ao dialeto popular, que atraísse pela história contada, as rimas declamadas e a sabedoria encontrada em cada página sem que houvesse fuga do contexto.

Deixando o texto fluir de forma agradável aos ouvintes que tinham verdadeira admiração por esse gênero fazendo de seu discurso um modo de vida, em levar as alegrias e os problemas do povo ao conhecimento de todos. “deve ser visto pelas vozes que pode trazer e pelo seu potencial de significações, pela relação que pode estabelecer com outros textos ou mesmo com a realidade do mundo” (ROJO, 2006).

O Cordel durante muitos anos foi a forma de expressão popular mais presente de uma geração distante da modernidade, fazendo com que seu texto tivesse relação com a realidade de mundo de muitas pessoas e causas que eram denunciadas de forma cômica, às vezes, passando despercebido as denúncias social pelo seu tom de humor.

A ARTE DO CORDEL

A arte de se reinventar vem fazendo com que o cordel sobreviva aos tempos modernos mesmo mantendo-se fiel às origens de folhetos hoje não mais pendurados em barbantes, mas difundido pelo país por se manter vivo esse gênero literário e a transmissão de seu discurso às novas gerações.

Partindo-se de obras de homens e mulheres reais como nos afirma Magalhães: “As determinações da realidade são o pressuposto da arte, cabendo à análise literária esclarecer como um sujeito histórico reflete uma realidade também histórica, porque obra de homens e mulheres reais” (MAGALHÃES, 2002, p.134, apud MAGALHÃES, 2005).

De um povo simples que fazia arte com o que tinha da forma que sabia fazer e conseguiu desempenhar esse dom rústico e ao mesmo tempo versátil para a época de sua criação com a utilização de poucos recursos disponíveis oferecidos aos cordelistas.

Segundo a autora Maria de Nazareth Ferreira:

Pode-se afirmar que o grau de resistência de um sujeito individual ou coletivo, é tão forte quanto maior for seu suporte histórico, fortalecido nas suas práticas cotidianas; da mesma forma, sua fragilidade estará baseada na ausência destes elementos. Do exposto decorre que identidade, resistência e dependência cultural, são termos inter relacionados, o que implica tratá-los em sua inter-relação e reciprocidade: quanto mais forte for a identidade cultural, existirá maior resistência, portanto, menor dependência; quanto mais frágil for a identidade cultural, maior será a dependência, pois não haverá resistência (FERREIRA, 2008, p. 61).

Com a resistência aos tempos modernos o Cordel se firmou em literatura e tradução de um povo que tem sua cultura e expõe sua identidade, com autonomia e histórico e teórico para que seja mantida uma tradução nobre e de relevância à população.

O Cordel se tornou ao longo dos tempos figura marcante e impensável na cultura principalmente na região Nordeste, pela função social que representa ao domínio do povo em sagas que aprende ao reinventar situações, independente das situações adversas que venha enfrentar ao longo de sua vida. “um elemento do ser social, constantemente voltado para a plenitude da vida”. (NEGRI; HARD’T, 2005, p.251).

Elemento este de poder social e benigno aos sujeitos que tem contato com sua tradição enunciativa e contexto social, fazendo de sua origem uma arte a ser difundida em sala de aula, congressos, feiras literárias e internet trazendo-o para a contemporaneidade.

A RESISTÊNCIA DO CORDEL

Após seu seguimento na Europa, o Cordel chega ao Brasil por seus colonizadores e ganha espaço por seu custo baixo de elaboração e distribuição, tempos depois tem sua expansão por outros países o que revigora seu valor cultural e sendo acessível a uma grande parcela da população. Como nos diz Linhares:

A literatura de Cordel teve sucesso, em Portugal, entre os séculos XVI e XVIII. Os textos podiam ser em verso ou prosa, não sendo invulgar trata-se de peças de teatro, e versavam sobre os mais variados temas. Encontram-se farsas, historietas, contos fantásticos, escritos de fundo histórico moralizantes, etc., não só de autores anônimos, mas também daqueles que, assim, viram a sua obra vendida a preço, como Gil Vicente e Antônio José da Silva, o Judeu. Exemplos conhecidos de literatura de Cordel são histórias de Carlos Magno e os Doze Pares de França, A princesa Magalona, histórias de João de Calais e A Donzela Teodora (LINHARES, 2006).

Como seu desenvolvimento o Cordel é reconhecido como Literatura articulada com proporções diferentes das demais literaturas, tendo seu espaço e reconhecimento sobre os aspectos referentes aos temas tratados.

Para Silva e Souza (2006, p.216) cultura é o “registro de um povo”, sendo que o Cordel é desenvolvido do povo para o povo com suas histórias fantásticas, Nas palavras de Oliveira (2002, p.156), “a cultura não é sempre a mesma. Apresenta formas e características diferentes no espaço e no tempo”. No Nordeste do Brasil, sua maior difusão, o Cordel conquistou o povo simples, que se sente à vontade com seus arranjos e rimas. Cultura esta que se expandiu às demais regiões do país com novos adeptos, no entanto mantendo suas características iniciais.

De origem européia, a literatura de cordel é hoje uma das mais importantes manifestações da literatura popular brasileira. O cordel está presente em todo o Brasil, mas é no nordeste que mostra sua força e é lá que se desenvolveu da forma que conhecemos atualmente (LUYTEN, 2007).

Não perdendo sua origem e desenvoltura o Cordel é patrimônio do povo nordestino com seu valor cultural sendo uma das mais importantes formas de manifestações voltada para a literatura popular, onde continua ganhando adeptos e suas formas passaram a ser ensinadas em sala de aula com conteúdo interdisciplinar fazendo pontes com as disciplinas de arte, português, história, geografia, além da literatura.

Para os autores Beckman e Silva (1967, apud PASSOS; BARROS, 2009, p.121), as fontes de informação “constituem o lugar de origem, donde a informação adequada é retirada e transmitida ao usuário [...]”. Já de acordo com Litto (1980, p.1), fonte de informação é “a fonte que registra os dados acerca de alguém ou de alguma coisa”.

O Cordel informa o modo como o sertanejo vive em registros e passagens cantadas, o que cativa a todos os ouvintes por seu modo simples e peculiar de ser, expondo seus conflitos, características, posição social, lugar de origem e estado civil dos envolvidos nas suas rimas.

Para Paulo Freire é preciso levar o aluno a pensar, então levar o Cordel para a sala de aula abre a mente para outras formas de criação. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 2003, p.29).

Esse processo vai além da leitura do Cordel, mas passa pelas produções de novas histórias modernas e contemporâneas deixando o aluno livre para a sua criação, fazendo reviver cada vez mais a cultura popular. Como



nos escreve Ginzburg: “Uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando em uma hipótese geral sobre a cultura popular” (GINZBURG, 1987, p.62). É preciso novos métodos de ensino para que haja de fato a aprendizagem dos alunos no ambiente escolar.

Apoiado em métodos transformadores e eficazes, entrelaçando o passado com o presente contextualizando as formas existentes no Cordel para soltar a imaginação dos alunos para esses produzirem novos cordéis com histórias ainda mais fantásticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de nosso artigo podemos ver a importância de se manter viva a tradição da Literatura de Cordel não só no Nordeste mas em todo o país, uma vez que essa cultura transmite fatos da história e reflete a vivência do povo.

Sua utilização em sala de aula é bastante pertinente e eficaz levando os alunos a novos conhecimentos e contato com a história de seus antepassados, dando mais opções aos professores de trabalharem com o poder de criação dos alunos, tornando o ensino produtivo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de O. Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GINZBURG, Carlos. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LINHARES, Thelma R. S. A história da Literatura de Cordel. (disponível em: <http://www.camarabrasileira.com/cordel101.htm>. Acesso em 8 set. 2016.).

LITTO, Inês M. F. **Fontes básicas de informação**. (Edição preliminar). São Paulo: Ceditext, 1980.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 317).

MAGALHÃES, Belmira. O ensino de Literatura e a interconexão entre representação literária e história. In: *Leitura*. Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 2005

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. A cultura. In: _____. **Introdução à sociologia**. 24.ed. São Paulo: Ática, 2002, PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag et al. *Literatura de cordel: veículo de comunicação e educação em saúde*.

Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v.16, n.4, p.662-670, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n4/a10v16n4.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

PASSOS; Edilenice; BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. *Fontes de informação em direito*. In: _____. **Fontes de informação para pesquisa em direito**. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2009.

ROJO, Rosane. O texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino da Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Encontro na linguagem: estudos lingüísticos e literários*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SILVA, Fernanda Isis C. da; SOUZA, Edivanio Duarte de. *Informação e formação da identidade cultural: o acesso à informação na literatura de cordel*. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.16, n.1, p.215-222, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/455/1506>>. Acesso em: 5 out. 2016.

LA INFLUENCIA DE PELÍCULAS Y SERIES EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Autora: Cileneide Pereira dos Santos Rodrigues

Co-autores: Ana Kelly Martins Sales

Igor Ramos Ribeiro

Orientador: Antônio Carlos Batista da Silva Neto

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

INTRODUCCIÓN

Según Negrão, Scher & Viotti (2003), al pensar en la enseñanza de lengua materna, es necesario tener en cuenta que al ingresar en la escuela el alumno ya tiene el conocimiento de las estructuras fundamentales de su lengua. En cuanto al aprendizaje de español como lengua extranjeras (ELE), ya es de sentido común que memorizar reglas gramaticales y listas de vocabulario no es suficiente para garantizar al hablante entender y hacerse entender.

Se sabe que aprender otra lengua, diferente de la nuestra, es sumergirse en un universo nuevo que debe ser desvelado. Así, con la creciente necesidad de utilizar nuevos recursos que mejoren la enseñanza de ELE, surgen los recursos audiovisuales, en este contexto la utilización de películas, series, vídeos y música, que pueden auxiliar en este proceso de aprendizaje, es decir, en el desarrollo de destrezas comunicativas de la lengua.

Trevizan (1998) describe que el arte cinematográfico, además de representar la vida, da forma a las inquietudes y deseos más íntimos del alma humana, así la película reúne un extraordinario volumen de informaciones, en las diversas y diferentes áreas de la experiencia humana, de esa forma debe ser utilizada, en las escuelas, como un instrumento didáctico en el desarrollo de la autonomía para la promoción del aprendizaje.

En este sentido, este trabajo objetivó describir la influencia de películas y series en el desarrollo del proceso de aprendizaje de la ELE, enfatizando la relevancia de estos recursos lúdicos como material didáctico cinematográfico para el aula, desarrollando así la comprensión auditiva y oral de los alumnos.

La investigación se trata de un trabajo de campo con características descriptiva, exploratoria y cuantitativa. El presente trabajo se inicia con



la discusión de la temática de la lengua en el primer tópico abordando la adquisición de la lengua materna así como del aprendizaje de ELE para una mejor comprensión. El segundo tópico se presenta el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua. El tercer tópico se atiene a nuevos recursos didácticos para el aprendizaje de ELE, como los recursos audios visuales (películas y series). En el cuarto y último tópico se describen y discuten los datos recolectados a lo largo del trabajo investigativo, a través de cuestionarios exploratorios, que fueron aplicados en una clase de primer período del curso de letras español de una Universidad. Los cuestionarios se realizaron con el propósito de verificar la percepción de los alumnos y sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje de la lengua española, a través de las películas y series. Como resultados se espera comprender las relaciones que pueden establecerse entre el aprendizaje de una ELE y su desarrollo a través de las películas y series que ampliaría las posibilidades del aprendiz para desarrollar la práctica de la oralidad y la escucha.

EL PROCEDIMIENTO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y DEL APRENDIZAJE DE LA LE

ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

El lenguaje humano es un fenómeno muy complejo originado en la aparición de innumerables teorías a lo largo de los siglos. Para Bakhtin (2006) “la lengua vive y evoluciona históricamente en la comunicación verbal concreta, no en el sistema lingüístico abstracto de las formas de la lengua ni en el psiquismo individual de los hablantes”. Cabo (2010), describe que Saussure se atiene a la dicotomía Lengua / Habla, como un sistema lingüístico abstracto, comprendida sólo en su lógica estructural y que Bakhtin apunta la lengua como actividad social, pautada en las necesidades de comunicación, siendo esencialmente dialógica.

De acuerdo con Pereira (2001 apud SOUZA, 2015, p.26):

Como la lengua materna está íntimamente ligada al aspecto afectivo de la vida, resulta difícil intentar sustituirla o incluso olvidarla en el proceso de aprendizaje de una L2, pues si es por la lengua que nos constituimos, pedir para borrarla es como negar la significación de nuestra propia existencia. La lectura que se hace del otro idioma es siempre por las lentes

de la L1, procurando compararla con algo que es similar, estableciendo asociaciones con la estructuración subjetiva de cada sujeto.

Para Vygotsky (1979) y Thatcher (2000), el vocablo “adquisición” se reserva a la lengua materna (L1), refiriendo que el niño adquiere de modo inconsciente el vocabulario y la gramática y las demás lenguas (L2) se aprenden, no se adquiere se refiere a la adquisición consciente de la lengua. El Behaviorismo, que defiende que es por medio de asociaciones de estímulos y respuestas, imitación y refuerzo, que se desarrolla el conocimiento lingüístico.

Para Skinner (1957), el desarrollo lingüístico independiente de otras capacidades cognitivas, es un comportamiento aprendido, o sea, que se construye a partir de la interacción del ser con el medio, o sea, estímulos-respuesta. En el caso de Finger (2008), el inatismo chomskiano apunta el lenguaje humano como congénita y biológicamente determinada, así el ser humano está apto para hablar cualquier lengua, pues según ese abordaje, se presupone la existencia de un mecanismo innato, denominado Gramática Universal, responsable por la adquisición del lenguaje, es decir, cada individuo nace con esa competencia lingüística, que es una determinación genética de la naturaleza humana.

PROCEDIMIENTO DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA LENGUA

El lenguaje se muestra interrelacionado a la evolución humana, pues su usuario puede, sin duda, perfeccionarla mientras que incrementa su manera más particularizada de reflexionar acerca de lo que lo envuelve, en cierto modo, en su universo individual de vivencia y de actuación que se inserta. De esta forma, el individuo está en constante proceso de perfeccionamiento de sus habilidades, ya sean lingüísticas o no.

Aprender idiomas ha dejado de ser una mera ocupación, se ha convertido en una necesidad de millones de personas que se mueven por todo el mundo y necesitan establecer varias comunicaciones. En cambio, el aprendizaje de idiomas no es un trabajo fácil y simple, implica mucho esfuerzo personal y, a veces, económico. El aprendizaje de L2, en este sentido, se muestra como una de las mayores preocupaciones de niños, jóvenes y adultos, independientemente de sexo o de clase social.

Los resultados obtenidos en el aprendizaje de una lengua extranjera dependen de si se ha alcanzado cierto grado de madurez en la lengua materna. El niño puede transferir a la nueva lengua el sistema de significados que ya poseía en su propia lengua y lo inverso también es cierto: una lengua extranjera facilita el dominio de las formas superiores de la lengua materna (VYGOTSKY 2002, p.77).

El español como (L2) ocupa hoy un lugar prominente, tanto por su excepcional expresión cultural como también como comunicación intercultural. Hoy en día, la lengua española ocupa el segundo idioma de comunicación internacional, eso se debe al número de hablantes dispersos por todo el mundo que tienen el español como lengua materna, como también el grupo de países que posee tal idioma como lengua oficial (México, Colombia, España, Argentina, Perú, Venezuela, Chile, Ecuador, Guatemala, Cuba, Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Bolivia, Honduras, El Salvador, Paraguay, Nicaragua, Costa Rica, Puerto Rico, Uruguay y Panamá) (CABO, 2010). Estos países se presentan con un rico acervo cultural, como pinturas, obras literarias y el cine, haciendo aún más el interés de los individuos para conocer una nueva cultura.

[...] el aprendizaje de un nuevo idioma, cuando se combina con la educación multicultural, no significa, como superficialmente pueda parecer, que se encare al alumno como un potencial turista. El pensamiento está en prepararlo para vivir en un mundo que necesita la acogida de las diferencias, de discutir las y con ellas trazar nuevas comprensiones de la vida (SOUZA, 2015, p.151).

Cuando vamos a estudiar un idioma, se hace necesario estudiar por un método más dinámico y lúdico para que el aprendizaje de la lengua referente se desarrolle cada vez más. Algunas escuelas ofrecen la disciplina de español en su grado curricular, conforme a la Ley Federal 11.161/ 2005 que instituyó la oferta obligatoria de Español en los currículos plenos de la Enseñanza Media, y de curso facultativo en la Enseñanza Fundamental.

Enseñar una lengua extranjera no es tan simple como se parece, incluso por el motivo de cuando los alumnos no se encuentran entusiasmados y estimulados al aprendizaje de la lengua. Sin embargo, es exactamente cuando los mismos se encuentran de esta forma, ratificamos aún que nuestro abordaje

fue precisamente en el aula de clase, todavía comprendemos que el despertamiento no depende solamente del profesor. El profesor tiene su rol, pero el alumno, la escuela, la familia también y solamente todos juntos que el aprendizaje se desarrolla con más facilidad. El profesor es responsable de la diversidad de aspectos que serán abordados en el aula, cabiendo a él expandir las posibilidades por medio de diferentes instrumentos y diferentes estrategias, así, las películas y series surgen como instrumentos didácticos, que pueden facilitar ese aprendizaje. Es de gran relevancia que se realizan actividades auditivas, que puedan traer dinamicidad a las clases, para que así, las cinco competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y interacción comunicativa, sean perfeccionadas por los alumnos, enfatizando el desarrollo principalmente habilidades orales.

NUEVOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ELE

PELÍCULAS Y SERIES COMO RECURSOS DIDÁCTICOS

Con la creciente necesidad de utilización de nuevos recursos que mejoren la enseñanza, desarrollo y perfeccionamiento de ELE, partimos de lo que nos dice el artículo 36 de la LDB (Leyes de Directrices Básicas) de 1998, “El currículo de la enseñanza media observará lo dispuesto en la sección I de este Capítulo y las siguientes directrices: II- adoptará metodologías de enseñanza y de evaluación que estimulen la iniciativa de los alumnos” (LDB, 2010, p.25).

De esta forma, el profesor tiene la libertad y autoridad de recurrir a nuevas metodologías didácticas, siendo los recursos audiovisuales un soporte para alcanzar algunos de los aspectos lingüísticos y culturales, pues, como los diálogos de estas obras son contruidos por los verdaderos hablantes de la lengua objetivo, convertirse en material viable a las clases de ELE (JESUS, 2012).

De acuerdo con el autor arriba mencionado “el profesor debe considerar las películas serán a la base de la formación de su clase, y debe tener la conciencia que el contenido encontrado en los mismos será una exposición del habla de los nativos”, de esa forma representará el uso coloquial y lo cotidiano, de la lengua española.

Souza (2007, p.111) afirma: “Recurso didáctico es todo material utilizado como ayuda en la enseñanza-aprendizaje del contenido propuesto para



ser aplicado por el profesor a sus alumnos”. El material didáctico se encuentra en constante progreso, con ello, el profesor puede usarlos tanto para preparar cuanto para mejorar o desarrollar la clase que ministrará. Es parte de recursos didácticos: películas, música, libros, ruedas de conversación, etc.

De acuerdo con Damianovic (2007), a la luz de la perspectiva socio-interaccionista vygotskiana, podemos entender qué material didáctico es un artefacto de mediación, algo estructurado que tiene por objetivo posibilitar al aprendiz la (re) construcción de su comportamiento por medio del estudio de las actividades de estudio idioma.

La elaboración del material didáctico es una actividad de lenguaje entre el sujeto, en el caso, el aprendiz y el medio - la escuela, el mundo, la historia la cual debería proporcionar al aprendiz su representación en este mundo socio-histórico-culturalmente determinado (DAMIANOVIC, 2007).

La enseñanza de español como LE requiere algunos recursos que proporcionen la evolución de las competencias orales tanto de comprensión y de expresión. La utilización de las películas como recurso didáctico en las clases de ELE, se viabiliza como un instrumento para el perfeccionamiento de la capacidad de comprensión oral, pues trae una concepción de enseñanza/aprendizaje, transformando el aula en un ambiente más tranquilo para el desarrollo de las competencias en el mismo. El uso de películas subtituladas también será siempre un recurso bastante importante pues proporcionará a los alumnos una mejor comprensión, además, traer diálogos más espontáneos.

Sobre el uso de materiales audiovisuales en el aula, Cruz, Gama & Souza (2006, p.3) afirman que:

El cine, con su aparato tecnológico apropiado para documentar, escenificar y narrar historias, nos permite una nueva manera de mirar al mundo y, con ello, establece una forma peculiar de inteligibilidad y conocimiento. De esta forma, podemos considerar que el texto fílmico actúa en la escuela como un recurso lúdico y extremadamente seductor, que atrae la atención de los alumnos y los involucra en la realización de las tareas.

Actualmente, la enseñanza de español como ELE en la escuela secundaria tiene un empeño por debajo de las expectativas cuando se trata de un mejoramiento de la comprensión oral. La gran utilización de la gramática hace que las clases aburridas y repetitivas, cuando se trata del profesor que ministra



la clase estando de acuerdo y siguiendo siempre los patrones tradicionales de enseñanza. El texto fílmico llega como algo innovador y dinámico. La unión de los sonidos con las imágenes acerca a los alumnos y con esa aproximación, el profesor encuentra una nueva metodología bastante importante para con las actividades de comprensión oral que imparte para sus alumnos.

Las tecnologías impuestas en el ambiente de enseñanza se encuentran siempre en desarrollo, pues con ello posibilitan dinamicidad en el aprendizaje de los alumnos provocando la participación de los mismos en todas las clases, desarrollando su pensamiento y haciéndonos más despiertos para el aprendizaje de aquello que antes no le tenía ninguna motivación.

En cuanto a la formación docente, Borelli (2006, p. 35) afirma que esta “nueva propuesta de formación profesional requiere una reconceptualización sobre lo que es ser profesor, sus saberes y su práctica”, pues considera el conocimiento tácito del profesional, denominado por Schön (1983) como “conocimiento-en-acción”.

Uno de los problemas enfrentados por las escuelas es el desinterés e incluso el despreparo en la formación académica de los profesores con la utilización de tecnologías para con el aula. La utilización de TV's, canciones, en las escuelas son muy pocas, y esa utilización trae la interactividad, coloca al alumno en mejores condiciones de desarrollarse en la lengua en la que se estudia.

Para Graças (2008) “[...] por más eficiente que sea ese material, la ayuda del profesor es de suma importancia para que él pueda establecer la mediación entre el alumno y el conocimiento, en el momento en que un saber está siendo construido. Esto muestra la importancia del profesor en el aula ayudando a sus alumnos y proporcionándoles un aprendizaje más significativo”.

Así “la película presenta una ventaja más por el hecho de ser una muestra auténtica producida en la lengua objetivo sin manipulaciones con fines didácticos”, refuerza (CRUZ; GAMA; SOUZA, 2006, p.3). Con eso, vemos que su uso tiene gran importancia en el medio educativo, y también en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

El empleo de recursos didácticos voluntario conviene para que el alumno sepa y comprenda que no será sólo con materiales ya preparados por sus profesores o incluso no, que ilustrará su clase. Pero que puedan pasar a tener el punto de vista de que tener la dinámica en sala le traerá nuevos horizontes, nuevos aprendizajes, mejor desarrollo y nuevas experiencias.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

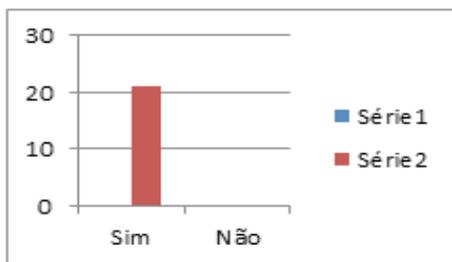
Flick (2009), afirma que el análisis de datos es el camino más denso del trabajo con la investigación y la interpretación de datos es la parte esencial de la investigación. De esta forma, se respetaron las características éticas, anónimas y sigilosas de los participantes. Durante la selección de los datos, participaron en la encuesta 21 alumnos, que respondieron el cuestionario de elección múltiple. Para analizar, las transcripciones de los cuestionarios fueron seleccionadas y agrupadas, de tal forma, los resultados fueron analizados y compilados, así para mejor claridad de la discusión.

Durante la aplicación del cuestionario, se planteó una cuestión importante sobre la influencia de las películas y las series, que los alumnos informaron que contribuyen a que puedan aprender una nueva lengua y aumentar el vocabulario, mejorando la comprensión auditiva y la pronunciación, de hacer que ellos conozcan una nueva cultura. En el caso de los países de habla hispana, las canciones, las novelas, las nuevas palabras, y la voluntad de realizar viajes en países de lengua española.

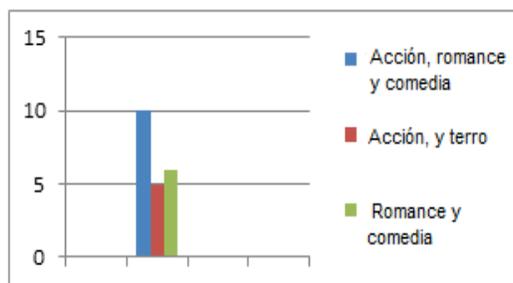
Los resultados abajo se encontraron en la encuesta realizada a través de un cuestionario.

El gráfico 1, representa el gusto o no de ver películas, todos los alumnos informaron que les gusta ver películas. En el gráfico 2, representa el género que suelen ver películas, que tenían alternativas con algunos ejemplos de géneros, de los cuales diez respondieron que les gusta ver películas de género acción, romance y comedia, a seis les gusta ver películas del género romance y comedia y cinco relataron que les gusta ver películas de género acción y terror. Se puede observar que existe una variación de géneros, los cuales favorecen el enriquecimiento de aprendizaje del aprendiz. Gráfico 3 representa el idioma del aprendiz ver películas diez dijeron que por lo general ver películas en portugués y español, ocho informaron de que miran películas solamente en portugués, y tres informaron que ver películas en Inglés y portugués. Se observa que existe un interés de los alumnos por la ELE, pues los mismos están buscando nuevos conocimientos a través de las películas en otra lengua.

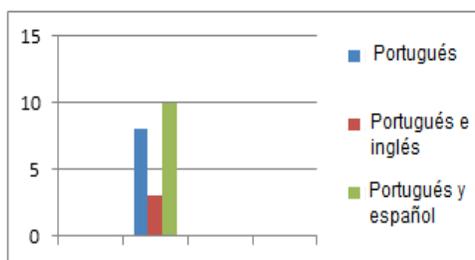
Graphic 1: Les gusta ver películas



Graphic 2: Asisten películas en los siguientes géneros



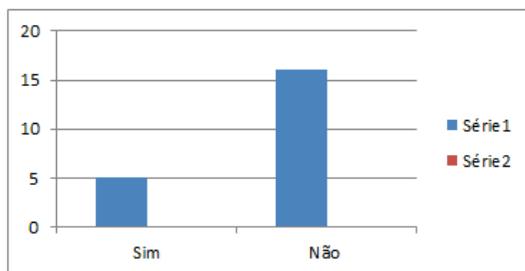
Graphic 3: Asisten películas en las siguientes idiomas



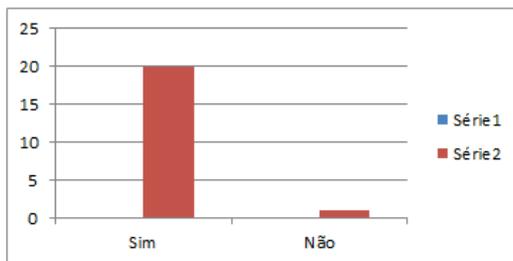
El gráfico 4, representa la dificultad de comprensión auditiva en ver películas en ELE, se observa que 16 alumnos relataron que no presentan dificultad en comprender el habla de los personajes, ya cinco informaron que tiene dificultad para comprender el habla de los personajes. En el gráfico cinco, representa la asimilación de la idea central de las películas en ELE que

ellos asisten, 20 alumnos afirmaron que logra asimilar el contenido abordado, sólo uno que relató que no logra asimilar el contenido que la película aborda. Se puede observar que la mayoría de los entrevistados logra comprender la ELE y la idea central de las películas, lo que nos hace entender que las películas y las series contribuyen al aprendizaje de la ELE, a pesar de la dificultad que algunos alumnos relataron.

Graphic 4: Dificultad en la comprensión auditiva al ver películas en ELE

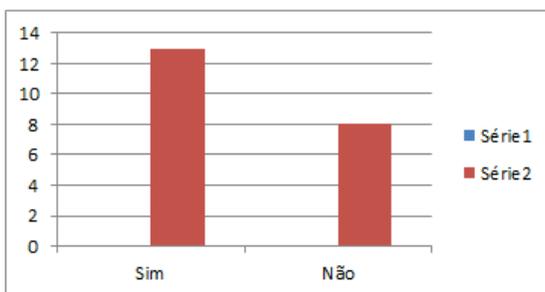


Graphic 5: Asimilación de la idea central de las películas

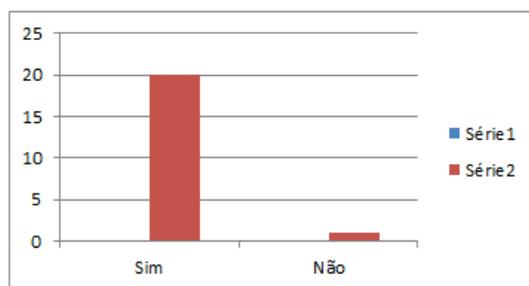


El gráfico 6, describe el perfeccionamiento de la comprensión auditiva y habla a través de las películas y series, se observa que 13 alumnos afirmaron que utilizan las películas y las series para perfeccionar los conocimientos, y ocho afirmaron que no utilizan las películas y series para perfeccionar la película habla y comprensión auditiva. El gráfico siete, representa el interés de los alumnos en conocer una nueva lengua y cultura, 20 afirmaron que siempre tuvieron interés en conocer la ELE, sólo uno relató que no tuvo interés en aprender la ELE en el pasado. Siendo así, se cree que el trabajo con la modalidad oral y auditiva por medio de películas promueve la motivación, ya que, existe una expectativa de estos en aprender a hablar una nueva lengua.

Graphic 6: Perfeccionamiento de la lengua española a través de películas y series

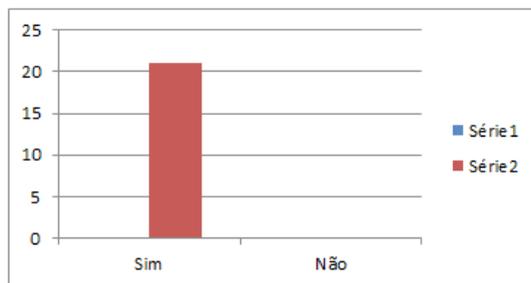


Graphic 7: Siempre tuvieron interés en conocer una nueva lengua y cultura



El gráfico 8 demuestra que todos los encuestados creen que las películas y series contribuyen al proceso de aprendizaje de ELE, de esta forma, se cree que pueden establecer una conexión con el cotidiano de los alumnos y el trabajo con películas y series, pues que abordan contenidos diversos, los cuales se pueden explorar elementos relevantes para la enseñanza de lenguas, como mejorar el lenguaje y la comprensión auditiva, a través de la escucha y repetición, con ello, posteriormente motivar y desarrollar la integración de las habilidades de lectura, escritura, producción y comprensión oral.

Graphic 8: Creen que las películas y las series contribuyen al proceso de aprendizaje de ELE



Los datos encontrados nos hacen reevaluar la estrategia de trabajar películas y series en ELE en el aula, es decir, utilizando esas herramientas como proceso didáctico. Se percibe que existe un interés de los alumnos en ver películas y series en ELE, creemos que para ellos ese factor los motiva para el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

En cuanto al poder de inclusión y de inserción del sujeto en la vida social, principalmente en lo que se refiere a la interacción discursiva, el español como lengua extranjera ha sido, cada vez más, buscada por la sociedad. Concomitante a esa demanda surgen también diferentes discusiones por parte de los involucrados en el proceso de enseñanza \ aprendizaje, de esa forma, se puede observar que las películas y series son herramientas importantes para ser desarrolladas en el aula, de acuerdo con la encuesta realizada, se observó que existe un interés por parte de los alumnos a utilizar tales herramientas para ayudarlos en el proceso de aprendizaje. Esta herramienta actualmente surge como una de las tecnologías que más influyen el pensamiento y la formación educativa, pues a través de ella el alumno tiene diversos conocimientos sobre la ELE, ya sea la cultura, la historia, la culinaria, las costumbres, las expresiones y las artes.

Esta investigación nos permitió reflexionar sobre nuestras acciones y las reacciones de los entrevistados. Esperamos contribuir a que los profesores reflexionen también sobre sus acciones como generadoras de motivación en sus alumnos, mejorando la forma didáctica y animándolos a buscar nuevas formas de aprendizaje como las películas y series para el proceso de aprendizaje de la ELE. Por lo tanto, creemos que estas herramientas son potencialmente motivadoras para el proceso de aprendizaje, ya que es otra forma didáctica que el profesor podrá utilizar en las escuelas, pero romper lo tradicional es un gran desafío para el profesor, pues es necesario que exista el mismo el interés y la motivación por parte de los alumnos, para que el profesor consiga desarrollar su trabajo de la mejor forma posible.

A lo largo de esta experiencia, pudimos enriquecer nuestra futura práctica pedagógica, pues entendemos que deberíamos estimular a nuestros futuros alumnos más allá de las actividades tradicionales, podremos utilizar las películas y series como una forma lúdica de aprendizaje.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. No caso das mulheres. Pontes, Campinas, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxism and Philosophy of Language**. 12.ed., São Paulo: Hucitec, 2006

CABO, I. L. P. **Metodologia do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Recursos e Atividades Didáticas**. Tese de mestrado Universidade da Fronteira. Departamento de Letras da Covilhã, 2010

CRUZ, M. L. O. B.; SOUZA, F. M.; LIMA, L. F. M. **Aquisição linguístico-cultural de Espanhol-Língua estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações**. In: Pró-Grad, DE PINHO & SAGLIETTE. (Org.). Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FINGER, I., QUADROS, R. M. **E no caso das mulheres**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

JESÚS, T. R. **Filmes como um recurso de ensino no ensino de espanhol como Le**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. San Cristóbal-se, 2012.

NEGRÓN, E.; SCHER, A. VIOTTI, E. **“Competência linguística”** In: FIORIN, J. L. (Org.) Introdução à Linguística I: Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

PEREIRA, E. F. O. **O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira**. Interação; Rev. Fac. Educ. UFG, 26 (2): 53-62, jul./dez. 2001.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto: escola, literatura, cinema**. São Paulo: Clíper, 1998.

SKINNER, B. F. **Comportamento verbal**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957.

SOUZA, L. **Aprendendo uma segunda língua (espanhol) pensando em educação sócio-comunitária e multiculturalismo**. Tese de mestrado Unisal Americano 2015.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos na educação escolar**. I Conferência de Educação Research, IV Dia Prática de Ensino, a Semana XIII Pedagogia da UEM: “Crianças e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007, p.111.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Barcelona: crítica, 1979

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 01 jun 2018



GRUPO DE DISCUSSÃO 6

**GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE NOS
ESTUDOS LITERÁRIOS**

A VISÃO DO CORPO DO ÍNDIO NA *CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA*: UM REFLEXO DA CULTURA E DOS INTERESSES PORTUGUESES

Autor: Jéssica da Silva Nascimento. (Graduanda em Letras - Língua Portuguesa)
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Maria de Souza Neves.
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

Por volta de 1500, ano do “*descobrimento*” do Brasil, era muito grande o número de expedições realizadas pelos países europeus, que buscavam conquistar novas terras para aumentar suas riquezas através da exploração.

É nessa época que se vê necessário a criação de uma literatura que serviria para manter o rei informado dos acontecimentos em suas navegações, bem como para descrever as terras encontradas. Essa literatura é chamada “*literatura de informação*”.

A literatura de informação é composta de documentos que informavam ao rei os principais acontecimentos ocorridos nas navegações, tendo assim caráter essencialmente descritivo “Os textos de informação ou a produção de uma literatura colonial podem ser entendidos como um resumo das diversas opiniões de seus autores sobre a colônia, tendo como objetivo o registro de suas observações sobre a terra” (BORA, [20-?], p.175).

Esses textos eram escritos de maneira opinativa, a partir das opiniões e impressões do autor, assim como poderia ser “*adaptada*” segundo os interesses da coroa que eram refletidos na visão do observador/escritor.

Os principais escritores da época são Pero Vaz de Caminha, Pero de Magalhães Gândavo e Manuel da Nóbrega, que escreveram em diferentes momentos da colônia, mas sempre no mesmo estilo e com visões e intenções parecidas.

Pero Vaz de Caminha foi um escrivão português que fez parte da frota de Pedro Álvares Cabral e em 22 de abril de 1500 escreveu um documento

conhecido como “*A Carta de Pero Vaz de Caminha*” em que relatou ao Rei Dom Manuel I as impressões das terras encontradas.

Na Carta, Caminha descreve as primeiras impressões dos portugueses ao chegarem ao Brasil, em relação à natureza, aos animais e aos habitantes encontrados. Baseado em suas crenças e costumes, ao mesmo tempo que descreve as maravilhas da terra e as riquezas que podem ser exploradas, vai descrevendo os hábitos dos índios e seus sentimentos diante deles, como vão passando de choque a desejo reprimido, tudo isso de acordo com seus interesses e a imagem que precisava passar para explorar ao máximo as terras encontradas.

Diante disso, o presente artigo pretende estabelecer relações da visão do corpo do índio representada na Carta de Caminha com a cultura portuguesa da época, engessada em moldes conservadores e cristãos, bem como tentar revelar a existência de possíveis intenções escondidas nessa representação.

Para tanto, terá como bases teóricas primeiramente Raminelli (2004) que vem tratar da representação do índio de acordo com a visão do colonizador, especialmente quando trata da sexualidade indígena e a visão pervertida que os colonizadores tinham das índias além de Santos (2009) e Lima; Silva; Melo (2016) que tratam da visão do corpo na Carta, entre outros, que tratam da importância dela. A partir de seus pensamentos, serão analisadas algumas passagens da Carta tentando relacioná-la com o contexto histórico de Portugal.

A CARTA DE CAMINHA EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO E LITERÁRIO

No século XV, com a Europa recém saída da crise causada pela epidemia da peste negra, Portugal e Espanha começaram uma expansão marítima em busca de riquezas.

O período de 1500 foi marcado pelas grandes navegações. Nesta época o continente europeu, particularmente, portugueses, espanhóis, italianos, realizava navegações em direção ao oriente. A Europa ansiava pela conquista das Índias e suas riquezas, as tão desejadas especiarias (MARTINS, 2005, p.9).

O principal motivo de tal expansão foi a necessidade de trocas de mercadorias com o oriente, que dispunha de mantimentos que o ocidente não tinha, precisando-se assim de uma rota rápida, segura e econômica para o



transporte de tais cargas. Além disso, procurava-se locais de exploração de metais e pedras preciosas, que na Europa já estavam escassos.

Em 1494, estes países já tinham uma ideia da existência de terras onde hoje chamamos América, prova disso é o tratado de Tordesilhas que delimita uma parte das terras para cada um. Porém, somente em 1500 uma expedição portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral chegou em terras brasileiras.

Ao chegar aqui, os portugueses encontraram diversas riquezas naturais e várias possibilidades de exploração, mas também encontraram os índios, sendo assim precisavam mostrar para a coroa portuguesa que valia a pena tanto a exploração das terras quanto era necessária a catequização dos índios, os quais foram considerados sem cultura, totalmente bárbaros.

Para tanto, eram feitas dois tipos de literatura: a informativa e a jesuíta. “A literatura informativa, que se voltava para assuntos de natureza material (ouro, prata, ferro, madeira) feita através de cartas dos viajantes ou dos cronistas e a literatura dos jesuítas, que tentavam inserir a catequese” (VILARINHO, brasilecola.uol.com.br).

A literatura de informação era mais voltada então para demonstrar o porquê de tais terras serem necessárias para o rei e tem como principais escritores Pero Vaz de Caminha, Pero de Magalhães Gândavo e Manuel da Nóbrega, demonstrando visões parecidas só que de diferentes momentos. “Os textos produzidos eram, de modo geral, ufanistas, exagerando as qualidades da terra, as possibilidades de negócios e a facilidade de enriquecimento” (algosobre.com.br).

Pero Vaz de Caminha (1450-1500), cidadão da cidade do Porto, filho de Vasco Fernandes de Caminha, era o escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral e foi ele quem relatou ao rei de Portugal Dom Manuel I a “descoberta” do Brasil, morrendo logo em seguida em uma luta entre portugueses e muçulmanos, na Índia. Na “Carta de Caminha”, como ficou conhecida, Caminha relata as impressões dos portugueses em relação à terra encontrada, bem como dos habitantes que ali existiam.

Diante de uma terra com beleza extraordinária e com habitantes inusitados vê-se a importância de relatar ao rei de Portugal, D. Manuel I, a descoberta da terra nova. Então, Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Cabral dá início ao relato da descoberta, que mais tarde se tornaria o principal documento da história colonial do Brasil, sendo, por muitos, considerado a “certidão de nascimento” do Brasil (MARTINS, 2005, p.14).

Na Carta, Caminha descreve então a chegada dos portugueses às terras brasileiras, como também descreve o que encontram nessa nova terra. Descreve a natureza, animais e os habitantes que aqui já se encontravam além de como se deu seus primeiros contatos com estes. “A Carta, datada de sexta-feira primeiro de maio de 1500, descreve minuciosamente a terra, a vegetação, suas águas, seus ares e o primeiro encontro do homem europeu com os habitantes da terra nova” (MARTINS, 2005, p.14). Esse contato foi principalmente de estranhamento, Caminha relata como estranharam desde a fisionomia, aos costumes e hábitos dos índios. O escrivão traz uma imagem de um índio sem cultura, sem fé, sem lei, sem “vergonha”, o que seria coincidentemente (ou não) mais fácil de catequizar e através da catequese controlar.

Durante a construção da imagem do índio na Carta, a forma com que o índio trata seu corpo, mais especificamente a nudez que apresenta vai ter forte representação. Numa sociedade escravocrata, baseada no cristianismo e numa cultura totalmente conservadora se torna um “choque” encontrar homens pardos, totalmente nus e que tinham uma relação com seu corpo sem pudor e extremamente diferente do que os portugueses eram acostumados.

A carta de Caminha é então considerada como a “certidão de nascimento” do Brasil e embora não tenha sido escrita por um brasileiro e sim por um português demonstrando totalmente a visão portuguesa de nossas terras, é tida como a primeira literatura brasileira e esclarece diversas questões sobre o descobrimento.

ANÁLISE

Para começar devemos de antemão considerar que a imagem dos índios descrita na documentação dos séculos XVI e XVII podem não ser totalmente a realidade pois não há nada que confirme os fatos descritos e não há nenhum registro da visão dos indígenas sobre tais acontecimentos “Porém, não se pode saber se os fatos descritos por ele são realmente verdadeiros, primeiro por não existir nenhum registro por nativos brasileiros, segundo, por não haver nenhuma prova que confirme a legitimidade dos fatos” (MELO, 2015, p.3). Além disso, é a imagem que os europeus criaram para os indígenas do litoral do Brasil e eram carregadas pelos costumes destes e guiadas pelo cristianismo.



É preciso antes considerar que os viajantes adotavam uma perspectiva típica da tradição cristã, pouco se preocupando com as particularidades dos habitantes do Novo Mundo; viam os tupinambás pelo viés europeu, que estranhava, julgava e por vezes avaliava os próprios valores (RAMINELLI, 2004, p.11).

É exatamente por conta de os portugueses enxergarem os índios através de sua própria cultura que há um estranhamento tão grande, pois tudo que os nativos faziam era muito diferente do que eles estavam acostumados.

Como se pode entender pela leitura da carta de Pero Vaz de Caminha, o processo de comunicação entre portugueses e índios foi logo marcado pelas diferenças culturais e étnicas entre os dois povos, sobretudo referentes à conceitos como amizade, estranheza, confiança e, principalmente, interesses diferentes que caracterizam a experiência de cada povo (BORA, [20-?], p.177).

Devemos ter em mente então, que o interesse dos descobridores era a exploração das terras

Na visão dos portugueses, só lhes interessava cumprir um protocolo político relacionado às respostas sobre a existência de metais preciosos, como o ouro e a prata, na terra que lhes garantiriam a solidificação de uma monarquia absolutista e, conseqüentemente, a sobrevivência econômica de Portugal, frente aos demais projetos políticos de outras nações europeias. Para isso, os portugueses tinham definido claramente as suas prioridades, o interesse pelo ouro e a prata (BORA, [20-?], p.178).

e para que essa exploração ocorresse queriam a conversão dos habitantes ao cristianismo para que assim fossem moldados a seu favor. Para que essa conversão fosse realizada mais facilmente era preciso convencer a coroa de que os índios precisavam ser convertidos e para isso criam uma imagem dos índios como bárbaros ou como inferiores que estavam necessitando e além disso, esperando por isso para se encaixarem na civilização.

A catequização enfraqueceu muito os costumes indígenas; coisas que eram vistas pelos portugueses como repugnantes e “obras do demônio”, a exemplo da poligamia, incesto,



antropofagia, nudez... tudo foi abolido, tornando os nativos europeizados, no que diz respeito a costumes. Índios catequizados se tornariam mais passíveis ainda de dominação e escravização, como se vê em Gândavo (1980), (MELO, 2015, p.9).

O primeiro ponto que nos chama atenção na Carta é o fato de se referir aos índios sempre como “*pardos*”, deixando isso sempre em evidência: “A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos” (CAMINHA, 1500, p.3).

Esse ponto nos traz, primeiramente, o princípio da superioridade dos brancos por serem estes considerados como *eleitos por Deus* sendo os índios considerados inferiores por serem pardos. Porém, existia também na época um pensamento de que os negros (apesar de escravizados) eram preguiçosos. Então, os índios são representados como pardos para demonstrar que apesar de inferiores aos brancos, também não eram como os negros, sendo uma boa mão de obra escrava.

Outro ponto é a nudez dos índios. Acostumados a sempre estarem totalmente cobertos tratando o corpo com extremo pudor, principalmente por conta da religião, ficam chocados com o fato de todos os índios andarem sempre nus.

Na carta de Caminha, a imagem dos índios começa a ser definida com um teor de curiosidade, e, ao mesmo tempo, de espanto, pois eram povos completamente diferentes dos que eles conheciam. Além da diferença, esses povos traziam outra maneira de ser, completamente distante da forma europeia – podemos dizer que houve um verdadeiro choque de realidades (LIMA; SILVA; MELO, 2016, p.5).

Sobre os homens, a carta não se detém muito especificamente, dando ênfase mais na seguinte passagem: “Então estimaram-se de costas na alcatifa, a dormir, sem buscarem maneira de cobrirem suas vergonhas, as quais não eram fanadas” (CAMINHA, 1500, p.4). Fanada aqui quer dizer circuncidada e segundo Santos (2009) isso quer dizer que os povos ali encontrados não eram mouros nem judeus, não representando então uma ameaça à coroa. Além disso, o fato de eles não terem nenhuma marca que indicasse essas religiões demonstra que seria mais fácil catequizá-los.



Os adereços usados pelos índios na boca também chamaram muita atenção e causaram espanto.

Dos que ali andavam, muitos — quase a maior parte — traziam aqueles bicos de osso nos beijos. E alguns, que andavam sem eles, traziam os beijos furados e nos buracos traziam uns espelhos de pau, que pareciam espelhos de borracha. E alguns deles traziam três daqueles bicos, a saber um no meio, e os dois nos cabos (CAMINHA, 1500, p.4)

Tal prática era considerada como macabra e se apresentava como um motivo para a necessidade de que os índios fossem “pacificados”, pois tais práticas, assim como o canibalismo, segundo os europeus, demonstravam a crueldade desse povo.

Já quando fala da nudez das índias, o que se pode ver é principalmente o desejo. De início, lhes chama atenção mas ainda é muito diferente para lhes causar desejo. “Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência” (CAMINHA, 1500, p.3). Aqui ainda se vê como um ato inocente das índias.

Em seguida, quando começam a se acostumar com tal costume dos índios, começam a se atrair pela nudez e os belos corpos das índias. Como afirma Santos (2009) as descrições meticolosas que faziam da nudez indígena demonstram o prazer e a atração que sentiam.

E uma daquelas moças era toda tingida de baixo a cima, daquela tintura e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela (CAMINHA, 1500, p.5-6).

Aqui, além da exaltação da beleza das índias também faz uma comparação com as mulheres portuguesas. Na época, as mulheres europeias andavam sempre totalmente cobertas estando sua sensualidade escondida no mistério de nada mostrar e em seus adereços, como joias, que faziam com que chamassem atenção para si.

Essa descrição meticolosa e essa ênfase e valorização no novo remetem justamente à estrutura da literatura de viagem que tem intuito de explorar

meticulosamente o que é encontrado “As anotações, as explorações do olhar — que inquire a mente e dá ao que se nomeia uma aparente lógica — estão intimamente ligadas à estrutura das narrativas de viagem” (SANTOS, 2009, p.9).

Ao mesmo tempo que eram comparados com o das mulheres portuguesas, segundo Raminelli (2004) os corpos indígenas nus causavam grande libido, inclusive dos religiosos, que se autoflagelavam como forma de reprimir os impulsos que iam contra seu voto de castidade. “Em Portugal, fora acometidos pelos mesmo arroubos, mas lá a volúpia surgia de forma mais branda, pois as mulheres andavam vestidas. Nos trópicos, as índias ostentavam as partes íntimas e não hesitavam em provocar lascívia nos homens” (RAMINELLI, 2004, p.15).

Por fim, podemos perceber a insistência em demonstrar a sensualidade das índias que causava-lhes desejo.

Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal. Entre elas andava uma, com uma coxa, do joelho até o quadril e a nádega, toda tingida daquela tintura preta; e todo o resto da sua cor natural. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência assim descobertas, que não havia nisso desvergonha nenhuma (CAMINHA, 1500, p.8).

Aqui, percebe-se por fim que toda a vergonha em olhar a nudez indígena desaparece, objetificando as índias e perdendo pudor de demonstrar seu desejo, pois defende que estar assim é tão natural para elas quanto deve ser para eles em observá-las. Além disso, a visão do corpo nu das indígenas e a forma ingênua e natural com que elas tratam a questão acabam por reforçar a imagem de “paraíso” pretendida para as novas terras. “Depois de encontrar a terra com seres edênicos, a metáfora de que o paraíso poderia ser aqui, desponta aos olhos dos viajantes; pois assim o narrador d’A Carta nos revela, dando ênfase ao comportamento do nativo que aqui encontrara” (SANTOS, 2009, p.10).

O olhar sobre os índios vai assim se modificando, mas sempre de acordo com os interesses portugueses e condizendo com seus desejos e impressões.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inseridos em uma sociedade cristã e de costumes conservadores, a reação dos portugueses aos costumes indígenas foi de surpresa e curiosidade. Entretanto, não adentraram na cultura do outro, pelo contrário, afirmaram que estes não tinham cultura, descrevendo-os assim de forma deturpada, através de seus próprios costumes.

Percebe-se então que quanto aos índios homens, reagiram com assombro, considerando-os figuras macabras que necessitavam de uma intervenção para que aprendessem a ser civilizados. Veem esses, como uma futura mão de obra que estava simplesmente à espera de ser utilizada.

No entanto, em relação às mulheres a reação é outra. Apesar de abismados com as diferenças em comparação às portuguesas, consideravam as nativas mais sensuais e sofriam com as vontades que estas lhe causavam. As índias são vistas de forma objetificada e para eles, representavam a visão de paraíso das terras recém descobertas.

Diante disso, podemos considerar que a visão que Caminha demonstra na Carta é impregnada de interesses portugueses, mostra a necessidade de se catequizar os nativos e os lucros que teriam com isso bem como as maravilhas aqui encontradas, que fazem com que a terra seja propícia à colonização.

Dito isto, passamos a ter um olhar mais atento aos motivos subjacentes ao que é descrito, sabendo que provavelmente não ilustre a total realidade por ser condicionada a uma cultura dominante na época e representar uma gama de intenções dos colonizadores.

REFERÊNCIAS

BORA, Z. M. *Literatura Brasileira I*. [20-?] Biblioteca Virtual UFPB. Disponível em http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/literatura_brasileira_i_1360181441.pdf. Último acesso em 22/05/2018.

CAMINHA, P. V. de. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. 1500. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=105 Último acesso em 11/08/2017 às 11:56 hrs.

LIMA, M. I.; SILVA, M. C. G. S.; MELO, B. S. *A construção da imagem do índio brasileiro: da Carta de Caminha à História da província de santa cruz, de Gândavo*. In:

Congresso Nacional de Educação. Anais III CONEDU, v.1, 2016. Editora Realize. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID1143_17082016000638.pdf Último acesso em 11/08/2017 às 13:42hrs.

MARTINS, A. V. *A Carta de Pero Vaz de Caminha: breve estudo das palavras gramaticais*. 2005, 111f. Trabalho de conclusão (Graduação em Licenciatura em Letras) - Faculdade de Ciências da Educação do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília, 2005. Disponível em <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3461/2/20209400.pdf> Último acesso em 17/05/2018 às 10:50hrs.

RAMINELLI, R. *Eva Tupinambá*. In: **História das mulheres no Brasil** / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7.ed., São Paulo: Contexto, 2004, p.7-26.

SANTOS, L. D. *Das “vergonhas”: observações paradisíacas e relatos das genitálias indígenas na Carta de Pero Vaz de Caminha*. In: Revista Palimpsesto / UERJ. n.9, ano 8 - 2009. Disponível em http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num9/estudos/palimpsesto9_estudos2.pdf Último acesso em 11/08/2017 às 13:48hrs.

MELO, B. S. *Indígenas sob dois pontos de vista: Caminha e Gândavo*. In : Congresso Nacional de Educação. Anais II CONEDU, v.1, 2015. Editora Realize. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA9_ID360_07092015213657.pdf Último acesso em 17/05/2018.

Profa. Beatriz. *Quinhentismo e Literatura de Informação* Disponível em: <http://www.profabeatriz.hpg.ig.com.br/literatura/quinhentismo_brasileiro.htm> Último acesso em 22/05/2018

VILARINHO, Sabrina. “Quinhentismo Brasileiro”; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/quinhentismo-brasileiro.htm>>. Acesso em 22/05/2018.

O SOFRIMENTO NA VIVÊNCIA TRANSEXUAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELO AUTOR-PERSONAGEM JOÃO W. NERY

Ana Luisa Barbosa de Melo
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

O livro “Viagem Solitária: memórias de um transexual trinta anos depois”, trata-se de uma autobiografia escrita pelo escritor e personagem da história João W. Nery. Lejeune (2008) afirma que a palavra autobiografia⁵ foi importada da Alemanha no decorrer do século XIX, tendo por principal objetivo a designação de duas ocorrências: a primeira referente à escrita do próprio sujeito sobre si mesmo e a segunda, contrariamente à primeira opção, designa o processo da escrita de alguém sem que este seja propriamente o sujeito “fundador” da sua biografia, tendo por principal objetivo contar uma trajetória de vida. Uma vez que, no romance objeto de análise deste trabalho, temos um “autor-personagem” tomaremos como definição a primeira designação do conceito de autobiografia. Ainda segundo Lejeune (op. cit.), este recurso literário constitui na modernidade um estilo novo de escrever sobre si, cujo principal objetivo consiste em uma escrita que se volte para representação do “eu”, por meio de uma demonstração da individualidade que se apresenta na escrita biográfica.

Desta forma, a autobiografia trata-se de uma maneira de verificação com o propósito de subjetivar os sujeitos a partir de uma relação que se estabelece com ele mesmo, ou seja, uma relação de si para consigo. Sendo assim, tal modalidade de escrita trata-se de um “jogo” estabelecido entre o “eu” escritor e o “eu” leitor, através de uma auto reapresentação que busca uma

5 A definição de autobiografia nos é dada por Philippe Lejeune como sendo a “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história da sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p.14).

constituição da estética de si. Sendo assim, não podemos considerar o gênero em questão como algo pautado em verdades, mas sim a representação de uma identidade relacionado com as memórias do sujeito que escreve sobre si mesmo.

O principal interesse da obra em questão é falar sobre a transexualidade masculina vivenciada por João W. Nery, uma vez que o mesmo nasceu com o sexo feminino e tenta subjetivar-se ao longo dos capítulos do livro enquanto um sujeito heterossexual pertencente ao sexo masculino. A psicanálise ocupou-se por muito tempo em discutir teorias referentes a sexualidade humana, depois dos estudos propostos por Freud (1924; 1996), Lacan em sua releitura concebeu importantes reflexões sobre as manifestações da sexualidade. Tal teórico acredita que o uso da linguagem é o suporte da fantasia e de sua relação com as conhecidas “identidades sexuais”, desta forma a ideia de “diferença sexual” passa a ser compreendida como resultado de uma ordenação simbólica dos significantes e de suas relações estabelecidas pelo corpo, sendo este responsável pela enunciação do desejo.

Sabemos que na atualidade, questões de gênero e sexualidade passaram a ser mais valorizadas, tendo em vista os questionamentos constantes sobre os comportamentos dos sujeitos, partindo da maneira como os mesmos se subjetivam. Para tanto, o estudo de um personagem transexual tem uma relevância extrema frente aos estudos atuais, os quais se preocupam em analisar e compreender a vivência e a experiência dos sujeitos que outrora estavam apenas na invisibilidade.

De acordo com Butler (2016) o gênero não deve ser simplesmente concebido como a inscrição cultural de significado em um sexo previamente dado, o mesmo precisa designar também o aparato de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos, sendo assim a questão da construção de um determinado gênero precisa sempre ser problematizada, não sendo percebida com algo naturalizado, e, sim construído na, pelas relações de poder. Neste sentido, perceberemos no decorrer dos capítulos cinco e seis da referida obra como o autor personagem desconstrói a sua identidade feminina, reconstruindo-a por meio de seus discursos uma representação identitária masculina com a qual tal sujeito se identifica e sofre por não ter nascido com um pênis e sim com uma vagina.



CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSEXUALIDADE

Percebemos que a transexualidade não é algo relativamente novo, e, sim um assunto que vem sendo discutido nos primórdios do fazer literário. Ceccarelli (2008) afirma que desde a mitologia greco-romana existem indícios de personagens que se vestiam como mulher e acreditavam ser mulheres, mesmo tendo nascido biologicamente como sujeitos masculinos.

Atualmente, a novidade referente à transexualidade é dada pelo fato do sujeito masculino ou feminino ter a possibilidade de mudar de sexo por meio de uma *Cirurgia de Resignação Sexual*, doravante (CRS), aliada a um tratamento hormonal. Neste sentido, o uso destes procedimentos é feito com o objetivo de atender à identidade sexual reivindicada pelo sujeito transexual com a pretensa de sentirem-se adequados ao sexo que estes pertencem verdadeiramente, como afirma Costa (2011).

De acordo com Kehl (2001) os estudos psicanalíticos permitiram um novo contexto frente à sexualidade humana. Desta forma, tal autora acredita que o trabalho psíquico se alimenta da energia sexual, sendo esta de origem psíquica. Para tanto, Freud desnaturalizou o sexo e os processos de sexualização humana, mostrando que o desejo sexual é originado por meio da nossa inclusão da cultura, sendo o sexo biológico insuficiente para nos identificarmos como sujeitos pertencentes ao sexo masculino ou feminino. Neste sentido, a identidade constituinte se forma a partir dos lugares que ocupamos no desejo de nossos pais e do modo como cada sujeito se estrutura ao atravessar o complexo edipiano.

O complexo de Édipo tem a função normativa, não simplesmente na estrutura moral do sujeito, nem em suas relações com a realidade, mas quanto a assunção do seu sexo, há no Édipo a assunção do próprio sexo pelo sujeito, isto é, para darmos nomes as coisas, aquilo que faz com que o homem assumo o tipo viril e com que as mulheres assumam certo tipo feminino, se reconheça como mulher, identifique-se com suas funções de mulher. A virilidade e a feminilização são os dois termos que traduzem o que é, essencialmente, a função do Édipo (LACAN, 1957; 1958; 1999).

É importante ressaltarmos que os estudos sobre gênero e sexualidade em uma perspectiva psicanalítica consideram-na por meio da inscrição do modo transexual de se subjetivar partindo da utilização de um diagnóstico. Sendo assim, estudiosos como Millot e Pommier (1988) consideram o diagnóstico



diferencial para a classificação da transexualidade. Para tanto, o diagnóstico diferencial deve ser feito a partir da diferenciação entre os sujeitos transexuais, travestis e homossexuais. O travestismo consiste apenas no uso de roupas do sexo oposto, o homossexual tem desejo por sujeitos do mesmo sexo, já os transexuais transcendem tal ordem por não quererem apenas vestir-se como o sexo oposto, mas pertencerem a este sexo, podendo sentir atração por sexualidades diversas, daí a importância de elucidarmos os termos identidade de gênero e orientação sexual.

Gómez-Gil e Esteva de Antônio (2006) elucidam que a identidade de gênero está relacionada à consciência de um indivíduo de ser homem ou mulher, enquanto que a orientação sexual se refere à atração erótica que pode ser: heterossexual, homossexual, bissexual e até mesmo assexual. Desta forma, o sujeito transexual pode ter uma gama de sexualidade diversas não sendo sua orientação sexual apenas pautada no modelo da heterossexualidade.

Vale salientar que a psicanálise ainda está caminhando no desenvolvimento de compreensões sobre os modos de se subjetivar dos sujeitos transexuais. De acordo com Fernandes (2015), o estudo psicanalítico relacionado à práxis da psicanálise contemporânea considera que grande parte dos objetos de estudo em psicanálise excluíram e desclassificaram os debates em torno das novas categorias de gênero, afastando-se dos debates teóricos e políticos existentes e colocando a questão dos transexuais como um redimensionamento factual de mecanismos considerados como formadores da psicose.

ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AOS CAPÍTULOS CINCO E SEIS DO LIVRO: “VIAGEM SOLITÁRIA: MEMÓRIAS DE UM TRANSEXUAL TRINTA ANOS DEPOIS”

O capítulo cinco do livro é intitulado de: corpo trans-tornado, iniciando com uma citação Kierkegaard “É na angústia que se anuncia o estado do qual se deseja sair, e é a angústia que proclama não bastar o desejo para que daí se saia”, desta forma, mesmo que o sujeito tenha o desejo de sair de uma determinada situação, o mesmo é compelido por diversas situações, no caso do sujeito transexual masculino, o fato deste não ter nascido com a genitália masculina e possuir seios, fazem-no impossibilitado de consumir o seu desejo e projetar sua imagem de maneira satisfatória. Sendo assim, analisaremos o primeiro trecho deste capítulo:

Transformei-me literalmente num marginal, pois vivia à parte, à margem. Não pertencia nem ao grupo majoritário heterossexual e aceito, nem a qualquer grupo minoritário e discriminado. Não me sentia mulher, nem homossexual. Ainda desconhecia todas as categorias inventadas em meados do século XX. Sabia que não era aprovado pela maioria. Em que grupo existente me enquadrava? (NERY, 2011, p.45).

Percebemos a partir desse trecho que João W. Nery não conseguia se adequar nem ao grupo majoritário dos heterossexuais, nem ao grupo minoritário dos homossexuais, tendo em vista que o mesmo transcendia as regras estabelecidas por estes indivíduos. Sendo assim, podemos afirmar que o sujeito personagem do referido livro se sentia à margem das categorias de gênero acima citadas, neste sentido, podemos dizer que o sofrimento é gerado pela falta de identificação com outros sujeitos, tendo em vista a dificuldade de encontrarmos pessoas transexuais em nossa sociedade.

De acordo com Szaniawski (1999) um dos mecanismos de defesa do transexual consiste em auto isolar-se para evitar as angústias de não se sentir pertencente as categorias heterossexuais, nem as categorias homossexuais. Uma vez que a sociedade não compreende a transexualidade, agindo com desrespeito, falta de solidariedade, preconceito, para tanto o sujeito transexual prefere estar a margem do que socializar com indivíduos que não o compreendem e o tratam de maneira discriminatória.

Neste sentido, analisaremos o segundo trecho do referido capítulo, uma vez que o mesmo abordará a questão da crise de identidade, com a qual o sujeito transexual vivencia por não se sentir confortável com seu sexo biológico. Vejamos:

Cadê o pau para ter relações sexuais? E puxava o clitóris com toda força, como querendo agigantá-lo, arrancá-lo da terrível escuridão. Merda de vida! Cocô de existência! Tudo é tremendamente estúpido e grotesco! Seu aleijão só lhe resta mesmo chorar pelos cantos...Ensandecido de revolta, tomado de autocomiseração e mais um turbilhão de emoções mutiladoras, escarrei no espelho como se fosse no mundo. E escorregando com as mãos espalmadas na própria gosma, fui desmoronando lentamente, até me prostrar no chão (NERY, 2022, p.47).

Neste trecho, percebemos de maneira clara o quanto o sujeito personagem da obra em questão não se sente confortável com o corpo feminino que possui, sentindo-se um homem castrado, uma vez que ele indaga a ausência de um “pênis” para consumir o ato sexual, em vez disso, o mesmo possui um clitóris indesejado. Percebemos que o narrador personagem em seu desejo latente puxava seu próprio clitóris forçosamente a fim de transformá-lo em um pênis.

Bento (2008, p.18) sobre transexualidade, afirma que “é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero. Essa definição se confronta com a aceita pela medicina e pelos estudos da psicologia que a qualificam como uma doença mental, relacionando-a ao campo da sexualidade e não ao gênero”. Entretanto, se faz necessário quebrar tal paradigma, uma vez que não podemos enquadrar a transexualidade enquanto uma manifestação patológica, mas sim como uma forma que o sujeito tem de se identificar como não pertencente ao sexo biológico, para tanto, na maioria das vezes os transexuais recorrem a processos cirúrgicos a fim de “resolverem” tal problema: a não identificação com o seu sexo de nascença.

Notamos que o sujeito transexual ao não se identificar com o seu sexo biológico, o mesmo passa por um processo de grande angústia por não saber lidar com uma situação tão particular que é a não aceitação do seu órgão genital, e nem das características físicas que o mesmo possui, causando-lhe um desconforto e uma revolta constante devido à falta de pertencimento ao sexo de nascença, como percebemos no caso do personagem João W. Nery.

Freud (1996) em seus estudos psicanalíticos realizou várias considerações referentes aos processos de angústia, entretanto, consideraremos a angústia referente à etiologia sexual, neste caso, entendemos que a angústia consiste em uma descarga aberrante, no entanto, a mesma encontra-se desviada da excitação sexual insatisfeita, sendo assim, o processo de angústia é compreendido a partir da conversão da libido não satisfeita. Levando tal consideração para a obra em análise, notamos que o autor-personagem possui uma excitação sexual insatisfeita, uma vez que o mesmo não nasceu com um pênis, o qual lhe proporcionaria uma melhor satisfação sexual.

Em seguida, iremos analisar as tentativas do autor-personagem em querer se identificar como um sujeito pertencente ao sexo feminino a fim de amenizar a angústia que o mesmo sentia por não se sentir uma mulher plena.

O reconhecimento sócio familiar foi imediato. A sensação de alívio no rosto dos parentes chegava a me incomodar.



Enalteciam-me exageradamente. Eram gentis, emprestando-me o dando-me seus adereços, fossem maquiagens, roupas ou joias. Não gastava um tostão. Tudo era fácil. Bastava manifestar vontade de ter e ganhava: estojo de sombras, batom, sapatos altos, vestidos, o diabo (NERY, 2011, p.55).

Percebemos nesse trecho que a família ao notar o esforço de João W. Nery em se tornar um sujeito pertencente ao universo feminino, ajudavam-no bastante em seu empreendimento, tendo em vista que os mesmos ficariam “satisfeitos” com a aparência feminina de João, desconsiderando toda construção subjetiva do autor-personagem que se considerava um homem em vez de uma mulher.

O núcleo familiar, nem sempre consegue se posicionar favoravelmente em relação aos comportamentos transexuais, mesmo que o sujeito reivindique pelo seu espaço, afirmando-se como contrários aos posicionamentos discursivos criados para definir a sexualidade tanto feminina, como masculina. De acordo com Bento (2011) o lar nem sempre é visto como doce lar, podendo ser notado vários conflitos e afetos, a exemplo da falta de conhecimento sobre a transexualidade, preconceito e também o sofrimento intenso dos familiares ao terem de lidar com a incompreensão da formação da subjetividade trans.

No trecho citado acima, toda família estava de certa forma *aliviada* por “João W. Nery” assumir uma identidade feminina, para tanto, todos contribuíam financeiramente a fim de que João assumisse sua feminilidade, presenteando-o com batom, estojo de sombra e vestidos, sendo estes itens essencialmente femininos.

Aos poucos fui me cansando daquele teatro. Sentia-me insatisfeito. Cada vez mais ficava evidente que esse reconhecimento não era o que necessitava. Só me afastava mais dos meus autênticos anseios existenciais. Um dos motivos que atribuo ao fato de ter me submetido a uma vida de mulher foi a necessidade dos símbolos de prestígio, antagônicos aos de estigma (NERY, 2011, p.55).

Neste trecho podemos dizer que o autor-personagem ao assumir para si uma identidade feminina, o mesmo não estava sendo o que ele era realmente, e, sim assumindo um papel, vivenciando um verdadeiro “teatro” do eu, no

qual tal autor fingia ser aquilo que não era: uma mulher. Com o passar do tempo, tal fingimento foi fazendo o autor-personagem cansar-se de ser o que não era, a justificativa para tal farsa foi o fato deste sentir que sua identidade trans seria profundamente desprestigiada, enquanto que ter uma identidade condizente com o sexo biológico seria mais aceita.

“É necessário reconhecer que transexuais vivenciam situações de extrema vulnerabilidade social” (LIONÇO, 2009). A partir dessa citação, percebemos que em muitos casos, o sujeito trans passa a assumir uma identidade falsa, pois a sua forma de se subjetivar causa estranhamento nos indivíduos, tendo em vista que o transexual representa no meio social uma grande vulnerabilidade, pois o mesmo não é aceito por ser quem é verdadeiramente. De acordo com Miskolci (2012), os sujeitos que fogem dos padrões considerados como normais são vistos de maneira excludente, sendo passíveis a sofrer tanto a violência verbal, quanto a violência física.

Neste sentido, percebemos claramente o terrorismo cultural propiciado pelo modelo da heterossexualidade compulsória que exclui o diferente, principalmente aqueles que possuem uma identidade de gênero que foge dos padrões heteronormativos. Desta forma os sujeitos transexuais passam a ser rechaçados por não se adequarem aos moldes vigentes, sendo vistos sob a ótica da vulnerabilidade, tendo em vista que os sujeitos ditos “normais” se utilizam da violência contra os indivíduos que se identificam por meio transexualidade. Entretanto, se faz necessário transformar este tipo de pensamento, e perceber que os sujeitos podem se subjetivar da maneira com a qual os mesmos sentem-se verdadeiramente felizes, não se importando assim com os moldes implantados pelos modelos heteronormativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teixeira (2006) afirma que a realização do procedimento cirúrgico permite que a castração do órgão precipite o sujeito num quadro delirante, uma vez que a mudança de sexo mutila o sujeito transexual, desalojando assim sua paixão de passar para o outro sexo, não erradicando assim o tormento do gozo, promovendo o aparecimento de um corpo protético, que não chega a ser nem masculino, nem feminino.

Neste sentido, analisando a sexualidade de maneira psicanalítica percebemos que não existem garantias de que o sexo determine o seu gênero, sendo assim, o sujeito precisa ser ouvido por meio de sua singularidade, sendo

acolhido em suas dores e angústias, aprendendo com a dor de ser o que é a se ressignificar discursivamente e a de ser um sujeito indefinível quanto a seu gênero, o qual transcende a sua genitália.

Ainda precisamos avançar muito enquanto seres humanos e buscarmos na alteridade a melhor forma de compreender o outro. A sociedade ainda está pautada em modelos que preconizam o sujeito de uma sexualidade heterossexual e até mesmo homossexual, mas que não se abre para o diferente e que não aceita as diversas formas com as quais os seres humanos exercem a sua sexualidade, partindo da premissa de que o gênero é apenas uma construção social e que nossas ações são frutos de atos performáticos que foram engendrados nas/pelas relações de poder como afirma Butler (2016).

O caso do de João W. Nery representou perfeitamente um sujeito incompreendido pelo corpus social, cujo maior desafio foi tentar ser mulher preso numa alma masculina. Neste sentido, o mesmo não conseguiu recalcar a sua pulsão de ser realmente um homem trans, incorporando subjetividades masculinas por meio de processos cirúrgicos.

Em relação à psicanálise ainda existe um campo imenso a ser explorado frente às questões transexuais, uma vez que a mesma só era percebida enquanto neurose para Freud e psicose para Lacan, devendo ter um campo mais aberto frente aos estudos que levam em consideração questões de gênero e sexualidade, cuja principal preocupação consiste na compreensão da formação de suas subjetividades, considerando o indivíduo em sua singularidade, despatologizando assim a condição de ser um sujeito trans.

REFERÊNCIAS

ÁRAN, Márcia; MURTA, Daniela. **Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redefinições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde.** Physis: Revista de saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v.19, n.1, 2009.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v.19, n.2, mai./agos., 2011.

_____, Berenice. **O que é Transexualidade.** 1.ed., São Paulo: brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CECCARELLI, Roberto Paulo. **Transexualismo: clínica psicanalítica**. 1.ed., São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

COSTA, Milton Cesar da. **De um sexo ao outro: uma abordagem psicanalítica sobre a cirurgia de “mudança de sexo”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, Francisco Felipe Paiva et al. **Escrit@s sobre gênero e sexualidades: A melancolia e a formação de gênero: esboço de uma nova categoria analítica sobre os processos psicossociais da sexualidade**. 1.ed. São Paulo: Scortecci, 2015.

FREUD, Sigmund. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.123-253. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7). categoria analítica sobre os processos psicossociais da sexualidade.

_____. (1924). **A dissolução do complexo de Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.193-199. (ESB, 19).

_____. (1923). **A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.157-163, (ESB, 19).

GÓMEZ-GIL, Esther; ESTEVA DE ANTONIO, Isabel. **Ser transexual (Being Transsexual)**. Barcelona: Glosa, 2006.

KHEL, Maria Rita et al. **O feminino na psicanálise: O lugar dos sexos no olhar de Freud ou de como o masculino é referência básica**. 5.ed. Maceió: Edufal, 2001

LACAN, Jacques. (1957-1958). **De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose**. In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.537-590.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008

LIONÇO, Tatiana. **Atenção Integral à saúde e diversidade sexual no processo transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios**. Physis: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v.19, n.1, 2009.

MILLOT, Catherine; POMMIER, Gerard. **Transexualismo/Identidade Feminina**. Transcrição 1. Salvador: Fator, 1998.

NERY, João Walter. **Viagem solitária: memórias de um transexual trinta anos depois**. 1.ed., São Paulo: Leya, 2011

SILVA, Moisés Fernandes de Araújo. **Considerações acerca do fazer psicológico frente à transexualidade: uma análise psicossocial**. VII Congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH. 2013.

SZANIAWSKI, Elimar. **Limites e possibilidade do direito de redesignação do estado sexual. Estudo sobre o transexualismo: aspectos médicos e jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

TEIXEIRA, Marina Caldas. **O transexualista e suas soluções**. Revista aSEPHallus, Rio de Janeiro, ano I, n.2, 2006.

;

O PODER DISCURSIVO PRESENTE NA REPRESENTAÇÃO DO “SER” MULHER EM “UM ÚTERO É DO TAMANHO DE UM PUNHO”

Paula Rhanna de M. Lima
Karolline M. de Medeiros
Universidade Estadual da Paraíba

“É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta.”

(Simone de Beauvoir)

INTRODUÇÃO

S abemos que nosso meio social é historicamente moldado por padrões estabelecidos em todos os âmbitos, sejam eles encontrados em qualquer sociedade, século ou estilo literário. Para entender como a sociedade enxerga as mudanças aquisitivas de acordo com os acontecimentos históricos, direcionaremos nossos olhares para uma das obras de Angélica Freitas e a partir dela trabalharemos a perspectiva foucaultiana para a análise do discurso, sendo ela peça fundamental para compreender as supostas verdades impostas em um período histórico de uma sociedade e a interferência dela em todos os meios comunicativos, visto que todo discurso dominante exclui outros, além disso, determina e delimita a construção dos indivíduos sob o seu ideal.

A partir disso, abordaremos o papel feminino sob a escrita de Angélica Freitas, a qual desabrocha mulheres em suas mais diversificadas personalidades e comportamentos em poesias que preenchem “Um útero é do tamanho de um punho” e através dos poemas escolhidos para análise - poema de abertura o qual não possui título e “mulher de vermelho” -, mostrar essa autonomia e um outro olhar para o feminino, como forma de contribuir para a disseminação da independência de gêneros, e mostrar o quanto esta má influência sistemática afetou negativamente toda a sociedade.



Diante da mensagem que essa obra expressa, trazemos nomes como Mary Del Priore, Butler e Hutcheon, os quais nos direcionaram através de seus embasamentos teóricos para que pudéssemos construir um estudo desta obra pós-moderna e enxergar como a mulher contemporânea está tomando consciência de seu poder, garantindo seu espaço, libertando-se de amarras pré-estabelecidas e construindo sua autonomia, mesmo que isso esteja acontecendo de forma lenta e gradual.

Para essa perspectiva, além dos autores já citados, também nos apoiaremos na maneira em que a teoria de Michel Foucault trata o discurso como algo controlado pelos saberes e poderes, em que há um conjunto de conceitos formados, historicamente marcados, em um tempo e em um determinado espaço, e através dessa visão discursiva que trabalha o controle da enunciação em uma sociedade, faremos um breve passeio sobre como a mulher era vista no decorrer dos séculos e em como a sua figura foi se moldando conforme a segurança de ser quem é crescia e se instaurava dentro de si, exaltando tanto os seus pontos positivos quanto os negativos.

No decorrer do presente estudo, temos o objetivo de direcionar as análises deste artigo para um foco específico, em que “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (FOUCAULT, 1989). Nesse âmbito, trabalhando o poder e o ser mulher, trazemos evidências de que o nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades encontrando qual era o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social ou mudá-la.

A partir desses questionamentos, faremos reflexões sobre como a intimidade destas muitas mulheres de “punho” desenrolam as sensações do prazer, o crescimento das culturas que definem os limites de intimidades e de como o século XXI trata a guerra dos sexos dentro e fora das demarcações íntimas. Dessa forma, analisaremos os poemas apresentados a partir de uma abordagem teórica e analítica, a fim de explicitar o modo em que essas mulheres estão lutando a punho de ferro para que isso passe de utopia e torne-se história e que mais autoras pensem em trabalhar para que o gênero mulher de forma igualitária na sociedade seja uma realidade e não uma suposição.

O PODER DO DISCURSO E A LITERATURA MARGINAL

Na década de 70, surgia a literatura marginal, no início, usada como resistência contra a ditadura militar, e, após isso, chamada de “geração



mimeógrafo” porque os autores produziam panfletos com o equipamento. Mas atualmente, ela retorna abrindo-se como alternativa para o mercado editorial e seus textos possuem linguagem coloquial, e discursos os quais dirigem duras críticas à sociedade, ao governo, ao preconceito, à violência e à desigualdade social, tudo isso associando-se ao espaço e à realidade social da periferia.

Nesse contexto, a literatura marginal tem como característica a produção artística feita por pessoas que são excluídas e vivem fora do eixo central da sociedade, consideradas, assim, marginalizadas e em situação de desigualdade perante a algo, e dentre essa categoria encaixam-se negros, pobres, mulheres, indígenas, deficientes, migrantes/imigrantes, os quais por diversos motivos são postos em situação de inferioridade e incapacidade social.

Mesmo a história da literatura mostrando que o meio literário por muito tempo foi um espaço recluso e voltado para a elite ou por pessoas que detinham poder e conhecimento no meio social, com o desenvolvimento dos movimentos contracultura, que possibilitavam às pessoas reivindicar e se mobilizar acerca da estrutura social e da exclusão, dessa maneira, escritores periféricos viram isso como uma possibilidade de denunciar, viabilizar e expor uma realidade ignorada, como também, trazer para o centro suas expressões artísticas.

Assim, “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder também de exercê-lo” (FOUCAULT, 1999, p.35). Dessa forma, o discurso para se conquistar o poder é um, uma vez que o poder já conquistado vai seguir um discurso o mais conveniente possível. Enxergando é claro, que todo discurso pretende mostrar algo que na realidade é bem diferente. Dessa maneira, podemos analisar como a arma do discurso é importante para fazer valer e validar determinadas medidas dentro da nossa sociedade. Por outro lado, esse poder fragmentado dos dias atuais, o qual é característica das sociedades pós-modernas, abriu espaço para outras práticas de poder: o governo. O espaço foi tanto, que o próprio Marx sugeriu afrouxar as amarras, desta sociedade, fazendo com que se “espalhasse” o poder.

Com essas relações de poder e o seu convívio com o discurso sendo o seu alimentador, encaramos o jogo do discurso e do poder. Isso tudo pode ser remetido à competitiva vida da pós-modernidade e em como tudo gira em torno de discurso e suas expressões de poder, fazendo-nos atuar como agentes históricos executores e receptores desses discursos de poder.

A partir disso, escritoras brasileiras enxergam na literatura uma oportunidade de expressar as situações em que vivem e que estão submetidas,



devido a uma base cultural condicionada ao patriarcalismo, ressaltando que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

Nessa perspectiva, a literatura se tornou um espaço de denúncia, a literatura além de uma expressão artística, como também um espaço para pôr a mulher em contexto de autora do seu próprio discurso, possibilitando-as a voz que por muitos anos foram silenciadas, proporcionando a elas o poder de construir seu próprio discurso.

A FIGURA LENDÁRIA QUE INSPIROU HISTÓRIAS NO DECORRER DOS SÉCULOS: A MULHER

No princípio, criou Deus os céus e a terra, separou a luz das trevas, criou os mares, a relva, as árvores frutíferas, o Sol e a Lua e viu que isso era bom. Na sequência, criou Deus os animais aquáticos, os que rastejam, os que voam e as espécies terrestres. Por fim, criou Deus o homem e para que ele não se sentisse sozinho, o fez cair em um sono profundo e da sua costela criou uma bela mulher. Eva. Ela foi criada por causa dele e porque ele precisava dela, não o contrário. Seria ela uma companheira para Adão. Até então, a mulher era boa, honesta, símbolo de pureza e felicidade para o homem. Não havia erotismo ou receio quanto ao corpo ou guerra entre os sexos. Mas, o tempo passou e a mulher passou a ser vista com outros olhos, principalmente pelos líderes religiosos.

Anos depois, no período que cursa os séculos XII e XVIII, a mulher era considerada um ninho de pecados e a Igreja levantava argumentos dos quais identificavam nela uma das formas do mal habitando sobre a terra. Além disso, a figura feminina carregava nas costas a culpa de ter introduzido sobre a terra o pecado, o sofrimento e a morte, por causa do fatídico episódio acontecido há milhares de anos no Jardim do Éden, o qual levou Eva a comer o fruto proibido e oferecê-lo a Adão. Causando a expulsão de ambos do paraíso. Como não sendo suficiente, os homens dessa época se enojavam com os odores do fluxo menstrual e as secreções que as mulheres expeliam durante o parto. E apesar de se sentirem atraídos pelos mistérios que regiam a anatomia feminina, consideravam seu corpo impuro.

Aqui, na pós-modernidade, não temos nossos corpos sendo repugnados pela nossa anatomia, mas enfrentamos represálias quanto ao tamanho de

nossas roupas, e como estamos enfeitando a cabeça masculina com nossas vestes e corpos expostos. A mulher contemporânea representa um emblema de sensualidade perante o público masculino e feminino, ultrapassando até a formosura de Vênus sendo contemplada ao sair da concha com toda a perfeição que o Renascimento proporcionava. E a mulher perfeita para o fim da II década do século XXI exige corpos malhados, barrigas saradas, peitos e bumbuns grandes e empinados. Tudo em seu devido lugar.

Olhando através do buraco da fechadura, bisbilhotamos o paraíso em que se encontravam os índios no Brasil de 1500 e encontramos a nudez e o erótico que até então tinham relação com “o amor e tudo que viesse dele”. A nudez das índias não trazia tons eróticos, mas a Igreja insistia em cobrir seus corpos alegando luxúria e os pecados da carne que futuramente provocariam castigos divinos. Logo depois, os decotes foram levantados como símbolo de pecado e associando as mulheres que os usavam como serpentes ou sapos que se agarravam ao sexo das mulheres pecadoras. Além disso, as pinturas sacras apresentavam os diabos que recebiam essas almas nuas com golpes de pá, o que trazia imagens e pensamentos inquisitivos até por quem não se importa com a lascívia: o demônio.

Além do mais, os seios não eram vistos de forma sensual e tinham a função restrita de amamentar ou servir às necessidades viris de seus maridos. O que depois passou a ser valorizado, espremido e separado pelos famosos espartilhos que anos depois foram condenados pela Revolução Francesa e no século XIX reapareceram para somar-se à moda “Império” que modelava toda a anatomia feminina. Toda essa sensualidade proporcionada por essa peça, trouxe custos à saúde dessas mulheres e muitas delas chegaram a morrer talhadas num espartilho inflexível e deformador que tinham o objetivo de aflorar o desejo masculino e trazer uma postura ereta às adeptas desta moda.

Mas tudo mudou com a chegada da Primeira Guerra Mundial, quando muitas mulheres entraram para o mercado de trabalho e as fábricas incluíram em suas exigências que elas usassem sutiãs aconchegantes - não mais espartilhos - para protegê-las e tornar seus movimentos mais firmes, proporcionando a elas conforto e segurança. “Na realidade, o que faz que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos, é precisamente um dos efeitos primeiros do poder” (FOUCAULT, 1999, p.35). O que veio a acontecer a partir do século XX, quando a mulher já começava a buscar suas próprias vontades em relação à sua aparência, transferindo o vislumbre relacionado a roupas para as preocupações com sua beleza. Com isso,



maquiagens e cabelos tinham seu ritual para esconder os traços indesejados de cada uma delas, e mais tarde substituindo os milagrosos cremes de beleza pelas cirurgias plásticas. O que viria em sequência seria a sedução para prazer mútuo, relacionando o erótico a algo que resplandecia os prazeres carnavais tanto dos homens quanto das mulheres. Tornando-se mais do que evidente na abertura do século seguinte.

Hipnotizados como se os séculos atravessassem o tempo numa cápsula, fomos transportados para o início do século XXI, que nos bombardeou com infinitudes de mulheres frutas exibindo seus corpos, suas belezas nada sutis e que infringiam um padrão: seios e nádegas fartos, cintura fina, corpos no estilo violão. Em seguida, assistíamos propagandas na televisão em que mulheres enfeitavam o capô do carro do ano, aparecendo sempre com biquínis minúsculos e garrafas de cerveja na mão, introduzindo uma nova marca de cerveja ou características do mais novo modelo de automóvel ao mercado. Em outros momentos, elas vinham seminuas em banheiras, envolvendo-se intimamente com seus parceiros nas novelas das 8. Nossos olhos soltaram faíscas em meio a todo esse estandarte de informações e de mulheres que se mostravam cada vez mais poderosas e donas de si mesmas, negando até mesmo a necessidade de um homem ao lado.

Analisando essas ações a partir de Foucault, vemos que “as ações do poder não são negativas, mas positivas [...] faz parte das disciplinas não só produzirem discursos sobre si próprias, mas também [...] a produção de subjetividades”. Apesar disso, sabemos que essas imagens se divergem totalmente com as amarras da Reforma Católica, cujas forças garantiram e cobriram totalmente o corpo da mulher, acentuando o pudor, afastando-a de seu próprio corpo. Mas não podemos esquecer que ainda prevalecemos num sistema patriarcal, o qual condiciona a mulher a seguir determinados padrões, tanto comportamentais quanto estéticos e lhe foi atribuída determinadas funções, limitando-a e subordinando-a, como afirma a escritora Chimamanda Agchie: “Temos um mundo cheio de mulheres que não conseguem respirar livremente porque estão condicionadas demais a assumir formas que agradem aos outros”.

Mesmo sendo outra época, notamos que o século da modernidade ainda estava tomado por uma sociedade cercada pelas bases patriarcal e machista, em que se construiu a ideia de que uma mulher deve viver em segundo plano, limitada, sem voz e sem participação e que vive em prol do gênero masculino. É inegável que em pleno século XXI essa ideologia ainda prevaleça,

prejudicando toda uma sociedade, inclusive a autonomia e a autoestima feminina, visto que, toda essa imposição determina padrões quase impossíveis de serem conquistados e reduz a independência de desejos desse gênero, como citado pela escritora Simone de Beauvoir: “O corpo feminino é marcado no interior do discurso masculino, pelo qual o corpo do homem, em sua fusão universal, permanece não marcado”, mostra que até a liberdade do corpo da mulher é determinada por uma base masculina.

Os séculos passaram e nada parece ser tão diferente quanto teríamos imaginado séculos atrás e nada parece ter semelhança entre o antes e o depois. O único ponto que liga nossas mulheres pós-modernas às mulheres colonas é a ilha que se perde abaixo da linha do Equador e a maneira como a literatura vem contando a história de como continuamos lutando para ter uma voz no meio social em que vivemos. Nessa linha evolutiva, ser mulher tem sido um dos maiores atos de coragem tanto nas épocas passadas quanto na atual. Além de coragem, é preciso ousadia e empoderamento para sobreviver à opressão que o machismo tem nos imposto. Judith Butler diz que, “O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes”. O que significa que ser mulher tem sido uma luta diária de direitos e aceitação de ser quem é. Mas, isso não é tudo.

Ainda vivemos mudanças através da escrita literária de autores que vivem à margem do que acontece no ápice da vida contemporânea. E é tocando nesse ponto que retornamos nossa atenção para as formas que as mudanças sociais e culturais foram muito influenciadas com o apogeu de uma sociedade Industrial e Globalizada, e, através disso, tornando os conhecimentos mais amplos e acessíveis. Nesse viés, devido à alteração da estrutura cultural, a literatura foi totalmente influenciada pelo Modernismo, onde tudo é estabelecido através da linguagem, ou seja, trazer o status da diferença como excentricidade tanto dentro ou fora do centro, pois essa posição de paradoxo é assinalada pela linguagem das margens e das fronteiras. Ou como Linda Hutcheon supõe que o lema do pós-modernismo deveria ser: “Vivam às margens!”.

É aqui que nos encontramos e começamos a discutir como a influência patriarcal perdeu um pouco a sua força e poder, sem deixar de exercer influências e ainda ser maioria em todos os ramos do mercado de trabalho. E como a autonomia feminina no século XXI vem ganhando seu espaço a passos lentos e, tentando manter os troféus de todas as guerras já ganhas pelo público feminino até aqui. Com essa deixa, discutimos conforme analisamos



e conhecemos as mulheres de Freitas e o quão são determinadas e conscientes de sua independência, a fim de quebrar com todos os paradigmas e estereótipos delimitados para o seu gênero.

MERGULHANDO NA POESIA UTERINA DE ANGÉLICA FREITAS

De acordo com alguns estudiosos, há apontamentos que o patriarcalismo surgiu há cerca de 600 mil anos, dessa forma, há culturalmente implícito e embutido a ideia de que o gênero masculino é superior ao feminino e, por isso, a figura masculina determina diversos padrões sociais, sobretudo estereótipos limitantes para a mulher. Com isso, foi arraigado o ideário de que o feminino é um objeto de dominância masculina e que, por causa disso, ela deve estar em posições inferiores ou em contexto de submissão, de modo que são também intelectualmente e fisicamente inferiores aos homens.

Em decorrência disso, encontramos demonstrações de uma sociedade patriarcal em diversos contextos, e a presença da disseminação de uma cultura predominantemente masculina em obras desde as mais antigas às mais atuais, como é citado na Bíblia, em I Coríntios 11:3: “O homem não deve cobrir a cabeça, visto que ele é imagem e glória de Deus; mas a mulher é glória do homem. Pois o homem não se originou da mulher, mas a mulher do homem; além disso, o homem não foi criado por causa da mulher, mas a mulher por causa do homem”.

A partir disso, nota-se que a cultura do anonimato de mulheres é condicionada desde muito tempo, por inúmeros espaços de veiculação, ao fazer com que o discurso se torne uma “verdade” universal, como afirma Foucault (1989, p.183-184): “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”, os seres humanos são o veículo do poder de transmissão de um discurso, de modo que, quando uma sociedade é condicionada pela dominância da reprodução de um discurso, faz com que ela se torne real em sua prática.

De acordo com o exposto, a cultura que vivemos está intrinsecamente ligada ao patriarcado, com os discursos controlados e mediados por uma ideologia predominantemente masculina. O que nos impulsiona a enxergar que “o poder se exerce, nas sociedades modernas, através, a partir do e no próprio jogo dessa heterogeneidade entre um direito público da soberania e uma mecânica poli forma da disciplina” (FOUCAULT, 1999, p.45). Apesar



disso, e mesmo após muitas lutas femininas acerca da desigualdade de gênero, é notório encontrarmos a presença da resistência em vários contextos, por isso, com a ascensão do pós-modernismo e a influência dos movimentos de contracultura, a literatura tornou-se um veículo de manifestação e denúncia por muitas escritoras.

Como prova dessa manifestação, do conhecimento de si e das rédeas do poder feminino nas mãos, o segundo livro escrito pela gaúcha Angélica Freitas “Um útero é do tamanho de um punho”, reúne 35 poemas e ambos têm a mulher como centro temático que se desconstrói nas mãos do leitor todas as vezes em que cada uma dessas mulheres enfrenta o eu/si com o mundo no qual estão inseridas, reproduzindo discursos preconceituosos sobre elas nos poemas e afrontas de como nossa sociedade é construída por dicotomias como: homem x mulher, mulher bonita x mulher x feia, mulher limpa x mulher suja, tomadas por tradições e culturas masculinas que perderam até os dias de hoje.

Como quem procurar definir a figura feminina, seja ela com útero ou não, todos os versos dos poemas revelam o domínio que Angélica Freitas tem sobre a linguagem que se divide entre o humor, o suspense e a sensualidade. A reunião de palavras que percorrem toda a obra, fala da mulher em suas mais diferentes formas e como suas identidades estão contextualizadas por gênero, classe social e suas preferências sexuais. Mas sem deixar a sutileza de lado, seus poemas têm pegadas ao tratar de temas cotidianos muito próximos à nossa realidade. Um dos pontos marcantes nesta obra é que essa mulher contemporânea tem vontades e desejos próprios e em suas relações sexuais atinge o clímax e em seu inconsciente a sua deusa interior dá saltos acrobatas em júbilo à suas conquistas.

Pegando como fonte discursiva o título do livro que traz “Um útero do tamanho de um punho” e voltando para o século IV em que a anatomia feminina era comparada à masculina onde a vagina era considerada um pênis interior; o útero, uma bolsa escrotal; os ovários, testículos, concluindo que os órgãos sexuais eram os mesmos, como disse Nemésius, bispo de Emésia no século IV – “elas as possuíam no interior do corpo e não no exterior”. Além disso, acreditava-se que o útero podia se deslocar dentro do corpo da mulher, chegar até à garganta e sufocá-la.

Além disso, o útero ainda tinha função de amar incondicionalmente alguma coisa e se aproximar do membro masculino para extrair prazer e até mesmo possuía desejos insaciáveis de conceber e procriar. Quanto ao



restante, digo, ao clitóris e a vagina, o primeiro foi comparado a um pênis minúsculo que ejaculava de forma curta, e a vagina

só podia ser reconhecida como órgão de reprodução, como espaço sagrado dos “tesouros da natureza” relativos à maternidade. Nada de prazer. As pessoas consideradas “decentes” costumavam se depilar ou raspar as partes pudendas para destituí-las de qualquer valor erótico. Frisar, pentear ou cachear os pelos púbicos eram apanágios das prostitutas. Tal lugar geográfico só podia estar associado a uma coisa: à procriação (MARY DEL PRIORE, 2011, p.23).

No entanto, quando Angélica Freitas nos apresenta um útero do tamanho de um punho, nos mostra que ele ganhou outros predicados: ele luta. E a mulher tem desejos. Ela ama, sente, dá, recebe e se proporciona prazer. A vagina tem outras funções, o clitóris tem outros atributos e o erótico atinge o tabu da normalidade e todas as verdades impostas anteriormente pela sociedade medieval vai perdendo seu vigor e ultrapassando as barreiras que as mulheres a “punhos de ferro” e “luvas de útero” suplantam no decorrer dos poemas. Mas, afinal de contas, para que serve o útero, se ele não vai gerar filhos? Ele precisa de uma função? E o que mais caberia neles? Nós mulheres podemos mandar em nossos úteros e torná-los na arma que quisermos. Contudo, a intenção da obra não é definir uma função para o útero, mas sim, nos fazer entender o que é ser mulher.

Como podemos ver no poema *A mulher quer*, que aborda uma visão da mulher contemporânea, rompendo com todos os padrões, como afirma nas estrofes: *A mulher quer tanto sexo quanto o homem*. “*A mulher quer um macho que a lidere*”, nessa perspectiva, vê-se que assim como o homem - como imposto pela cultura -, a mulher possui vontades, tem desejos carnis e humanos, dona de si mesma e capaz de decidir o que, como e quando quer. Além disso, traz uma mulher ilimitada, determinada e consciente de sua independência, a fim de quebrar com todos os paradigmas e estereótipos delimitados para o seu gênero.

Outra mulher de punho dorme consigo mesma e afirma no poema *Eu durmo comigo* ao seu final, com o verso: “*e quem quiser dormir comigo vai ter que dormir ao lado*” finalizando todo o traço de dependência que a mulher teria de outra pessoa e ainda nos leva a pensar se o “Eu durmo comigo” de Freitas, não se trata do mesmo sexo dormindo ao lado e se esse “dormir” proporciona



um jogo de palavras que leva ao leitor uma imagem de amor próprio que só uma pessoa bem resolvida poderia fornecer. Esse traço mostra a identidade que o feminismo vem assumindo, tendo como prioridade a mulher e os objetivos que ela pretende alcançar, seja no meio social ou político.

Judith Butler discute esse termo quando diz que o gênero é uma construção cultural, portanto, pode ser mutável, e que um corpo masculino pode ser homem e mulher e um corpo feminino não precisa ser uma mulher, pode ser homem também. O que me leva a questionar se a mulher que dorme deitada de bruços, que dorme abraçada consigo mesma pode muito bem ser um homem, significando que o gênero não é um resultado casual do sexo, mas pode não ser tão fixo quanto ele; elencando como a questão de gênero traz intercessões culturais, raciais, regionais e exige que se separe as construções políticas para que a mulher possa atuar para alcançar os objetivos do feminismo, libertando-se de padrões opressores patriarcais e lutar por direitos unânimes.

Nessa perspectiva, temos o poema de abertura, sem título, no qual encontramos desde o início o registro de denúncias a partir de conceitos que são atribuídas às mulheres, como mencionado na estrofe “porque uma mulher boa é uma mulher limpa, e se ela é uma mulher limpa, ela é uma mulher boa”, há a presença da ironia a respeito de discursos disseminados em nossa cultura sobre como uma mulher deve se portar para garantir uma imagem de respeito para a sociedade.

A partir disso, descobrimos também a ideia de domesticação feminina identificado no verso: “há milhões, milhões de anos pôs-se sobre duas patas, não ladra mais, é mansa e boa e limpa”, veiculada a outra noção de mulher, ao referir-se de modo negativo acerca delas, quando traz: “é da mulher ébria que tudo se aproveita, as orelhas, o focinho, a barriga e os joelhos, até o rabo em parafuso (...)”.

Dessa forma, como mencionado por Foucault (2009) “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições da função enunciação.”, é importante analisar e considerar que estamos condicionados a um conjunto de padrões estabelecidos historicamente que nos limitam e nos enquadram em uma perspectiva a favor do que domina em determinado espaço e tempo.

Mas se voltarmos para 1600, ano que se iniciou o período barroco, lá enxergamos a mulher descrita nos poemas como alguém incapaz de receber somente elogios, pois neste período passa-se a perceber o outro lado



feminino, aquele que não é apenas positivo, mas também negativo, acabando-se, assim, com a concepção da figura do ser perfeito. Sempre mostrada em termos de excelência, a mulher foi vista como um ser desejado pela beleza do seu corpo e cujos atributos superavam tudo quanto à natureza pudesse oferecer de belo. Se, por um lado, a mulher barroca foi apresentada como exemplo de beleza, paradoxalmente, ela tornou-se alvo, também, de críticas.

Na poesia de Angélica Freitas, especialmente no poema “mulher de vermelho”, observamos a busca pelo desmonte de velhos preconceitos discursivos de como ela deve ser e se portar, tal como os discursos que rondam as figurações da mulher, e que delas se ocupam. Através dele notamos após um piscar de olhos, temos a visão de um homem, o qual acredita que uma mulher de vermelho significa que está à procura de um homem: “*caro Watson, elementar: o que ela quer sou euzinho, sou euzinho o que ela quer... o que mais podia ser*”.

Um exemplo da absurda visão masculina na construção dos discursos acerca da mulher. E aí, surgem algumas questões: Por que o vestido vermelho? Por que ela deveria querer apenas “ele” não algo mais? Rebatendo às averíguas, nos damos conta de que o vermelho é a cor do fogo e do sangue, por isso está associado à energia, guerra, perigo, força, poder, determinação, assim como a paixão, ação, desejo e amor. É uma cor emocionalmente muito intensa. Ela aumenta o metabolismo humano, aumenta a taxa de respiração e aumenta a pressão arterial. Representando elegância e sensações extremas como a sexualidade e é altamente uma cor que realça os tons femininos e diante dos versos “*o que será que ela quer/essa mulher de vermelho alguma coisa ela quer/prá ter posto esse vestido*”, nos deparamos com uma figura feminina com suspeitas e oposta a um masculino que já passa da hora de ser abandonado. É nesse ponto que entra o discurso, como defensor das ideias de um povo que o cria para seu bem próprio. Advertindo aqui que o discurso é poder, é persuasão, é imposição.

E o que nos impressiona, é como essas questões de corpo, classe, ideologia, mulher e outras questões humanas, ainda têm a força de nos causar impacto. Principalmente aquelas que são específicas e relatam o tempo e o contexto histórico em que acontecem. Talvez seja por isso que o efeito catastrófico dessas obras acabe nos dilacerando de dentro para fora, pois deixa em nós, determinadas marcas internas, que com o passar dos dias nos reacende sem nunca dissipar-se como se tivessem validade e ainda nos chocam com cenas cotidianas fazendo-nos absorver todo o choque a situação de maneira diferente enquanto lemos e quando nos deparamos com a situação.



Portanto, a literatura marginal não deve ser comprometida com nada, nem com ninguém além de si mesma. É justamente isso o que a literatura contemporânea faz: provocar efeitos colaterais com seus textos e mensagens que assolam à mente do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo acerca dos poemas de Angélica Freitas utilizamos o desprender-se de uma identidade a fim de penetrarmos uma região que nos separa de nós mesmos: o excêntrico, o cotidiano das minorias periféricas, a inclusão do eu/si em um ponto de vista dentro e fora do centro. Sob a influência da obra de Michel Foucault, analisamos a obra dessa autora com enfoque no desmonte de velhos preconceitos que rondam as figurações da mulher e os discursos que dela se ocupam, esclarecendo que a mensagem transmitida pelos poemas analisados não possui conclamação por uma emancipação sexual, nem se trata de um projeto feminista.

Analisamos aqui o poder, a elegância e a sofisticação deste eu-lírico desconfiado que desliza sensações extremas como a sexualidade através de uma poesia que troca fluídos com o contemporâneo entrelaçando-se com temas que cabem dentro de nossas horas vividas e nos fazem compreender as tragédias, as análises e as reflexões e nos preparam para todas as figuras de linguagem utilizadas e da forma como um útero transforma-se em uma arma de poder com superpoderes de invisibilidade reivindicando a visibilidade de uma identidade minoritária: a poesia marginal.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011, p.6-24.



DEL PRIORE, Mary. **Histórias do cotidiano**. São Paulo: Editora Contexto, 2001, p.5-10.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8.ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.179-191.

FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo. Cosac Naify, 2012.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**/ Linda Hutcheon; tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991, p.84-103.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1.ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.15-21.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso** : princípios e procedimentos. 7.ed., Campinas, SP : Pontes, 2007, p.77-79.

MÍDIAS ALTERNATIVAS E GÊNERO: UMA PERSPECTIVA DE ABORDAGEM PARA A SALA DE AULA

Rauan Robério Santos Batista (UEPB/CAPES/CNPQ)⁶

Gabrielly Evelyn Lopes Barbosa (UEPB/CAPES/CNPQ)⁷

INTRODUÇÃO

Neste artigo estudaremos como as mídias alternativas⁸ elaboram sentidos sobre o estudo de gênero na sala de aula, assim, entendemos que por essas mídias terem um caráter mais popular que se aproxima bastante do público em geral, em que muitas vezes as mídias tradicionais, também conhecidas como hegemônicas, não conseguem trazer essa particularidade, por produzirem discursos para a classe mais elitista, enquanto a mídia alternativa tem como centro a luta do povo.

Daí, percebemos a importância desse estudo, pois com a ascensão desses novos meios de informações com uma característica mais inclusiva, e com a ascensão da internet, o público acaba se voltando ainda mais para esses meios, e dessa forma podendo auxiliar a elaboração de sentido sobre a temática de gênero em sala de aula, fazendo com que os alunos se encontrem ainda mais em textos e imagens que essas mídias alternativas cada vez mais apresentam ao seu público, que é algo mais democrático e que condiz muitas vezes com a realidade de quem interpreta.

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: como o uso das mídias alternativas elaboram sentidos sobre questões de gênero e como essas possibilidades de interpretação podem ser abordadas em sala de aula. Assumimos como objetivo principal deste trabalho, entender como as mídias alternativas podem ser discutidas na sala de aula, assim, auxiliando na leitura e na construção de interpretações sobre a temática.

6 <http://lattes.cnpq.br/9637604288277942>

7 <http://lattes.cnpq.br/3691315598372055>

8 As mídias alternativas possuem um caráter popular, e elas vêm contrapor às mídias tradicionais, caracterizando a luta do povo, que por sua vez, tem a sua voz representada dentro dessas mídias, nas quais mobiliza um discurso mais crítico e emancipador.



Sendo assim, para a reflexão sobre linguagem online e educação adotaremos os teóricos Barton e Lee (2015). E para discutirmos sobre gênero, com alguns respaldos em sexualidade com intuito de aprofundar nossos estudos sobre a temática usaremos as autoras, Louro (1998) e Beauvoir (2009). E a respeito da discussão sobre as mídias alternativas dialogaremos com Peruzzo (2006) e Haubrich (2015). E para análise do discurso (AD), usaremos Orlandi (2007) e Fernandes (2008). E como base fundamental para análise, teremos duas imagens: a primeira, conhecida como “we can do it”, que foi utilizada como propaganda de guerra em 1943, e a segunda: foi retirada de uma revista digital, Luppá, produzida por alunos de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba e é uma ressignificação da primeira imagem.

Diante disso, ao longo desse trabalho tentaremos responder ao questionamento feito, e assim, entender que o discurso propagado pelas mídias alternativas por ter uma relação mais popular/inclusiva, acaba se aproximando bastante dos leitores, e quando apresentados esses conteúdos na sala de aula, poderão causar nos alunos uma reflexão e um olhar mais crítico para o texto, por essas mídias produzirem a informação de modo crítico-emancipador, assim, fazendo com que o leitor quando entra em contato com o texto, se identifique de forma mais rápida, por ter uma visão mais ampla da temática abordada. Com isso, prevemos que essas mídias alternativas fazem com que esse aluno olhe e reflita mais criticamente sobre tais elementos, e dessa maneira, a aprendizagem acontecendo de um modo mais produtivo, mobilizando uma grande gama de conhecimento, logo, sendo bastante produtivo para o trabalho em classe.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LINGUAGEM ONLINE E EDUCAÇÃO (BARTON; LEE, 2015)

As práticas digitais no mundo contemporâneo vêm se tornando mais presentes na vida da sociedade, por isso estima-se a necessidade da inserção dessas práticas no ambiente escolar, acompanhando o atual momento tecnológico que tem criado uma mudança significativa na vida de todos. Logo, a educação não pode ficar de fora desse contexto, já que os alunos têm um contato muito próximo com esses textos digitais e a cada dia eles têm sido necessários na vida cotidiana e profissional.



A tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infirmitude de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar (BARTON; LEE, 2015, p.12).

Entretanto, esse processo pelo qual as tecnologias estão integradas não tem ligação direta com as atualizações na vida da sociedade, elas são apenas um entre muitos aspectos que fazem parte das mudanças das práticas online no meio educacional. No entanto, precisamos ressaltar que os avanços tecnológicos têm um grande impacto na linguagem e comunicação. Assim, a tecnologia faz parte das mudanças que ocorrem amplamente no meio social, contudo, por si só, não introduzem esses acontecimentos de transformação.

Barton e Lee (2015) entendem o texto como uma atividade social, colaborativa e não individual, dessa forma, a tecnologia se torna parte integrante da mediação textual. Percebemos que pessoas usuárias de tecnologias diversas e que participam de diálogos que o meio online permite, tornam-se cada vez mais reflexivas diante dos textos. Esse grupo torna-se, em geral, ainda mais tolerantes com a flexibilidade da linguagem social, dado que o meio digital é um espaço produtivo para essas mudanças. Nesse sentido, ocorrem modificações a partir do momento em que esses indivíduos começam a entender o mundo digital, daí notam-se as alterações que acontecem, o que se reflete no campo da educação.

Diante disso, no próximo tópico nos debruçaremos sobre as mídias alternativas, em que por terem um caráter popular e por também estarem presentes nas redes sociais, mobilizam uma grande gama de conhecimento causando esse olhar crítico e reflexivo no aluno, conforme Barton e Lee (2015) os quais trazem também essa reflexão em seu estudo.

MÍDIAS ALTERNATIVAS

Segundo Peruzzo (2006), as mídias alternativas possuem um caráter popular, e têm por expressão a luta do povo para melhores condições de vida, no qual ocorrem a partir de movimentos populares, em que se concebe um espaço de representação democrática do “povo”. Tendo por objetivo demonstrar um conteúdo crítico-emancipador, reivindicativo, colocando o povo como protagonista principal de suas pautas, fazendo com que haja um processo democrático e educativo. Essas mídias são usadas como um instrumento político para dar voz a essas classes subalternas que têm o desejo de



externar o seu anseio e compromisso na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O surgimento das mídias alternativas acontece a partir de questões estruturais da mídia brasileira, em que cada vez mais trava uma disputa social entre os dois polos: mídia tradicional x mídias alternativas. Diante disso, entendemos que a mídia tradicional está ligada aos donos do poder, e por outro lado, temos uma mídia alternativa que traz a classe popular, as mobilizações sociais, entre outros fatores e que envolvem a luta do povo para dentro de suas pautas. E com isso, a concentração nas mídias tradicionais impede o espaço das mídias alternativas, assim, acaba-se canalizando a informação em um único lado, esquecendo-se de fortalecer as outras mídias já existentes, como vai dizer Haubrich (2015):

A questão da estrutura da mídia brasileira é um ponto central da disputa social que se desenvolve no país. A mídia dominante esteve historicamente e continua estando intimamente ligada aos donos do poder político e econômico do país. De outra parte, temos uma mídia alternativa vinculada às classes populares, seja diretamente conduzida por elas, seja através de vinculação discursiva e política. A forte concentração midiática, porém, impede a emergência de mais espaços de mídia alternativa, assim como o fortalecimento dos já existentes (HAUBRICH, 2015, p.2).

Haubrich (2015) diz que a mídia alternativa tem um discurso enraizado nas práticas dos movimentos populares, e que o seu aparato discursivo de classes dominante é favorecido em momentos em que esses movimentos e mobilizações populares ascendem-se. Para, além disso, o autor entende que por muitas vezes essa mídia constitui-se em movimento, trazendo pautas específicas, como a democratização da mídia, e também um discurso sobre pautas sociais, que são dois pontos importantes dessas mídias.

Portanto, a mídia alternativa vem se contrapor às mídias tradicionais, assim, trazendo o povo como sua voz, e indo além de sua pauta específica para dar voz a uma classe que outrora fora esquecida. Diante disso, acaba-se democratizando a informação no ponto de vista alternativo, não geral, e com isso, emancipando o seu público que por sua vez se torna ainda mais crítico. Por isso, usaremos esse discurso que é propagado nas mídias alternativas como uma possibilidade de interpretação para o aluno em sala de aula, no qual acreditamos que por ter esse caráter crítico-emancipador, desenvolverá no aluno diante da temática uma análise mais reflexiva e crítica.

GÊNERO

Louro (1998) no primeiro capítulo de “Gênero sexualidade e educação” diz que: “Gênero é a construção sociocultural que é feita acerca de noções de feminino/masculino, macho/fêmea, geralmente a partir de uma genitália”. Chega-se assim a um senso comum de ser homem ou ser mulher. Essas noções vêm se ampliar mais ou menos a partir da década de sessenta quando a segunda onda do movimento feminista surge com uma nova proposta de respaldar o movimento com uma base teórica. Tendo como marco inicial o lançamento do segundo sexo da existencialista Simone de Beauvoir em 1980.

De acordo com Butler (2010) “a distinção sexo/gênero faz água (perde sentido) ao longo de linhas paralelas: se o gênero é o significado social que o sexo assume no interior de uma dada cultura” ou seja gênero seria a maneira como você, individual e intimamente se percebe, se vê e se reconhece enquanto indivíduo, enquanto ser humano seja mulher, homem, os dois, nenhum ou outras identidades. A sexualidade por sua vez é a forma como você irá se relacionar, enquanto o gênero só diz respeito a você, à sexualidade que é dissociada do gênero, independente dele, diz respeito para onde você irá direcionar-se, orientar-se afetiva e emocionalmente.

Como foi dito, sexualidade e identidade de gênero são conceitos interdependentes que não possuem relação entre si. Portanto, “a forma de relacionar-se com o outro, não afeta ou diminui feminilidade ou masculinidade dos seres que assim se identifiquem” (SILVA; LIMA, 2015. p.4). Numa sociedade que ainda pouco conhece sobre as questões de sexualidade, em questões de identidade de gênero temos uma maioria praticamente ignorante no assunto. Se a sexualidade ainda é um tabu, e discussões sobre gênero então é marginalizada social, cultural e religiosamente.

Beauvoir (1980, p.9) sabiamente diz que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, sendo assim não é a biologia que responde por essa construção. Segundo a autora, “Machos e fêmeas são dois tipos de indivíduos que no interior de uma espécie, se diferenciam em vista da reprodução”. A mesma é clara quando enfatiza “em vista de reprodução”, abre espaço em seu discurso, intencionalmente ou não, para as diversas questões de gênero.

Nesse sentido, traremos essa perspectiva do que é gênero para a nossa análise a respeito das imagens selecionadas, comparando, e mostrando uma nova mobilização de sentidos nas imagens, assim, entendendo que essa construção de gênero passa por diversas mudanças e reconhecimento como tal, assim como as autoras abordam em seus textos.



A TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO POR FERNANDES (2008)

Ao refletir sobre o objeto de análise da pesquisa, em que trazemos imagens para entender a mobilidade dos sentidos, se faz necessário entendermos a teoria da análise do discurso e como ela se constitui.

Segundo Fernandes (2008), para se estudar o discurso nessa perspectiva de análise, deve-se atentar para os conceitos de sentido, enunciação, ideologia, condições de produção e o sujeito discursivo, tendo em vista que o discurso como objeto de investigação necessita da linguagem para tornar-se real, ou seja, o discurso não é a língua, nem texto, sendo assim:

A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio históricas e ideológicas de produção. As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social. As palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem (FERNANDES, 2008, p.16).

Nessa perspectiva, o contexto sócio histórico e ideológico será a opacidade que há nos discursos, essa exterioridade que se analisa para definir e entender, no meio social, os lugares ocupados pelos sujeitos e assim, compreender as produções de sentidos, já que estamos diante de diferentes discursos em meio aos embates sociais e não há discurso, produção de sentido, sem ideologia, pois é próprio do discurso.

Diante disso, iremos abordar as questões de gênero nas mídias alternativas, com intuito de analisar e refletir sobre os discursos presentes nesses meios e como esses discursos podem ser mediados para debater a temática em sala de aula.

METODOLOGIA

Utilizamos como *corpus* para esta pesquisa duas imagens, a primeira, é uma imagem de 1943 produzida por J. Howard Miller e circulou a princípio dentro de uma indústria Americana, com intuito de oferecer um espaço de trabalho às mulheres nas indústrias, ou seja, propor um trabalho extra-doméstico, porque os seus trabalhadores (homens) estavam saindo para a guerra, pois, era o período da segunda guerra mundial que tinha como lado de oposição os EUA, e diante disso, a mão de obra estava escassa nas indústrias. A

segunda imagem trata de uma ressignificação retirada da revista Luppa (2017) que é um tipo de mídia alternativa, produzida por alunos do curso de jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba, em que circula no meio digital, que mobiliza efeitos de sentidos. A partir disso iremos analisar o efeito de sentido das duas imagens apresentadas a seguir e os processos parafrásticos e polissêmicos.

Diante disso, iremos problematizar sobre como as mídias alternativas podem produzir efeitos de sentidos sobre questões de gênero e como essa linguagem pode ser abordada na sala de aula. Em seguida, apresentamos nossas breves considerações.

ANÁLISES E RESULTADOS

Apresentaremos agora duas imagens, encontradas na *internet*. A figura 01 foi produzida J. Howard Miller (1943) e a figura 2, pela revista Luppa (2017). Aqui discutiremos sobre os efeitos de sentidos causados por cada imagem.

LEITURA IMAGÉTICA UM:



Fig. 1- Fonte: <https://goo.gl/KVVFmN>

Essa imagem foi usada como propaganda de guerra em 1943 e os efeitos de sentidos que mobiliza nessa figura é que a ideologia entre trabalho feminino x trabalho masculino para as indústrias daquela época não existia nesse período de guerra porque o capital, o lucro financeiro das indústrias se torna mais importante do que qualquer ideologia de gênero, ou seja, entre o papel desenvolvido pelo homem e a mulher naquela sociedade, o que importava naquele momento era gerar o capital e ter força de trabalho.

Posteriormente, essa imagem se tornou um marco para as lutas feministas, no qual propagava um novo efeito de sentido, sobre mulher ser considerada o sexo frágil, que mulher não podia exercer funções que eram desenvolvidas para homens, como trabalhar nas indústrias. Esta imagem representa a ideia de atrair mulheres para ter um serviço que fosse além do doméstico.

Na figura 1, observamos o movimento do braço que é feito pela mulher, se caracteriza como um movimento tradicionalmente masculino de mostrar os músculos. Diante disso, percebemos que a imagem tenta fazer um contraste da força da mulher com a do homem, tentando mostra que a mulher também pode ter essa força. É perceptível também a cor da camisa que é usada, azul, que a partir de uma construção social foi destinada para homens, e no caso para mulher é destinada a rosa, então observamos essa quebra no que é dito sobre a cor ser ligada ao gênero.

A frase “we can do it!” (Nós podemos fazer isso!), é uma tentativa de mostrar que a mulher é capaz de produzir/trabalhar em funções, outrora somente desenvolvidas por homens. Logo, a frase “we can do it!”, mobiliza o sentido de que a mulher não é mais um sexo frágil, ela pode ter a mesma força de trabalho que o homem.

LEITURA DA SEQUÊNCIA DISCURSIVA IMAGÉTICA DOIS:



Fonte: Revista Luppa (p.26-27)

Nessa releitura da figura 1, percebe-se que é um homem, e não mais uma mulher, com uma frase que diz “we’ are also ‘he” (‘Nós’ também somos ‘ele’). Analisando a imagem e a frase, percebemos que existe uma polissemia, que segundo Orlandi (2007, p.36), “[...] na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significações.”, ou seja, é quando há um deslize no sentido da imagem.

Com isso, houve a troca da representação na imagem na publicação original que era feminina, para uma representação ‘masculina’, nessa releitura da imagem, a qual percebemos o ‘he’, que está entre aspas, mobiliza um sentido de quebra na padronização do que é masculino, pois, o rapaz na imagem usa um lenço vermelho com bolinhas brancas, que mostra essa quebra do que é ser masculino, que talvez possa representar uma orientação sexual diferente, a qual não corresponde ao que é imposto no seu gênero biológico.

Verificamos que o lenço e o braço inclinado mostrando o músculo se repete nessa releitura da imagem, o que ocasiona em uma paráfrase, que segundo Orlandi (2007, p.36), “[...] processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”, ou seja, em que o sentido se repete, e essa repetição observamos na imagem dois.

A frase “we fight together” (Nós lutamos juntos), que é outra frase de efeito na imagem, mobiliza um efeito diferente que na imagem um, que demonstra que a mulher pode ocupar lugares que outrora somente homens ocupavam. Nesse momento, o sentido encontrado é que esse rapaz é solidário, se identifica com a causa feminista, e que elas não precisam lutar sozinhas, pois, é uma luta social, e talvez por ele demonstrar querer essa quebra dos padrões a respeito de gênero, entende a pauta do feminismo e a partir disso poderão lutar juntos.

Como vemos, as mídias alternativas, através de seus textos/imagens mobilizam sentidos mostrando ao leitor que há varias possibilidades de interpretação. Por isso, consideramos que o trabalho com esses textos/imagens podem ser altamente produtivos para a construção de sentidos para a discussão da temática de gênero na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho tivemos como pretensão entender os efeitos de sentidos que são mobilizados através das mídias alternativas ao discutir gênero. Nossa Análise mostrou que as imagens expostas mobilizam diversos sentidos e que a figura 2 ressignifica a figura 1.

Na primeira imagem tem a mobilização do sentido em que a mulher assumiu um novo papel social, a partir da frase “we can do it!”, que nesse momento a uma inversão de valores, a qual ela ocupa espaços que outrora não poderia estar presente. E na segunda imagem, teremos um deslize desse conceito, agora é um homem utilizando duas frases, a primeira “we’ are also ‘he’”, e “we fight together”, em que primeiramente vem para quebrar a ideia do que é ser masculino na sociedade e uma afirmação de que agora todos lutarão juntos. Com isso, a mídia alternativa produz uma ressignificação do conceito de gênero em comparação à primeira imagem, em determinados aspectos os sentidos se repetem e em outros, deslizam.

Dessa maneira, concluímos que o uso dessas mídias na sala de aula, sendo usado de forma didática, mobilizam novas formas de leitura, a qual são textos midiáticos que podem ser discutidos em classe, assim, usando-os como instrumento de conhecimento para o aluno.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2.ed., São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

HAUBRICH, Alexandre Freitas. **Reflexões e Caracterizações sobre Mídias Alternativas**¹.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de Discurso**. 7.ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: **Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa “Comunicação para Cidadania”, do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Brasília-DF, INTERCOM/UnB**, 2006.

SILVA, Daniele Guimarães da. LIMA, Janylli Ferreira de. **A educação da inferioridade feminina: gênero e sexualidade**. Realize Editora. Campina Grande, 2015. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1029017/a-educa%C3%A7%C3%A3o-da-inferioridade-feminina--g%C3%AAnero-e-sexualidade.>>

Diários de uma feminista. Disponível em <<http://diariosdeumafeminista.blogspot.com.br/2015/11/we-can-do-it-voce-conhece-origem-de-um_22.html>. Acesso em 07 de agosto de 2017.

Revista capitolina. Disponível em <<http://www.revistacapitolina.com.br/we-can-do-it-mulheres-na-forca-de-trabalho/>>. Acesso em 07 de agosto de 2017.

Revista Luppá. Disponível em <https://issuu.com/revistaluppa/docs/revista_luppa>. Acesso em 04 de abril de 2017.



GRUPO DE DISCUSSÃO 7

**EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FP) DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

THE IMPORTANCE OF WORKING WITH DIDACTIC SEQUENCES (DS): THE FORMATION OF REFLECTIVE TEACHERS AND THE PROCESS OF MAKING THEM CRITICALLY

Autor: Amanda Pereira de Araújo Marinho⁹

Coautor: Luiz Eduardo Santos da Silva¹⁰

Orientador: Técio Oliveira Macedo¹¹

INTRODUCTION

The didactic sequence, according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), is a set of schools activities organized around a text genre (an oral or written discourse) which makes teachers known a new practice of language. Teaching is an extreme and a complex task, (CURY, 2017). Based on this, we can imagine that this can be one of the many reasons to the new teachers be based on the traditional approach, which is a pre-established model of brainstorm. These models selected and organized in a logical way are found in many history moments including the present days (MIZUKAMI, 1986. p.11)¹². The teacher works in the same way for years, using the same materials and this, sometimes, happens because they were not introduce to others ways of teaching a language. Moreover, on this perspective, the materials are manipulated and students do not think about it or

9 Aluna da Graduação em Letras – Inglês na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. E-mail: amandapereira2129@gmail.com

10 Aluno da Graduação em Letras – Inglês na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. E-mail: eduardosantos_2009@hotmail.com

11 Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - Professor na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. E-mail: teciomacedo@hotmail.com

12 “A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história permanecendo atualmente sob diferentes formas”.



reorganizes them, everything is still receptive and there is nothing to develop their intellectual abilities.

In the first place, the didactic sequence is a chance to avoid the traditional classes where only the teacher speaks and has the knowledge necessary. Secondly, working with text genre, the didactic sequence provides to students a new knowledge that they did not know before because of the study based on the traditional way. They can learn better how to write, to interpret, to read and to know other social contexts different from themselves. Third, on the material's development the teacher can adapt the subjects to the students' reality. By using different activities to enhance students' creativity and interest this makes them known that learn a language is much more than see grammar points. It is also learning about how to use it and that the foreign language is present on their lives more than they realize.

On the other hand, the didactic sequence demands from the teacher patience and, according with Perrenoud (2000 apud FERREIRA, 2016), if the students do not be interested, it will not work. The classroom can be a complex place and some students cannot be interested in learning, making the teacher has to go back and make students remember about something if they did not have the habit of study.

Considering the entire things before, the didactic sequence is a new choice to teachers in general, especially the new ones. The purpose of this work is to analyse how the Didactic Sequence could be used as a new perspective to help the teachers to work inside their classroom. This paper contains information that also brings the characteristics of the reflective teacher, and we can see that the work of him has been changed nowadays.

The general objective present on this paper is to analyse how the work with the Didactic Sequence will contribute to the formation of the reflective teacher. However, the main question around this theme is "Does the Didactic Sequence can build the Reflective Teacher critically?". Moreover, the specifics objectives are 1) to explain how the Didactic Sequence contributes to learn a Foreign Language. Once and if the traditional approach as were mentioned before, became less useful an without social meaning after going through the repetition of knowledge, making the Didactic Sequence a new perspective to be working with. 2) To present the main differences between the traditional and reflective way to teach. This will show which one is going to be more appropriate to work with students being the center of the class. 3) To analyse the reflective practice as a new way to teach students to be more engaged.

On the next part, we are going to look into the theory inside the Didactic Sequence and the Social Discursive Interactionism, which together are a model to be followed by the teachers who wants to practice new means inside their classroom. Beyond this, we are going to see the theory around the reflective teacher, who makes part in this process of teaching students in a more engaging perspective, and how all of them are connected.

METHODOLOGY

This paper is bibliographic, according to Gil (2002) this kind of research is develop surround by materials that already exists and the main sources are books and articles. It is also an analysis of how the traditional theories could be improved with the use of the interaction between the teacher and the students. This new methodology is based on the use of the Didactic Sequences and in order to realize this work, the approach used was in a qualitative way to compare what many different authors say about this new teaching perspective.

The realization of this work was based on the reading of the theories, and in the collection of the information around this theme to present if the Didactic Sequence is a good and effective way to work inside the classrooms nowadays. This was applied to the observation of the steps to build a Didactic Sequence. The texts were selected according to the main definitions around this point.

After going through the application idea that surrounds the Didactic Sequence, another theory that was analyzed was the reflective teacher. This is presented on the same place because they are connecting with each other. This complement is related to the theory that to build a reflective teacher, the perspective used should be that one which was presented in details on this paper.

THE DIDACTIC SEQUENCE THEORY

This article will bring a definition about the Didactic Sequence (DS) and the definition about the Social Discursive Interactionism (SDI), in which, together both are a new perspective for the teachers' work inside the classroom. Furthermore, and making use of the texts genres, the teacher may try to motivate students and make them more autonomous and letting them know more about the social context of their real life. This paper will also bring the

definition about the reflective teacher, which is necessary to the process of creating a Didactic Sequence and to make students more independent.

THE DIDACTIC SEQUENCE THEORY AND THE SOCIAL DISCURSIVE INTERACTIONISM

The text “Didactic Sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning” presents to us a definition of Didactic Sequence, namely: “the Didactic Sequence (DS) is a set of school activities, which are systematic; organize around a textual genre oral or written” (DOLZ, NOVERRAZ AND SCHNEUWLY, 2004, p.96). Moreover, the DS is divided into four parts and they are organized according to the scheme below. Furthermore, this definition of DS contributed to many other authors developed researches about DS in order to help and incentivates teachers to work with this teaching perspective.

Source: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98).

The authors bring to the definition of Didactic Sequence the “Social Discursive Interactionism perspective (SDI), which is an approach based on people social interactionism” (MACHADO; MATENCIO. 2006, p.9). Working together with the Didactic Sequence, the SDI approach allows the teacher to create new opportunities to student access the social interaction spaces (FERREIRA. 2016, p.65).

The practice of DS linked to the SDI requires the use of text genre as a support to teach a Foreign Language. The text genre, according to Marcuschi (2008, p. 155) refers to text materialization of the communicative situations that are recurrent. This definition shows that as a way to teach language, it can be important because “The practice of the texts genres and the discursive types are the main occasion of the development of formative mediations¹³” (MACHADO; MATENCIO, 2006, p.153). This information makes clear the importance of working with text genre to teachers when using the DS, because “when we dominate a text genre, we do not dominate a linguistic form, but a way to perform linguistically the specific objects in particular social situations” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

13 A prática dos gêneros de texto e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas*, mencionadas anteriormente.

According to what has been mentioned, Marcuschi (2008) is one from many other authors that makes use of the same definition of Didactic Sequence. He also uses texts genres inside his texts and he says that, “It should be taken the idea of the contexts that allows reproducing the in big lines and with details the concrete situation of the textual production” (2008, p.213).

Taking into account the mentioned definitions and theories, we also notice in the theoretical reading that the work with Didactic Sequence is a new way to show the necessity of thinking about the way we teach and that is a new perspective to go beyond the normative grammar. Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004, p.97) say, “The school work will be about genres which makes the didactic sequence, give access to students have new practice language¹⁴”.

Counting on this, the Didactic Sequence and text genre by the SDI perspective are a new way for teachers who teach specially a foreign language. Because most of the time these teachers are stuck in the normative grammar, teaching subjects as sentences, phonemes, articles, nouns, verbs, etc. In the follow topics we can look into the steps that are necessary to create Didactic Sequence.

WHAT IS A REFLECTIVE TEACHER?

An old concept from the common sense about the teachers establishes it as kind of human being that has the necessary knowledge and with this would transmit what they know to the students inside the classroom. Nowadays we can notice that this concept has changed and according to what it says Kenski (2001 apud ARAÚJO, 2011, p.4):

The role of the teacher in all times is to be the permanent indicator of existing innovations. To teach is to make known the unknown. An agent of innovations for excellence, the teacher brings the learner closer to the news, discoveries, information and news oriented towards the realization of learning¹⁵.

14 As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

15 O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor

Based on this quotation, we may notice that the teacher is a mediator, different from the common sense, which says that the teacher is the holder of knowledge. The reflective teacher is not a communicator; he also acts as a human being who is capable of thinking critically about his own practice. Furthermore, “teaching is a complex, and a personal activity in which the teacher is completely immersed” (COCHRAN-SMITH, 2005 apud FARREL, 2010, p.54).

In his text Schön (1992) talks about a specific kind of teachers. They recognize on their own students a capacity – which resigns the “tacit knowledge”- to be spontaneous, intuitive, and experimental. He says that the teacher, who pays attention, is curious, listens and acts as a detective, and still seeks to meet his student; it is the one who has a capacity to teach based on a form of reflection-in-action.

The work of the reflective teacher seems to be very hard, once that requires from them always to be analyzing their own work, how they are mediating the knowledge, which is direct to students. Because of their style, these teachers are always trying to be a better person inside and outside from class. We can see this when they teach grammar etc., but s/he also tries to know what are the reality around the students who are on his classroom, bringing the context near to what they are studying.

In order to understand the relation between the reflective teacher and the Didactic Sequence we can look in the contributions from the use of it, which is present in the relationships that are inside the school/classroom.

HOW THE DS BUILD A REFLECTIVE TEACHER?

To start this topic, it is important to have in mind the roles of the school and the role of the teacher. The first one is a social place, in which accommodates diverse students in different social life contexts. The second one, as it was mentioned before, it is a human being who help students to increase their knowledge, resulting to be a mediator.

The school is a social institution that prepares students with subjects related to the intellectual and moral. It is the first moment that the children

aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.



start to know the social relations. According to Canivez (1991 apud SILVA; FERREIRA 2014, p.2):

The school, in fact, institutes citizenship. It is the place where children cease to belong exclusively to the family to integrate a community. Where the individuals are reunited not by ties of kinship or affinity, but by the obligation to live in common. The school institutes, in other words, the cohabitation of different beings under the authority of the same rule¹⁶.

We can understand with this that the school is a place where people start to create relations with each other. They are learning how to respect the main differences between them. On the other hand, the role of the teacher is to manage the way of information comes to students.

If we look inside this reality, it is possible to see that the relations inside the school have changed all over the years. “The education system has always been undergoing reforms and this is a necessity to adapt taking into account the social evolutions that are expected” Machado and Matencio (2006, p.204). Nowadays we can observe that the responsibility to teach students by the school and by the teacher is going to taking the place where the parents and the family should be.

With all this that has been mentioned before, it is possible to notice that once the school and the teacher need to adapt to the reality of the things around them, the Didactic Sequence should be considered a new form to help with this adaptation. With this, the teacher can be more reflective, because he is always analyzing his practices inside the classroom, and he is always changing the way to teach.

The work with the Didactic Sequence is to teach grammar, syntax, etc., but it also is to understand the students’ reality. With this, teachers can apply things they have learned on school to their social lives. On this kind of work, the teachers are allowed to know their own difficulties and trying to make

16 A escola, de fato, institui a cidadania. Ela é o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

them a path to build knowledge. The same thing that happens to these professionals might happen to the people they teach, and this is important because once that the teacher and the students are learning together, the exchanging of information is mutual and it is happening all the time.

DOES THE DIDACTIC SEQUENCE BUILD THE REFLECTIVE TEACHER CRITICALLY?

After going through the definitions, we can observe that the main point about the Didactic Sequence is that the teacher always is rethinking the way in which s/he teaches. Moreover, it is about never giving the students a final answer, but encouraging them to take their own conclusions, because the result of doing this is to make them more autonomous.

Once that the Didactic Sequence also takes into account the students' reality inside their social life contexts (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), we can notice that the teacher could try to adapt the subject that s/he is going to teach to the students. This kind of adaptation is another way, which presents the path to use the Didactic Sequence, to improve the students interesting on the specific subject that they are going to learn.

The organization that is required from the teachers to work with this perspective is a way to help them to become more reflective on their own practice. Once that they are analyzing the material, the way that students are behaving on the class, and the activities' results, they can notice the main difficulties and work on them (FERREIRA, 2010).

When we, as teachers, know the students, and how they are using the language and even the questions surrounding them, we could help to improve their knowledge. However, instead of doing this in the traditional way, in which the information is coming from the teacher at all the moments, we will incentive them to use what they already know, and to make them want more than just decorate structures and never give to those structures a real context of use (MARCHUSCHI, 2008). With this, we may say that these students, who are working in the Didactic Sequence perspective, are always learning how to improve their linguistics knowledgment around the situations of their lives (MARCUSCHI 2008).

Another point that was brought here was the position of the reflective teacher. We observe that this type of teacher, as it has been mentioned here based on the word of the author Kenski (2001 apud ARAÚJO, 2011, p.4),

is a modern model for people who have to work in a different way (which is not the traditional way of teaching) with subjects inside his classroom. If we look into the history around the role of this professional, we will notice that most of times they are stuck into teaching grammar, or they are only trying to make his students repeat what they have seen in the previous years that they studied.

This latest paragraph means that the teacher, who is at the school, or at the university, etc. are there to teach more than grammar points, s/he is also there to make the students more critical about the themes around the society in which they live in. With this, we can notice that even s/he has a very long path to teach, and this can be very hard, it is a form to go away from the traditional method, and also to go away from the work of only repeating the situations that are going to happen inside the classroom.

With all these, we can think about the role of the students. They are in a position of learning, but at the same time, they also have something to teach. This is the moment in which students are going to change information that they have with their teachers and classmates, and it also is in this moment that we can see the idea of the Interactionism Social Discursive (MACHADO; MATENCIO, 2006). It is common to think that students only know what we say to them, but if we take a second look, and we really try to know our students, we are going to notice that they even have some specific information that we do not have. The function of the work with the Didactic Sequence can be observed during these moments.

When we bring something different to our classroom, our students seem to be more motivated. We have an education based on the rules and lines that were prepared before knowing the people who are going to use them. The Didactic Sequence could be a possibility to change the manner of viewing our education's reality. Most of the students are engaging themselves more in works that they could see a concrete sense that attends their social necessity (Ferreira, 2016).

In order to demonstrate the theory and build an example of how to produce a Didactic Sequence, at this point we are going to present some guidelines concerning each step that composes this formation. First, it is necessary to know the group in which the work is going to be developed. Therefore, we should notice what possible general theme we could bring to them, this is one important step because we have to relate the general theme with the real situations of use to our students. This part has the purpose of

interacting the students and the language based on a subject that they could possible enjoy.

After going through the choice around the main theme, in some cases is possible to work with sub-themes, and we should be careful to make all of them connected to the general one. This part is the main point to work some specific grammar aspects, considering the contextualized, interactive and deductive perspective. This is when the teacher can immerse their students to make the process of learning easier.

In sequence, it is the time to give the students the new situations that there are going to live inside the classroom. The purpose of showing the objectives around the Didactic Sequence to students is to make them interested so they express their motivation to do what the teacher and the Didactic Sequence proposed.

Once those students have become interested in learning the foreign language, the teacher can explore the things that they already know about it. Some authors say that it is not right to suppose that the students know nothing about things that they see inside their school lives. Inside the classroom, when we are teaching we may observe that students always have something to say, but most of the time as they used to practice only the structure and they did not see the real use that they could do to the language, they start to be very quiet.

The application module is the moment in which students and the teacher start to correct the points that they have some problems. On this part, we can choose how many modules the Didactic Sequence will need. After know the students' problems around the language, it is time to plan how work on them and, for this purpose, it is possible to have more than one or two modules. For example, if we have a student who does not know how to use some words to express a simple sentence, it is through the modules that they will fix these small parts. Sometimes, even the problems around the student's misbehavior could be improved on this specific moment; it is up to the teacher and the students to work on them.

The teacher could also have a moment to give a short feedback. This moment should be used during the whole application of the Didactic Sequence, but in order to motivate our students more, this can be a way to incentive them to continue to work because someone is really seeing what they are doing. Those students feel more comfortable when they got good feedbacks from the people who are in charge of teaching something to them.

The final production is one of the most important moments even to the teacher and the students. It is on this part that the teacher will see who really was trying to be better in the subject. This moment could be divided into two: the first is related to the production of the written part. Some students need more time to write than others, and in this moment it could be used to also students help their classmates.

The teacher can structure the classrooms so the ones that finish first can help their classmates and it is the moment in which the teacher will also incentive the students to walk around, and try to be more involved. The second moment is related to the time of organizing what they had already done. If in the first part they had work on writing, the second moment should be used to work with the pictures and colors depending on what kind of textual genre they have chosen.

At this point, after coming to the end of the Didactic Sequence's production, some authors as Ferreira (2016) said that there is an extreme and important step to be added in the end of the final production, which would be the socialization. In this specific step, the students are going to share what they have produced before to their classmates or even to other students from the same school. The purpose of this step is to show that they really can use what they produce inside the classroom in their real context of life. The main purpose of working with texts genres is to give students the opportunity to see the real use of them in their real life (MARCHUSCHI, 2008).

Beginning with the general choice of the theme that is not aleatory, this process is to work the language, but it is to make people talk about something more, something that is happening around them. If we analyse the information of this paper, we will notice that the Didactic Sequence helps to build a critically teacher, but it also helps to build a student who is reflective and critically on her/is own practice inside the classroom. At this point, it is not sufficient to reproduce structures, but it is necessary to understand the circumstances of using the information that is discussed in the classroom. The work with text genres inside the Didactic Sequence is to promote the adaptation and the participation of students in real situations of social and communicative life (MARCHUSCHI, 2008).

The teacher is a mediator who is there to help the students being more independent and an actively participant of their own learning process. With this, they may start to doubt about something that was not presented to them in a contextualized way and this also make them want more and more new



information, and these information should change the way that they think and act.

FINAL REMARKS

This work allowed to present how the analysis from the construction of a Didactic Sequence (DS) could improve the idea of forming a reflective teacher and his/er students more critically. Moreover, and taking into account all of the steps to build one and the situations around the application of this perspective, allied with the Social Discursive Interactionism (SDI) that has been mentioned before, and according to the mentioned authors from this work, expresses the idea of beyond the individual's interaction that occurs in the learning process.

It was still through this paper that we can notice some opinions around this perspective of teaching, once that some authors does not consider the same points around this theme, it was through this paper that we could analyse the ideas and apply the one that is better to our classroom's reality. The teacher has to know his class to make that idea works, with this; s/he can choose the themes and manners to develop this work in a positive and better way to do it in a right form.

The idea of a reflective teacher who thinks critically was demonstrated in this paper. Then, we could see that the Didactic Sequence helps to make our students more engaged and even to create people who are more critical with subjects that are being worked inside the classroom.

With all the information mentioned before on this paper, we can observe that the results of using a Didactic Sequence can be very positive. In addition, this paper presented that connected with the Social Discursive Interactionism and the idea of improving the individuals to be more critically around the situations that happens on their lives, and they may be students or main teachers, these could learn together and they are always changing information between them. As we saw above in the theory, the role of the teacher has changed along the years and the students are being more unquiet with things related to the subject that they are living inside the school.

After going through the theory around the Didactic Sequence and the Social Discursive Interactionism, the first objective of this paper "Does the Didactic Sequence can build the reflective teacher critically?" could be answered. After the previously considerations, we can observe that this theories and

questions are very present in the formation of the reflective teacher. Once connected, they are a manner of helping the teachers, especially the initial ones, to begin their professional life more conscious and critical.

After the general objective of this paper, we may analyse the specific ones. In the first moment we have “How the Didactic Sequence contributes to learn a foreign language?.” As it was presented, step by step this perspective of teaching uses all the knowledge that the students already have and introduces new ones. Comparing the first work with the final one, students can notice their evolution. With the gradual work and the teacher’s help, the Didactic Sequence contributes to learn a foreign language and to know also how to use it in a real life context.

When we compare the traditional way of teaching and the reflective manner, we might observe that they build two different types of students. The first, related to the traditional way, is very quiet (or not) and does not present anything new, most of the time they are only reproducing what the teacher says. The second, related to the reflective way, is very participative and always have something to say, they build the knowledge with the teacher. With this information, we can also answer the third and last specific objective. The students can be more engaged using the reflective way of teaching because they are participating to build their knowledge.

In the educational context, the people are always trying to find new manners to make their students learn more and with enthusiasm. This work presented with the Didactic Sequence that they can use this perspective to help teacher and students learn more and they can also be more critical inside the society they live and more important, they are going to be more engaged in learn a foreign language. This work is an incentive for the research around this theme to continue to looking for an increasing evolution, and for that we can learn and teach students and teachers ways to interact with the society that surrounds them.

REFERENCES

BROCARD, Rosangela; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Elaboração do Modelo Didático de Gênero e da Sequência Didática: Uma Perspectiva de Trabalho com o Gênero Textual Reportagem Impressa em Sala de Aula. 2009, p.1-30.



CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade**. 1.ed., São Paulo: Planeta, 2017, p.13-45.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.95-128.

DONALD A, Schön. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FERREIRA, Telma Sueli Farias (Org.). Avaliando Sequências Didáticas a Partir da Perspectiva Epistemológica do ISD. In: FERREIRA, Telma Sueli Farias (Org.). **Produção e Aplicação de Sequências Didáticas: Experiências de (futuros) professores de língua inglesa**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016, p.65-73.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas?. In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2002, p.44-46.

MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). JEAN-PAUL BRONKART. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006, p.145-209.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Os gêneros textuais em sala de aula: as “*sequências didáticas*”. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.211-225.



CONTEXTUALIZED GRAMMAR: A MOTIVATING AND EFFICIENT MANNER TO TEACH GRAMMAR

Autor: Luiz Eduardo Santos da Silva

Co-autor: Amanda Pereira de Araújo Marinho

Orientador: Me. Técio Oliveira Macedo

Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUCTION

In the context of English teaching, the way that the grammar is taught can interfere in the way that students learn. Moreover, teaching grammar as an abstract system cannot be a good option because students may not see a purpose in learning the target language. It is perceptive how important is to take into account students' lives throughout the learning process and the contextualized grammar can be an effective tool to teach English because it gives the opportunity to the teacher to bring students reality to the classroom and at the same time, increase students' motivation in the classes.

Motivation can be an important feature in the learning process. Keeping students motivated is important because they can feel more confident during the learning process and learn English involving their context can be interesting. Therefore, based on what teachers do in the classroom, students can have their motivation increased and in consequence, they can show a positive support throughout the English classes. On the other hand, it seems that the way which the grammar is taught even nowadays does not work very well in the classrooms.

With this in mind, it is perceived that working the grammar in a non-contextualized way may be one of the factors that can keep a lack of students' participation in English classes. Moreover, it can also be inferred that working the grammar in a non-contextualized way cannot increase students' motivation throughout the classes because they cannot see how they will put into to practice what they are learning related to the target language in real life.

The English teaching can be linked to other aspects, for example, taking into account students' context because in this way they can feel more



participative in the classes. In addition, creating opportunities to students to demonstrate their world knowledge during the classes can work. Thus, this strategy can work in a positive way because teacher can have a more significant support from them.

According to this reality, this paper aims to discuss how the English grammar is taught and to comprehend the importance of teaching English as a Foreign Language (EFL) in a contextualized perspective in order to avoid the lack of students' participation in English classes and make them more motivated.

Moreover, our main theoretical background is based on the works of Antunes (2014), referring to the importance of contextualized grammar, Harmer (1983) and (2007), the practice of English language teaching and the importance of motivating students and Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999), related to the importance of the three dimensions of grammar in the learning process.

CONTEXTUALIZING THE GRAMMAR

In order to discuss about contextualized grammar, the framework of this paper is based on the ideas of: Antunes (2014), referring to the importance of contextualized grammar, Harmer (1983; 2007), the practice of English language teaching and the importance of motivating students, Revell (1979), related to teaching techniques for communicative English, Yang (2010), referring to achieving authentic context in classroom oral English teaching, Larsen-Freeman (2000; 2014), teaching grammar and techniques and principles in language teaching, Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999), the three dimensions of grammar, Mu (2010), related to the interactive approach to English grammar, Cunha (2016), referred to some specific linguistic aspects and Oliveira (2015), relative to planning and evaluation in English, Travaglia (2009), concepts of grammar and Marcuschi (2008), referred to textual genres.

CONCEPTS OF GRAMMAR

Once the main topic of the discussion of this work is the relevance of contextualized grammar, it is necessary to comprehend what is understood by grammar. To Travaglia (2009) grammar is interpreted as a manual with rules and a good use of language for those people who wish to express themselves



appropriately. With this in mind, Travaglia (2009) affirms that the types of grammar which stand out are: normative grammar, descriptive grammar and internalized grammar.

According to Travaglia (2009), normative grammar is a type of grammar which just studies the pattern language, the cultural norm of a language, and this norm has become official. It is more based, in general, on the facts of the written language rather than the oral language. Thus, the normative grammar is a type of law that regulates the use of a language in a society. On the other hand, descriptive grammar describes and registers a certain variety of language in a certain moment of its existence.

The internalized grammar according to Perini (1976, *apud* TRAVAGLIA, 2009), it is the mechanism itself, the set of rules that is commanded by the speakers and it is what allows the normal use of language. Taking these concepts into consideration, the focus of our work is the Contextualized Grammar. To Antunes (2014, p.40) “(...) a contextualized grammar is a grammar of uses, which implies to say of what people say and write in texts of the most varied sizes, types and functions¹⁷”.

THE IMPORTANCE OF CONTEXTUALIZED GRAMMAR

According to Antunes (2014), grammar is not the most important part of language. It is one of the components of language but not the only one and not the most important. Therefore, although the grammar has an important role in a language, just learn it may be not sufficient to make lessons more efficient. Expanding the conception of Antunes (2014), Woods (1995 *apud* MU 2010) affirms that there is no doubt that a good grammatical knowledge is substantial to master a foreign language and it is also one of the most important component of communicative competence.

To Antunes (2014), grammar cannot be constituted by itself, or in a separated way of the verbal activities performed by the speakers of the language. In this sense, Antunes (2014) affirms that

There is no grammar out of language. It is in the interaction, at the intersection of all our verbal interactions that the grammar is internalising and consolidating itself, to the

17 “(...) uma gramática contextualizada é uma gramática de usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções”.

point of establishing as something constitutive of linguistic knowledge of every speakers¹⁸ (ANTUNES, 2014, p.25, our translation).

Harmer (1983) corroborates with the theory of Antunes (2014) that students have to learn the grammar of the language because it is a core part of the language use. As the grammar is learned, students will be shown how to use it in order to perform the functions according to their needs. Grammatical items and functional realisation need to be taught side by side. Consequently, classes can assume that more interactive and profitable as long as teachers perform the grammar topics in a way that students can see that they can apply them in real life. Taking into account the functionalist conception of language, to Cunha (2016), there is a relation between grammatical structure and different communication contexts. And, perceiving the language as an instrument of social interaction, grammar must be learned in order to perform functions.

Furthermore, to Harmer (1983), language is performed in situations and for students to be able to practice it they have to understand what is the most suitable situation that some components of language are used. In other words, the teacher's role is also to provide a way of teaching language that students can become capable of using it and at the same time, knowing that they are performing it in communicative circumstances and achieving their goals in communication.

To Antunes (2014), a lot of historic and cultural reasons, over the centuries, conferred grammar this status of single component, a component which is more meaningful than others. With this in mind, the grammar translation method

(...) used for the purposes of helping students read and appreciate foreign language literature. It was also hoped that, through the study of the grammar of the target language, students would become more familiar with the grammar of their native language and that this familiarity would help them speak and write their native language better (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.11).

18 “Não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante”.

It is perceived that since the grammar translation method, the role of the grammar is emphasized. Therefore, in the point of view of Revell (1979), the theories of communicative competence entails that teachers must do more than just provide learners with a quantity of language structures in order to manipulate. To put it in another way, language is not just structures just to manage. It is necessary more to understand it and use it properly. Sometimes the process of grammar teaching in a non-contextualized way can affect learners in a non-positive aspect during classes. Moreover, they cannot be able to understand its use in real life contexts.

Therefore, Mu (2010) affirms that grammar refers to a vital device and resource in favor of comprehending and using language, and to teach grammar is the prerequisite to get accurate linguistic knowledge and fluent communication. Language with the lack of grammar would be chaotic, and grammar teaching is substantial in foreign teaching.

THE TEACHING OF EFL AND GRAMMAR

According to Harmer (2007), English as a Foreign Language (EFL) is used when students are learning in order to use the language to speak with other people in the world and students often study EFL in their own country that do not speak English. According to Cunha (2016), to understand the syntactic phenomenon, to study the language in use in its specific discursive contexts is necessary because it is in this space that the grammar is constituted. In other words, grammar can vary and be modified when it is used. Thus, to understand this phenomenon “(...) it is necessary to observe the language how it is spoken¹⁹” (CUNHA, 2016, p.164).

To Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999), the three dimensions of grammar is referred to form, meaning and use and the three are interrelated. Summing these three dimensions up, the form is related to how the English grammar structure is formed (accuracy), the, the meaning is interrelated with the meaningfulness (what does it mean?) and the use is referred to when and why the grammar structure is used.

According to Yang (2010), it does not matter how much effort we make, the classroom cannot provide students with authentic context as in real life communication environment. However, we must try to provoke students to

19 “(...) é necessário observar a língua como ela é falada”.

make them feel that they are doing some task, performing speech acts in the way that it should be in real life. This attitude of teaching English can be considered efficient and interesting to students because they can use the target language in the way that it could be used in real life. To put it another way, teachers have to try to use their classes with a similar real life context even if the classroom does not provide this type of environment. This attitude of teaching English can be considered efficient and interesting to students because students can use the target language in the way that it should be used in real life. In Yang (2010) point of view, teaching oral English in the classroom setting

(...) is not an easy thing: many students do not feel they can speak better English after attending classes of one term or two. In spite of giving the student correct ways to learn English, oral English classes should be made full use of to construct natural and authentic environment for the student to speak English (YANG, 2010).

Developing Yang (2010) point of view, using oral English in the classroom can be good but it is not an easy task because some students do not feel confident when they have to use the target language. Although this way of teaching English can be profitable related to using language in natural and authentic environment, if students do not feel confident and comfortable using the language, the class cannot work. With this in mind, students can be more encouraged to speak English throughout the classes as long as the teachers try to motivate them.

To Harmer (1983), all teachers can think of circumstances in that certain some motivated students do considerably better than their peers, and it seems possible to suggest that the motivation of the students is the single most important thing that he brings to the classroom. This shows that, if the teachers know how to make their classes more motivating to students, they consequently, will feel more attractive in learning English. Thus, To Harmer (1983), motivation can be divided into two types: extrinsic motivation and intrinsic motivation. Extrinsic motivation is when students feel motivated to go and study a language because they have some goal that they wish to reach. On the other hand, intrinsic motivation is the when the students are motivated by things that happen in the classroom as physical conditions, methods, the teacher, etc.



Depending on the way that the grammar is taught it can make the English classes demotivator. Students may think it is boring because they cannot see a relevance in learning it and this can be a consequence of the way that the grammar is taught. To Larsen-Freeman (2003 *apud*, OLIVEIRA, 2015), the grammar is never boring. What makes it boring is what teachers ask students to do with it is what can make students have this idea.

As long as teachers do not get involved more in the activities that they bring to the classroom related to the grammar points, students will always consider the classes boring. Thus, one reason can be, according to Oliveira (2015) the teacher

(...) is the person who needs to pay attention to the activities about grammar that he/she brings to the classroom so that the students do not consider them boring and so they do not end up transferring to the grammar the boredom of the activities proposed by the teacher and the textbook²⁰ (OLIVEIRA, 2015, p.205, our translation).

This fragment unveils that depends on the way that teachers use and teach the grammar in the classroom that the class can hold unexpected results. If they do not treat the grammar in a way that students consider it interesting, as a consequence, the grammatical part of the class cannot work as expected.

Refining the point of view of Oliveira (2015), Larsen-Freeman (2014) alleges that grammar is not just a static system of rules, it is a dynamic system. In order to perform it as a dynamic system, students have to experience lesson that the grammar is employed in meaningful and psychologically ways. Text genres can be a good choice in the learning process of learning and teaching English. To Marcuschi (2008), textual genres are

(...) the texts that we find in our daily life which present characteristic socio communicative patterns defined by functional compositions, enunciative objectives, and styles concretely

20 “O professor é que precisa prestar atenção às atividades sobre gramática que leva à sala de aula para que os alunos não as considerem chatas e para que não acabem transferindo para gramática o tédio das atividades propostas pelo professor e pelo livro didático”.

realized in the integration of historical, social, institutional and technical forces²¹ (MARCUSCHI, 2008, p.155).

With this in mind, working with text genres can be good for students because they are surrounded by them in their daily life so, it is up to the teacher to decide if s/he wants to work with them or not.

METHODOLOGY

Our paper is classified as bibliographic which means according to Ruiz (2008) that the bibliographic research consists of the examination what has already occurred and studied on a certain subject that we assume as the subject of scientific research.

Therefore, the analysis is qualitative that according to Gerhardt and Silveira (2009), the qualitative research is concerned with the deepening of understanding rather than worrying about numerical representativeness. With this in mind, this paper is centered in the comprehension and understanding of how the teaching of the EFL grammar in a contextualized perspective can be profitable throughout the learning process of the target language in order to avoid some negative aspects of the traditional teaching as for example, students being passive in the learning process.

CONTEXTUALIZED GRAMMAR IN THE CLASSROOM

According to what has been previously explained, it can be perceived that some ways that the grammar is taught do not work well. Although students are expected to participate more during the classes, if the teacher does not try to use a way of teaching and using grammar that draws students' attention, the classes cannot be efficient. Moreover, some teachers can think that we are surrounded by English in our everyday life and try to bring this knowledge that students acquire to the classroom, and, in consequence, try to create a link between this knowledge and the English classes. To Harmer (1983), the language needs to be acquired as the result of experience and

21 "Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas".

not just the concentration of a grammar point, similar to children who are learning their first language. Students can feel more confident if teachers give opportunities to them to expose their background knowledge and increase their intrinsic motivation.

Some aspects of the grammar translation method could be avoided in contextualized teaching context. For instance, in the grammar translation method, the grammar rules are explained in a deductive way and they are asked to apply the rules in examples. Thus, According to Larsen-Freeman (2000), the interaction in the classroom comes more from the teacher to students.

Moreover, there is little students' initiation and interaction. On the other hand, the classes can have a more significant support by students if the teacher invites them to discover the grammar and in consequence, the classes can be more profitable. Moreover, students might see grammar in a way that they can learn and have fun at the same time. For instance, teachers can discover the grammar with students' help and then, put the rules into to practice in real life in a formal situation and then, in an informal situation. Discovering the grammar with students can be interesting because it can increase students' motivating because they may feel that they are participating in an active way in this process of discovering the grammar throughout the learning process.

Other important aspect is to motivate students. Teacher can have in mind that learning is process that takes a long time and in order to achieve his/her objectives, to keep students motivated through this long process is fundamental because they can increase their intrinsic motivation according to what teachers perform in the classroom. Hence, as long as EFL teachers provide these features in the classes, students can feel more motivated during the learning process and as a consequence, they can show positive results as well.

Most students think that learning grammar is the most boring part of the English classes. According to Oliveira (2015), most part of the teachers focus more on the memorization of grammatical nomenclatures, and normative rules that is the opposite of students' linguistic realities. The type of activities and the explanations that are brought and used in the classroom in order to practice the grammar can be well thought by the teachers. If they want to make students more interested in the English classes, they can develop activities which fit to the students' lifestyle or related to things that they enjoy doing. With this in mind, it is perceived that getting out of the traditional is not an easy task but if teachers want to have significant support from students they have to try to use this type of ludic activities in the classroom.



Analysing the fact that teaching a language is not just teaching grammar, to Antunes (2014, p.25), “a language consists of more than simply a grammar²²”. Thus, when teachers work the grammar in a non-contextualized way, students cannot see a purpose in learning English. Teachers who use disconnected examples can affect the classes and also the students in a negative way because teachers are just using disconnected examples and students cannot see when or where they can put these examples into to practice. Moreover, in order to teach grammar in an efficient way, teachers can include real examples in their classes so, students can feel more motivated in the learning process.

In communicative activities, the context has a fundamental role in communication. With the context, we can assume that the message that we want to transmit can be understood in an effective way. Taking this into consideration, Antunes (2014) affirms that

(...) the context is part - within - of the action of language in a way that the intended meanings also derive from the contextual elements experienced. That is, the context is part of the power of meaning of language²³ (ANTUNES, 2014, p.40, our translation).

A language cannot be taught without a context. The relevance of the context is not only for grammar teaching but also for being part of the language. Moreover, with the support of it, students can understand better in what situations the language can be used properly and also, in real life situations. Therefore, bringing conversations that are used in real life conversation can be very interesting to students because they can have an example of how they can use it in their daily life and making the classes more motivated as well.

In English classes, as long as teachers work with texts, they can also explore the texts as a whole because there are other information in the text that can help students to comprehend it better. For instance, the teacher who works with a certain text genre, can, besides just teaching grammar, explore if there are pictures in the text, who wrote it, who the target public are, etc.

22 “Uma língua é constituída por mais do que simplesmente uma gramática”.

23 “O contexto é parte - parte de dentro - da ação da linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem também dos elementos contextuais vivenciados. Que dizer, o contexto é parte do poder de significação da linguagem”.



According to Lajolo (*apud* ANTUNES, 2014), if the teacher just use the text in order to teach grammar, it may lose its purpose of study; the text was just a “pretext” to teach grammar lessons. Instead of just using the text as a “pretext”, teacher can explore the text genres because they make part of the socio-communicative properties.

According to Carolyn Miller (*apud* Marcuschi, 2008), the text genres are a form of social action. Moreover, they are a cultural artifact because it makes part of our communicative structure of society. For instance, when working with news taken from a website, besides asking students what is the type of text that is being used in the classes, teacher can go further. S/he can explore the images, the titles, the website’s name, the target public because they can be able to realize that they all complement each other to make a complete meaning.

In order to make the teaching of grammar more complete during the English classes, teachers needs to use the three dimensions of grammar by Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999). Teachers can pay attention to students’ difficulties in the classroom and emphasize one of these dimensions during the classes. Taking these dimensions into consideration, it is perceived that, as long as teachers use them in the classes, students can have a noticeable use of the target language because they will know how to form, to use, and to convey meaning of the grammar structure when using the language.

Thus, the fact that we are surrounded by text genres can make students more motivated in the process of learning the target language because these types of text are found easily in students’ daily life. Moreover, working with text genres can be interesting to work with students because they have their own form, function, social function, etc, and to students, to explore the text genres can be profitable because students can be more effective social communication. According to Marcuschi (2008), when we are able to dominate a text genre, we do not dominate a linguistic form but a way of performing in a linguistic way the specific objectives in particular social situations. So, it can mean that if students study text genres in the classes, they can, besides learning about text genres, they become more effective in the ability of social communication.

Therefore, Antunes (2014) affirms that having the language in an abstract form, the context, the intention, the receiver, if they are orally or written, formal or informal are all unknown factors. Thus, the author affirms that all these unknown factors can have as a negative result in the classroom options

such as making lists of words, to identify their morphological class and as a consequence, these types of activities cannot work because for instance, they are not contextualized. Oliveira (2015) corroborates with the thinking of Antunes (2014) when he affirms that

Traditionally, teachers are used to talk about textual coherence and textual cohesion, but it is also important to consider the pragmatic elements of the textuality, i.e. the intentionality, the accessibility, the situationality, the informativity and the intertextuality²⁴ (OLIVEIRA, 2015, p.13).

Moreover, these type of activities may not be efficient in the classroom because they may not make sense to students. Just the fact of classifying words, making a list, etc, is far away of the students to put these examples into practice.

According to what has been explained, the teachers who choose to work with a contextualized grammar can realize that, if they want to achieve a better support from students, they have to take more into account not only the contextualized grammar but also motivation, interaction, the way that the grammar is taught, etc. Moreover, as long as the English teachers use all this features in the classroom, they can have positive feedbacks from students because they might see a purpose in learning it because they can put their English knowledge into to practice in real life.

FINAL REMARKS

According to what has been previously explained, the objective of this work was to discuss how the English grammar is taught and to comprehend the importance of teaching English as a Foreign Language (EFL) in a contextualized perspective in order to enhance students' motivation.

Therefore, concerning the objectives of this work, we can assume that, when teachers use the grammar in a contextualized way, students can show positive support during the English classes because it can stimulate students to participate in the classes in a more active way. Thus, working with the

²⁴ “Tradicionalmente, os professores costumam falar sobre a coerência textual e a coesão textual, mas é importante também considerarem elementos pragmáticos de textualidade, i.e. a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade”.

grammar in a contextualized way can have as a positive consequence, the increase of the students' motivation during the learning process.

On the other hand, working grammar in a non-contextualized way can be not interested for students because they cannot see a concrete reason for learning it. However, as long as teachers use a contextualized grammar throughout the EFL classes, they can be more motivated, effective and profitable for both, for students and the English teacher as well.

English teachers who want their classes to be more participatory and effective need to keep in mind that getting out of the traditional is not an easy task because it requires more from these professionals. However, the support from students can be seen during the classes as long as teachers provide the features which have been explained throughout this work for instance, using a grammar that students can use in real life.

As a result, we can assume that our objectives have been achieved through this analysis proving the importance of this work in order to make the English classes more attractive to students. Thus, the relevance of this work can be perceived through the process of teaching English in a contextualized way as an efficient manner because besides students have the opportunities to learn and practice the target language in real life, it can also increase students and teacher's motivation as well in the English classes and as a positive consequence, the learning process can happen in an easier and effective way.

REFERENCES

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada limpando “o pó das ideias simples”**. 1.ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CELCE-MURCIA, Marianne, LARSEN-FREEMAN, Diane. **The Grammar Book: An ESL/EFL Course**. 2.ed., Boston: Heinle & Heinle Publishers.

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo** In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org). **Manual de linguística**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2016, p.157-176.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto, SILVEIRA, Denise Tolfo. **Pesquisa Qualitativa** In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo.

(org). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, p.31-32.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 1.ed., Longman Group Limited, 1983.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4.ed., Pearson Education Limited, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 1.ed., New York: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. In: CELCE-MURCIA, M, BRINTON, D.M., SNOW, M.A... **Teaching English as a Foreign Language**. 4.ed., Boston, MA: National Geographic Learning, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1.ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MU, Manqing. **Interactive Approach to English Grammar Teaching in the ESL Classroom**. University of Wisconsin-Platteville, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1.ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

REVELL, Jane. **Teaching techniques for communicative English. - (Essential language teaching)**. 1.ed., London and Basingstoke. The Macmillan Press Ltd, 1979.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6.ed., São Paulo: Atlas, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13.ed., São Paulo: Cortez, 2009.

YANG, Xiaomei. **How to Achieve Authentic Context in Classroom Oral English Teaching**. v.1, n.3, p.339-342, 2010



GRUPO DE DISCUSSÃO 8

**LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES:
HISTÓRIAS E RESGATES DO HUMANO**

JOGOS VORAZES, 1984 E LARANJA MECÂNICA: A PRODUÇÃO DE UMA ÉTICA/ESTÉTICA DA DISTOPIA PARTINDO DE SEUS LEITORES

Alexandre Araújo da Silva
Graduado Licenciatura em História
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

Levando em consideração os desenvolvimentos tecnológicos que observamos todos os dias, desde o surgimento da internet e dos celulares, percebemos que o lugar da literatura se torna mais amplo, já que com as comunicações entre esses espaços digitais alargamos a produção editorial, que antes era baseada em autor, editora e livreiro (CHARTIER, 1998). A uma larga escala de coautores “invisíveis”, os leitores, que divulgam, escrevem novas histórias baseadas nas lidas e preenchem lacunas antes abertas nas dúvidas entre fãs de uma mesma obra.

Essa ligação entre leitores produz comunidades de fãs, as quais Henry Jenkins chama de *fandons* (2009) e um modelo inter/transmídia também pensado por ele, aonde os participantes levam a comunicação literária para além do lido, com as histórias ficcionais sobre as obras, as *fanfics*, além de produtos para venda tendo como foco os textos lidos, além das diversas comunicações entre grupos afins.

Segundo Roger Chartier (1998), cada leitor, enquanto espectador/ouvinte produz uma resignificação própria da obra ou texto que recebe assim que se apropria dela. Esta produção está intrinsecamente relacionada ao “conjunto de condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto” (CHARTIER, 1998, p.19). Um exemplo disso é a visão que as distopias, gênero centralizado nessa pesquisa, querem levar ao seu leitor: “em livros pós-apocalípticos distópicos, [...] os remanescentes da humanidade sobrevivem contra intempéries, que incluem desde guerras nucleares a total exteriorização do meio ambiente [...]. Muitos desses cenários são induzidos pelo homem [...]” (GRESH, 2012, p.9), e assim produções de sujeitos para um coletivo.

Dessa forma, essa temática literária transporta em si visões de possibilidades do que pode vir a ser o futuro do Mundo, tentando dessa forma inserir em nosso imaginário cultural um conjunto de condicionamentos que nos levem a ir contra esse possível caminho, por mais que “o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores” (CHARTIER, 1998, p.77), ele produz um pensamento de grupo, já que afeta o indivíduo leitor, o qual divulga um pensamento temporal e espacial sobre a leitura.

Portanto, essa pesquisa focaliza no perceber a literatura distópica enquanto possível de afetar o indivíduo, construindo uma estética tanto no espaço quanto no tempo, para pensá-la enquanto instrumento que faz refletir a própria humanidade e o lugar do humano, ou seja, a literatura faz-nos refletir sobre nossa existência enquanto sujeito particular e coletivo.

DO SKOOB AO (EST)ÉTICO: LEITURAS DE MUNDO(S)

O levantamento dos discursos dos jovens leitores sobre obras distópicas será baseado diretamente à rede social *Skoob*²⁵ – responsável por colocar em contato indivíduos que gostam de ler, organizando seus livros, divulgando-os com diversas pessoas, com a possibilidade de troca dos mesmos, além de um catálogo de preços em diversas empresas –, já que cada leitor pode criar resenhas independentes (de cunho não profissionais), resumindo a obra, falando sobre suas impressões, assim alongando o marketing editorial, sem necessariamente ter vínculos com as editoras.

Para tanto, será centralizado a importância dos clássicos distópicos para a construção dos textos atuais do gênero, não só como influência, mas para compreender a ética/estética (des)continuada por gerações díspares dentro dos parênteses da história editorial e da leitura: apropriação e expropriação da distopia não só ao longo do tempo, como também pelos diversos meios midiáticos, os quais são responsáveis pelo compartilhamento dos diversos suportes, exemplo dos filmes inspirados nos livros que aumentam o

25 [...] a maior rede social para leitores do Brasil. Funcionamos como uma estante virtual, onde você pode não só colocar os livros que já leu, como aqueles que ainda deseja ler. Tudo de forma organizada para que você não se perca durante as leituras. E você ainda tem a vantagem de poder compartilhar suas opiniões com seus amigos, fazer trocas de livros, participar de sorteios, ganhar cortesias e muito mais. In: **SKOOB**. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/inicio/quem_somos>. Acesso em: 24 mai 2018.

reconhecimento deles, assim levando o leitor a buscar as inspirações para os diversos tipos de adaptações, como no caso da trilogia literária *Jogos Vorazes* (2009), de Suzanne Collins, que teve um *boom* nas vendas após o lançamento cinematográfico, o que fez com que os críticos, estudiosos e resenhistas (caso do *scoob* e blogs livres) buscassem referências anteriores, não apenas influências dentro da narrativa, como também em obras anteriores que abordem o mesmo gênero.

Ultimamente voltou-se a debater e conhecer livros como (*1984*, 1949) de George Orwell, *Laranja Mecânica* (1962), de Anthony Burgess, *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley, *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, todos reeditados e relançados nos últimos dez anos. Eles são citados em quase todas as pesquisas encontradas sobre livros distópicos e considerados como marcos desse gênero, sendo citados em diversos blogs, jornais e revistas online como em (KALIL, 2017; NUNES, 2017), reiniciando o ciclo de influência e conhecimento de obras que carreguem do mesmo tema atualmente, ou seja, um marketing que se autoalimenta já que quem lê sobre o tema distopia encontra tanto os clássicos como os textos do século XXI, o que faz com que obras anteriores à desse século sejam revistas, tendo de volta sua importância como clássico e como amplificador da temática distópica, como é o caso de *Nós* (1924), de Iêvgueni

Zamiátin:

Nós, escrito pelo russo Iêvgueni Zamiátin, é considerada “a distopia-referência”, aquela que inspirou desde grandes obras do gênero, como *Admirável Mundo Novo* e *1984*, até histórias mais recentes, incluindo *V de Vingança* e as sagas adolescentes *Divergente* e *Jogos Vorazes*. O clássico, que estava esgotado no país, acaba de ganhar uma edição de luxo pela Aleph (344 páginas, 59,90 reais, com tradução direto do russo de Gabriela Soares (IMPERDÍVEL: ‘Nós’, a distopia que originou ‘1984’, volta luxuosa, 2017, s/p).

A citação acima mostra como a publicidade dessas obras clássicas vem carregada de referência às obras que trouxeram a distopia de volta à fama, pois “A nova modinha da literatura no século XXI são os livros distópicos” (SEIS clássicos da literatura sobre distopia, 2015, s/p), mas o questionamento é sobre o porquê de estar de volta depois de tantos anos, portanto analisaremos as resenhas dos leitores para compreender a ética e a estética dessa ponte temporal entre clássicos do século XX (*Laranja Mecânica* e *1984*) e os

contemporâneos do século XXI (Trilogia *Jogos Vorazes*, de 2009, da autora estadunidense Suzanna Collins).

A CONVERGÊNCIA ENTRE OBRAS DISTÓPICAS

Faz-se importante conhecer o que fomenta a ética e a estética. Para a pesquisadora e professora no Rio de Janeiro Diana Klinger, em *Literatura e ética: da forma para a força* (2014), a ética é o resultado da soma da literatura e da própria vida; segundo o professor da UFRJ Antonio Andrade (2015), ética é o que na literatura afeta ao leitor. Os valores éticos são também formulados pelos estéticos de cada época, assim a distopia clássica e a atual passam por olhares símiles da época em que se é lido, mas partindo de uma percepção (ou não) de uma referencialidade do real ou de apenas ficcionalidade, resultando, em primazia, numa reflexão individual, formando uma ética subjetiva e estética de uma época, coletiva.

Dentro das comunidades que se inserem, os leitores passam de apenas receptores a emissores, ou seja, de certa forma passam a ser coautores da obra que leem. Na contemporaneidade, com a emergência da cultura eletrônica, o campo das leituras adquire novos patamares, pois as “novas tecnologias midiáticas permitiram que o mesmo conteúdo fluísse por vários canais diferentes e assumisse formas distintas no ponto de recepção. [...] A digitalização estabeleceu as condições para a convergência” (JENKINS, 2009, p.38). Essa convergência cultural passa a ser um tipo de ponte entre comunidades, uma forma de buscar respostas com pessoas, que por mais que pensem diferentes, se interessam por um mesmo assunto e fomentam uma construção social. Porém, mais do que apenas uma ponte, é, sobretudo, para pesquisadores de história da leitura, um campo fértil para pesquisas, pois cria um espaço de visibilidade das práticas dos leitores, podendo-se analisar uma ética e uma estética temporal.

Os leitores ressurgem com novas táticas de apropriação: quando se interessam por certo assunto o compartilham das mais diversas formas possíveis: seja por um modelo transmídia, que “desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (ibidem, 2009, p.138), seja pelos *Fandons*, que segundo Henry Jenkins “é um termo utilizado para se referir à subcultura dos fãs em geral, caracterizada por um sentimento de camaradagem e solidariedade com os outros que compartilham os mesmos interesses” (ibidem, p.39). Assim,

partindo das relações desse público alvo, podemos perceber, aqui partindo da análise dos comentários e resenhas da rede social *Skooob*, uma interação da noção de mundo da/para a sociedade, tanto daqueles que a compreendem (os leitores), quanto daqueles que a vivenciam (espectadores).

Sobre 1984, Laranja Mecânica e Jogos Vorazes

Em *1984* (1949), do escritor e jornalista londrino George Orwell, encontramos o narrador e personagem principal Winston narrando o despertar da curiosidade em um momento em que não é visto como correto ser curioso, o Partido é detentor de todo o poder e visa a todo instante apenas mais poder, sem qualquer outra meta, e para tanto faz com que as pessoas sejam observadas e seguidas a todo instante pelo Grande Irmão. Os dispositivos de controle estão a todo vapor, fazendo com que ninguém saia dos parâmetros estabelecidos pelo Partido, e assim perpetua até o fim da obra. Esse livro é uma crítica aos meios totalitários, mas também aos sujeitos passivos, que não se erguem para se fazerem livres e permanecem neutros e impassíveis a qualquer luta em momentos necessários (ORWELL, 1984).

Laranja Mecânica (1962) nos é apresentado por Alex, um adolescente que vive em uma família disfuncional, e tem ele mesmo uma tendência para ser violento, assim se junta com alguns amigos para agredir, roubar e, quando em extremos, matar pessoas. Dentro da narrativa vemos um alfabeto próprio criado pelo autor londrino Anthony Burges, chamado de Nadset, o que nos fala sobre a construção linguística ser também uma forma hierárquica, mas possível de subversões.

Assim, ao longo da obra percebemos a crítica ao mau funcionalismo das penitenciárias e o mau uso do poder por diversos lados da sociedade, é uma crítica tanto ao totalitarismo quanto ao extremismo em sua aceitação. Dessa maneira, Burges nos retrata o controle das mentes e dos corpos de forma extramente direta e agonizante, e termina nos falando sobre a possibilidade de mudança individual, mas essa mudança nada pode fazer contra aquilo que a maioria se cala. *Laranja Mecânica* é um livro sobre desistência e resistência de si (BURGESS, 2014).

Já em *Jogos Vorazes* (2010), temos o mundo totalitário subdividido em classes operárias diversas, mas também a vontade de um governo mais voltado ao anarquismo, assim, Katniss Everdeen, personagem principal e narradora, nos mostra a luta pela vida daqueles que lhe são importantes, resiste até não ter mais forças e assim conquista a afeição de muitos daqueles que antes nem se importavam com ela. A estadunidense Suzanne Collins, autora dessa obra,

crítica o espetáculo da morte e a midiaticização dos corpos em detrimento da obrigatoriedade de alimentar o mundo que passa fome, e ainda fala subliminarmente sobre as possibilidades que o neoliberalismo capitalista pode trazer para o futuro das pessoas que têm e não têm condições de utilizá-lo a seu bel prazer. *Jogos Vorazes* é uma crítica ao momento atual de uma forma tão direta que é capaz de causar insônia em quem o percebe (COLLINS, 2010).

AS PRODUÇÕES (EST)ÉTICAS NOS LEITORES E EM SUAS LEITURAS

Partindo do texto mais atual, percebe-se como a história de *Jogos Vorazes* está próxima aos olhos dos jovens leitores de uma realidade palpável, a resenha de Gi Barbosa (03 de maio de 2014) no site *Skoob*, após fazer um resumo da obra fala sobre o que a narrativa analisa dos sujeitos reais:

A trilogia de *Jogos Vorazes*, escrita por Suzanne Collins, é um livro que esconde muita coisa. Aparentemente, a história se inicia com a próxima edição dos Jogos, que são uma lembrança aos tempos escuros, onde houve a destruição do distrito 13. Panem, é governada pela capital, que recebe dos distritos tudo necessário à sobrevivência, desde energia até alimentos. Se não fosse pelo sofrimento que passam os distritos, os Jogos seriam considerados um símbolo de luta, uma vez que cada um deles deve enviar um casal de jovens de 12 a 18, sorteados na Colheita, para lutar até a morte, mas um fato faz com que aconteça uma incrível reviravolta no livro. Katniss, uma menina corajosa do 12, vira voluntária para salvar a pele de sua irmã Prim, e vai para a Arena junto com Peeta (um jovem filho de padeiro). Durante os Jogos Vorazes, a menina tem que forjar uma paixão por Peeta, e tem uma atitude inesperada por todos para vencer os jogos. Katniss só não imaginaria, que essa simples escolha poderia mudar toda sua vida. Sob ameaças de morte vinda do Presidente, a garota vira uma peça para enganar a capital, e sem saber vira um símbolo da revolução. Com a Guerra iniciada, ela prova que o ser humano tem uma tendência à autodestruição. Com um fim nada clichê, o livro nos faz refletir sobre como a guerra tem poder, que somos verdadeiros ambiciosos em busca de poder, e que apesar do quão difícil são os dias escuros, sempre haverá uma luz (In: Resenhas - Box: Jogos Vorazes, p.2).



A citação supracitada fala sobre a reflexão dos atos humanos: autodes-trutivos e ambiciosos, o grande poder de controle e destruição das guerras, mas que mesmo com tanta tragédia sempre há algum tipo de esperança. Seria a distopia do século XXI de alguma forma esperançosa? Segundo a autora Nina, do blog MVL (18 de março de 2011), “Jogos Vorazes é um livro de ação e ao mesmo tempo ensina muito sobre compaixão” (In: Resenhas Jogos Vorazes, p.108), mas uma compaixão individual (SILVA, 2017), possível apenas para aqueles que compreendem a dor do outro e que não se aprazem do sofrimento alheio, para tal é necessário compreender as críticas dentro da narrativa, assim como percebe a resenhista **Kotó** (22 de out 2012):

Jogoz Vorazes é uma crítica voraz, apesar do trocadilho, ao Sistema, e o melhor é que você entende o que é o Sistema lendo o livro.

Crítica a mídia de entretenimento, que faz diversão através dos vários Big Brothers, A Fazendas e Casa dos Artistas que vemos por aí: através da vida real das pessoas. E apesar de, no livro, o entretenimento apresentado ser totalmente violento, é também uma belíssima e trágica comparação com a realidade.

Os participantes, apesar de não quererem jogar, jogam. E se deixam, em certos momentos, contaminar pelo prêmio de uma vida abastada, exatamente como acontece na realidade: valores pessoais deixados de lado pela ganância.

Crítica abertamente a pobreza e a desigualdade social, no livro separadas em mundo distintos. Tudo vira crime, mas para sobreviver, é preciso ir contra algumas leis. É um mundo totalmente fictício, mas que se assemelha assustadoramente ao mundo em que hoje vivemos.

Crítica a banalização da morte. Crítica a banalização dos sentimentos.

É um livro, mas é uma excelente crítica.

E Collins está de parabéns por deixar claro em seu mundo fictício o que é cristalino no mundo real... para quem quer enxergar (In: Resenhas Jogos Vorazes, p.72.).

Assim, partindo dessas três citações, percebemos como a obra de Suzanne Collins é repleta de críticas que questionam o papel do sujeito na sociedade, ressaltando medos, esperanças, crueldades, compaixões e diversos outros adjetivos que serão escolhidos por cada leitor individualmente ou em grupo, formando a estética distópica dos jovens leitores e a ética de nosso tempo.

Faz-se necessário compreender como os leitores estão enxergando as obras clássicas que foram marcos desse gênero que se percebe crítico da atualidade, assim fortalecendo a função das literaturas pós-autônomas: a importância e significância da literatura dos jovens leitores em nível de crítica narrativa eficaz e perceptível quanto nos clássicos (LUDMER, 2010). Portanto, as resenhas a seguir abordarão olhares sobre as obras *1984* e *Laranja Mecânica*.

O medo é usado nas distopias para controlar, a ética seria tudo à disposição para ir contra todo tipo de submissão, pois a ética liberta. Perceber as críticas dentro destas obras é aprender a não copiá-la na realidade, o papel da história é compreender o passado para não recriá-lo assim como o papel da ficção é alertar os leitores para a sociedade não alcançar o futuro possível. Em *1984* o vilão é invisível, o Big Brother (Grande Irmão), que está em todo canto, e o papel ético é amedrontar aquele que o lê, assim D. Starbuck (04 de jan 2009) diz em sua resenha intitulada “uma verdadeira história de terror”:

Nenhum livro me aterrorizou e me marcou tanto quanto 1984. O Grande Irmão (Big Brother) é com certeza o top 1 na minha lista de vilões assustadores. É incrível como usando de ficção, Orwell consegue chegar a um mundo tão terrivelmente real, um mundo que tem uma proximidade assustadora com o nosso próprio. O Grande Irmão nos vigia (In: Resenhas 1984, p.44).

Ainda mais pragmáticas, diversas resenhas e comentários são direcionados ao controle totalitário na obra de Orwell, a realidade na narrativa é tão próxima que se torna física, mesmo partindo de mais de meio século após seu lançamento, ainda é possível sentir o receio do discurso que molda, a crueldade de perceber que você pode ser um desses personagens, Gabi fala em “O grande irmão está de olho em você” (04 de jun 2017):

Um livro que fala de uma data passada mas que diz sobre o presente mais do que se imagina. De modo simples, porém complexo, gerando ambiguidades constantes, a leitura traz algo presente no nosso cotidiano. Winston pode ser qualquer um de nós, com desejos e lutando contra o sistema. A realidade é dura e cruel...e sempre tem alguém de olho em você (In: Resenhas 1984, p.44).



Segundo esse comentário de Gabi, não é o Grande Irmão que nos vigia, mas alguém, sujeito(s) desconhecido(s), “invisíveis”, por meios ainda por descobrir, caso venhamos a fazer tal coisa. Qualquer um pode lutar contra o sistema, mas quantos podem e vão se dar conta de que precisam e podem lutar? É uma questão implícita tanto na obra de George Orwell quanto em grande parte das análises feitas pelos leitores.

Em contraponto a esse alerta às opressões controladoras, surge *Laranja Mecânica*, que fala sobre o totalitarismo e a pressão policial que tenta calar o livre arbítrio “maligno” do personagem principal Alex, a narrativa tem um alfabeto próprio, conhecido como nadsat, segundo Sasha (15 de Nov., 2016) “[...] o livro “Laranja Mecânica” provoca profundas reflexões sobre a importância do livre arbítrio, mesmo diante da perversão e da crueldade, sendo essencial para que um homem seja ser humano ao invés de robô, ainda que ele decida ser mau” (In: Resenhas Laranja Mecânica, p.5). Burgess coloca o livre arbítrio acima da moralidade criada pela sociedade em questão, o jovem protagonista faz escolhas ao longo de sua juventude que o levam à perversidade e até à morte. O personagem é preso e sua mente moldada descaradamente para o leitor perceber sua luta contra o controle, o jovem Alex, mesmo violento e sanguinário, luta por sua liberdade de escolha.

Partindo dessa perspectiva, Alex Oliveira (2016) resume a obra e diz ter se identificado com o xará da narrativa literária, pois aprende a questionar o espaço do outro, mesmo que seja perverso, em sua resenha com título “Marcante!” nos conta que

Laranja Mecânica foi simplesmente um dos melhores livros que li nos últimos tempos. A história gira em torno do jovem Alex, nosso drugui de 15 anos, líder de uma gangue, apaixonado por música clássica, dotado de pensamentos psicóticos e mergulhado em um mundo repleto de violências, roubos, espancamentos, drogas, estupros, até chegar ao fim da linha com um homicídio. O período que Alex passou na cadeia e o que se sucedeu na trama após isso me deixaram em uma encruzilhada: Comecei a me identificar com o personagem e torcer por ele, mas como ter predileção por um adolescente psicopata que relata com gosto suas perversidades e crueldades? Burgess nos traz uma reflexão sobre liberdade e moralidade, nos faz questionar nossos próprios valores e os da humanidade como um todo, quebra o fino viés da ética. Até onde a sociedade é capaz de ir com o pretexto de reprimir a violência e



estabelecer a paz social? É correto garantir o bem estar da sociedade retirando o direito de escolha de alguns, “zum-bificando” e tirando a humanidade (ou o pouco que resta dela) dos que andam fora da lei e da moral? Afinal o que é liberdade? São alguns dos questionamentos que o romance nos traz. Na verdade, todos temos um pouco de Alex em nós, afinal somos humanos, e discordar disso seria muita hipocrisia. Uma história marcante, instigante e insinuante e sobretudo horrorshow! (In: Resenhas Laranja Mecânica, p.5).

Anthony Burgess critica o sistema governamental, carcerário, de educação, e a juventude de seu tempo, ou seja, a estética e a ética do século XX. Fala sobre o reflexo do bem e do mal na convivência familiar e policial e nos faz questionar se somos mais errados em ser perversos como Alex ou perversos como o controle. Seria então tudo perversidade, mesmo a escolha? É a duplicidade da *Laranja Mecânica*, suas duas metades.

Por fim, Yvan (2017) levanta a problemática de que mesmo “55 anos depois de escrito na Inglaterra e temos uma realidade tão atual onde temas como violência, sistema carcerário, punição, livre-arbítrio e etc continuam tão corriqueiros. Ele [o autor] abala com sua ideologia sobre esses assuntos com facilidade” (Resenhas Laranja Mecânica, p.2), essa facilidade em abalar o ideológico com ideologias cria éticas com a potência de ir contra o sistema controlador, faz perceptível que há perversidade e que mesmo ela tem esperança de se tornar algo bom.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DIVERSOS FINS DISTÓPICOS

Dentre todos os meios possíveis de analisar os modos de circulação dos livros, o da recepção é o que hoje se recria dentro de todos os outros de forma mais visível: a edição, a publicação, a apropriação, o consumo em si, as adaptações, os fandoms, as mídias e as transmídias, todos são passíveis e transpostos pela recepção de quem os (re)produz. Até o momento, dentro dessa pesquisa indicada pelo projeto, foi possível investigar os campos da (trans)formação do escrito em livro, do livro em leitura, dessa forma, modelando-se uma nova relação com a escrita e, conseqüentemente, com a leitura.

Levando em consideração a história da leitura e de suas práticas, é interessante entender como os jovens leitores reutilizam e ressignificam suas próprias leituras, e dessa maneira, ao iniciar um levante sobre páginas

envolvendo o campo do gênero distópico pudemos entender que a história da leitura e de suas práticas se tornam também uma história das mídias, das reinvenções literárias e das transmidialidades, cabendo, então, observar a sociedade que se autofabrica e autoconstrói como a sociedade que Chartier reconhece como a dos leitores digitais, a mesma que torna o aumento das leituras piratas, dos e-books e pdf's, possível e um ato de (r)existência.

Essa mesma sociedade que se apropria de personagens, “shippando-os”²⁶ e criando assim um novo ser, híbrido, ao mesmo tempo próximo e distante da história que o criou, exemplo dos personagens da trilogia Jogos Vorazes, Katniss Everdeen e Peeta Meelark, que se tornam Peenis ou Everlark, personagem de histórias outras, com significados e sentidos outros, encontrados muito comumente entre comunidades de fãs, comentários de torcidas por determinado casal ou em ficções inspiradas nos livros escritas por fãs, conhecidas como FanFics.

A (inter/trans)midialidade se torna cambiante e ponte entre pessoas e textos: leva livros aqueles que não podem comprá-los. O que consideram como pirataria pode ser reformulado pelo que Certeau, em sua *Invenção do Cotidiano* (2007), chama de tática: “As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (2007, p.45), um exemplo dessas táticas está presente em blogs que divulgam o livro *online* e em como esses sites também servem para divulgar e questionar o fazer do leitor, levando em conta que a construção com base em textos editoriais não só o ampliam como também o divulgam.

As práticas de leitura pelos jovens leitores levam a produção editorial mais além, perpassando a circularidade de produção, a apropriação e resignifica, criando uma produção tática do e para o ordinário, antidisciplinar, recriando uma noção de revolução das/nas práticas de leitura. Portanto, creditamos à revolução digital e às pesquisas de Chartier, Certeau e Jenkins, uma

26 Shippar é uma gíria usada para representar a **torcida de um fã pela união de dois personagens** ou pessoas. O ato de shippar é o mesmo que manifestar o seu desejo por ver esses respectivos indivíduos em um relacionamento amoroso. [...] O shipper é a pessoa que faz o ship (forma o casal), ou seja, que torce e admira determinados relacionamentos, principalmente entre personagens fictícios de séries, livros, filmes, mangás, etc. [...] No Brasil, essa gíria funciona como um verbo entre os **shippers** (pessoas que praticam o ato de shippar). Assim, é comum o uso de expressões como: “*eu shippo esse casal*” ou “*qual casal tu shippas?*” (Disponível em: <<https://www.dicionariopopular.com/shippar/>>. Acesso em: 31 mai 2018).



continuação, ou uma iniciação de uma história da escrita, da ética e da estética ainda mais ampla, cheia de fragmentos que se completam e se compelem, mas que representam também aquilo que os livros vêm representar: o tempo que o escreve e suas práticas no tempo que se é lido.

Assim, distopias como a de Burgess, Orwell e Collins criticam a sociedade de seu tempo “exagerando” o que não se enxerga, para assim poder ser notado: seja o controle, as opressões, os medos... eles ascendem as fragilidades que nos rodeiam para que seja feito algo, ou talvez apenas para conscientizar de que há diversos caminhos. Diversas distopias foram escritas desde o século XIX até hoje, todas munidas de possibilidade ou da realidade que hoje se vive. A história das distopias vem sendo contada. Muitas pessoas estão fazendo algo para que não aconteça, basta percebermos o mundo/futuro que nos circula, caso não sejamos capazes de visualizá-lo talvez seja a hora de nós mesmos começarmos nossas revoluções e é o que esses autores narram: os diversos silenciamentos históricos velados em metáforas distópicas.

Os controles bem sucedidos, a banalização do mal e o culto a morte, as culturas levadas nas relações sociais ao longo da vida. Esses são alguns entre os milhares de temas abordados por autores de distopias e percebidos por seus leitores, que divulgam, compartilham, curtem, avaliam, resenham ou deixam passar batidos. Portanto, a literatura se torna produtora da (est)ética que a produz, humanizando os sujeitos leitores e ascendendo o papel social e histórico dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antonio. A força ética de uma reflexão. Rio de Janeiro: **ALEA**. v.17/2. jul-dez 2015, p.393-397. (Resenha de *Literatura e ética: da forma para a força*). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-393>>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

BURGESS, Anthony. **Laranja Mecânica**. Tradução de Fábio Fernandes. 2.ed., São Paulo: Aleph, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 13.ed., Tradução Ephraim Ferreira Silva. 13.,ed., Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COLLINS, Suzanne. **Jogos Vorazes**. Tradução de Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

GRESH, Lois H. tradução de Cassius Medauar. **Hunger Games: a filosofia por trás de Jogos Vorazes**. São Paulo: Lua de Papel, 2012.

IMPERDÍVEL: 'Nós', a distopia que originou '1984', volta luxuosa. In: **Veja (Online)**. Mar de 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/entretenimento/imperdivel-nos-a-distopia-que-originou-1984/>>. Acesso em: 15 Maio de 2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2.ed., São Paulo: Aleph, 2009.

KALIL, Bruna. 7 futuros distópicos: dos clássicos às sagas adolescentes. In: **Revista Polen (Online)** – ed.,16. Disponível em: <<http://revistapolen.com/7-futuros-distopicos-dos-classicos-as-sagas-adolescentes/>>. Acesso em: 15 Maio de 2017.

KLINGER, Diana. **Literatura e ética: da forma para a força**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

LUDMER, Josefina. **Literaturas pós-autônomas**. SOPRO – Panfleto político-cultural: Desterro, 2010.

NUNES, Francine. Literatura Distópica - Clássicos e Contemporâneos. In: **LiteraCult**. Disponível em: <<http://www.literacult.com.br/2014/05/literatura-distopica-classicos-e.html>>. Acesso em: 15 Maio de 2017.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Wilson Velloso. 17.ed., São Paulo: Editora Nacional, 1984.

SEIS clássicos da literatura sobre distopia. Maio de 2015. In: **Diário do Nordeste – Sopa de Livros**. Disponível em: <<http://blogs>>.

diariodonordeste.com.br/sopadelivros/literatura-estrangeira/seis-classicos-da-literatura-sobre-distopia/>. Acesso em: 15 Maio de 2017.

SILVA, Alexandre Araújo da. **Utopia de uns, distopia de outros**: a compaixão enquanto potência em Jogos Vorazes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, 2017.

SKOOB. Resenhas - Box: Jogos Vorazes. Disponível em: **<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/272374/edicao:305486>**>. Acesso em: **28 de jun 2017**.

SKOOB. Resenhas 1984. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/941/edicao:1235>>. Acesso em: 28 jun., 2017.

SKOOB. Resenhas Jogos Vorazes. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/106468/edicao:118175>>. Acesso em: 28 jun., 2017.

SKOOB. Resenhas Laranja Mecânica. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/1194/edicao:433492>>. Acesso em 28 jun., 2017.

UMA REFLEXÃO ACERCA DOS SABERES DOCENTES E O TRABALHO COM A CONDIÇÃO FEMININA EM CONTOS AFRO-BRASILEIROS NA SALA DE AULA

Rodrigo Nunes de Souza²⁷

Orientadora: Dra. Maria Marta Nóbrega

Universidade Federal de Campina Grande

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura, atualmente, busca traçar caminhos que levem professor e aluno a irem além do que, tradicionalmente, já encontramos na escola: o historicismo e o pretexto (como o associar o texto literário ao ensino de gramática, apenas focar o caráter histórico da literatura). Essas situações levam a um trabalho de descrédito, levando em consideração que o texto literário está além do tradicionalismo que, há muito tempo, lhe direcionaram.

Verifica-se, contudo, que, mais restritamente, quando esse ensino é direcionado a produções de cunho africano ou afro-brasileiro, a literatura ainda está aquém do esperado. Muitas vezes não abordada na formação inicial de muitos professores, o ensino da cultura e da tradição afro levanta questões que giram em torno da representação do negro ao longo da construção identitária do Brasil. Quando se direciona, por sua vez, essas questões para produções de autoria feminina, percebe-se que a situação é ainda mais frágil.

Com poucos nomes presentes em livros didáticos ou em antologias trabalhadas e distribuídas em escolas, a presença de autoras negras na escola ainda é muito pouco. Vários fatores contribuem para isso, mas, desde que o ensino de literatura se tornou centro de pesquisas, existe a preocupação em

27 Mestrando em Linguagem & Ensino, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

se destacar a produção africana e afro-brasileira na sala. Assim, há razões para que muitos professores não adotem obras de tradição afro e com isso

Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. A leitura de literatura brasileira, portuguesa e de língua portuguesa (angolana, moçambicana, cabo-verdiana) é considerada fator preponderante para que, durante a análise e discussão dos textos, os alunos ampliem a compreensão do fenômeno literário e da cultura de um povo. Concomitantemente, indica-se o estudo de temas e formas com o intuito de criar condições para que haja um conhecimento crítico da literatura e da sua história (VIEIRA, 2008, p.444-445).

Textos de autoria afro-brasileiros produzidos por mulheres buscam desconstruir, através de contos, os estereótipos que, geralmente, são associados às mulheres negras e evidenciar as outras faces sociais que estas mulheres conseguiram ao longo da história. Para isso, trabalharemos com contos das obras *Olhos d'Água* e *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo.

Justifica-se que esta pesquisa engrandecerá os estudos relacionados ao ensino de literatura africana e afro-brasileira, destacando a condição feminina retratada por ambas as autoras em suas obras. Levando em consideração que, hoje, os debates referentes ao lugar da mulher na literatura são significativos, os encontros formulados para a aplicação desta pesquisa contribuirão para as pesquisas bibliográficas na fortuna crítica das autoras, assim como na questão etnográfica que há no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, busca-se resultados em torno da compreensão dos alunos, no que se refere aos estereótipos que foram (des)construídos nas narrativas de Conceição Evaristo.

Com informações previamente elaboradas, a pesquisa será desenvolvida baseada em planejamentos prévios, cuja rotina da escola também servirá como fonte de investigação para a concretização do corpus na escola. Corroborando, para isso, o envolvimento dos alunos com as propostas levantadas pelos textos e o valor significativo que se absorverá à medida que os debates forem ocorrendo.

Parte-se a partir da seguinte problemática para inserir o debate em torno da condição feminina na sala de aula: como a mulher afro-brasileira são representadas nos contos de Conceição Evaristo?

O direito às questões que envolvem as diferenças vem sendo fortemente discutido por envolver casos que, na sociedade atual, mostra-se imprescindível para a formação cultural dos alunos. Ressalta-se que o fator humano, tanto na perspectiva de quem ensina quanto de quem aprende, busca destacar os grupos que envolvem a nova posição, no eixo escolar, mostrando o que se deve levar em consideração nos meios que trazem as novas condições para suas relações sociais, subjetivas, de convivência e, no caso do professor, de trabalho.

Para que a Lei 10.696/2003 seja realmente efetivada, além do professor, é necessário que toda a escola contribua para que as diretrizes sejam realmente efetivadas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações ético-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, destaca-se a importância dessa efetivação da Lei:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (MEC, 2013, p.501).

Aplicando esses saberes à sua prática, o professor fará a devida e esperada efetivação da Lei no ambiente de ensino. Para Patrícia Pinheiro Menegon (2015), a relação entre os saberes e o trabalho com a Literatura africana se interligam, promovendo a mudança necessária para a construção do sendo crítico-reflexivo do aluno. Destaca, também, que

A partir dessa significativa mudança, o campo da Educação Básica passou a viver um processo de revisão acerca das concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e da seleção de métodos pedagógicos mediadores e assertivos no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A exemplo disso, nos últimos anos, vimos destacar-se no meio acadêmico novas pesquisas e discussões acerca do alinhamento do trabalho didático-pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças nos primeiros nove anos de escolarização. O



grande objetivo não é outro senão prover formas de garantir a continuidade no processo ensino-aprendizagem sem antecipação ou supressão de conteúdos programáticos que deverão ser assegurados nas séries finais e no ensino médio (MENEGON, 2015, p.21).

A proposta aqui apresentada engloba uma temática que, ainda hoje, faz parte das discussões sociais e que podem ser levadas para a sala de aula, associando-a aos saberes de Tardif: os caminhos que o professor deve seguir determinará a condução do debate. Destaca-se o Método Recepcional como a metodologia que auxiliará o professor na condução dessa proposta.

O LUGAR DA LITERATURA PRODUZIDA POR MULHERES NA SALA DE AULA

Ao pensarmos em Literatura produzida por mulheres, provavelmente, chega-nos, basicamente, três autoras: Rachel de Queiroz, Cecília Meireles e Clarice Lispector. Isso se dá porque, o livro didático, muitas vezes, traz apenas estas três autoras em seus capítulos dedicados à produção literária²⁸. Esse mesmo livro é, invariavelmente, o único suporte didático que os professores possuem para ministrar suas aulas. Outro fator relevante, sem dúvida, é a pouca leitura deste “tipo” de literatura durante a formação do professor e, até mesmo, a pouca leitura que os docentes possuem acerca da Literatura produzida por mulheres.

Nosso propósito, neste projeto, é destacar como as produções de autoria feminina ainda são pouco trabalhadas na sala de aula, especialmente aquelas cuja autoria pertencem às mulheres-negras (sejam estas de origem africana e/ou assumam uma tradição afro-brasileira). Para isso, utilizaremos como foco das leituras/debates, as obras *Olhos d'Água* e *Insubmissas lágrimas de mulheres*, da brasileira Conceição Evaristo. Optamos por estas histórias por elas comportarem o que levaremos à sala: como essas personagens negras são representadas nestas narrativas? Por que, normalmente, os estereótipos que se associam a

28 Ao dizermos que, normalmente, as mulheres que produzem Literatura são, na maioria das vezes, apenas três, queremos destacar que, outras, tão importantes para a construção da identidade literária brasileira, são esquecidas e/ou trabalhadas superficialmente na sala de aula. Quando trazemos essa questão para a produção de autoria feminina negra, percebemos que se torna ainda mais preocupante.

estas mulheres são tão presentes nos contos? Espera-se, assim, que possamos desconstruir essas imagens, através de leituras, discussões e contrapondo com outras narrativas, das mesmas autoras, esses estereótipos.

A produção africana e afro-brasileira está presente na Literatura desde meados do século XIX. Parece óbvio, mas, o que se vê, é a sua quase invisibilidade dentro da escola. Até mesmo os textos produzidos por homens, muitas vezes, são tratados de forma superficial, sem uma contextualização realmente reflexiva aos alunos. Busca-se, com isso, destacar que, essa Literatura, deve ser trabalhada de modo reflexivo, que desconstrua alguns estereótipos que são associados, no nosso caso, às mulheres-negras. Ou, como nos diz Sandra Maria Job, “não é de causar admiração a ausência, nos séculos passados, de mulheres, negros e negras, enfim, dos *ex-cêntricos*, das listas canônicas” (JOB, 2011).

Diante dessa perspectiva, é relevante buscarmos um espaço significativo para essas mulheres que se dedicam à escrita e, assim, dar-lhes um espaço para o debate e a reflexão. A própria trajetória destas mulheres merece ser destacada, pois, em sua maioria, foi enfrentando preconceitos que elas conseguiram firmar seus nomes na Literatura brasileira. Nélide Piñon, em seu ensaio *A Longa Jornada*, fala-nos o quanto é importante destacar essa trajetória, cujas conquistas são visíveis até hoje, porque

Após séculos de frustrações, exilada na casa, a mulher passou a engrossar a procissão dos aflitos. Nas ruas, nos escritórios, atrás do balcão, acuada do dever de escalar ilusórios degraus do poder, sua consciência urgia por um decálogo que expressasse sua natureza profunda, e a orientasse quanto ao papel social a assumir. Enquanto temia que os avanços profissionais lhe roubassem preciosas conquistas afetivas (PIÑON, 2016, p.379).

Com isso, percebe-se que, “engrossar a procissão dos aflitos”, como se refere Nélide, representa a busca das mulheres nos mais diferentes níveis, entre elas, a escrita. E foi lutando por mais espaço na sociedade, que as mulheres, finalmente, conseguiram almejar seu lugar na Literatura.

Analisar essa trajetória sem associá-la com as conquistas femininas, é, de certo modo, viável, pois, sem deter-nos a esse detalhe, torna-se impossível compreender o porquê da importância da produção de autoria feminina na sala de aula.



Muitas vezes, nas aulas de Literatura, apenas o texto produzido por homens tem espaço. Julga-se esse espaço levando em consideração, também, o trabalho que o professor desenvolve com o texto literário. Trabalhado, muitas vezes, como pretexto de forma historicista, a produção literária não abarca textos de autoria feminina pelo fato de “os livros didáticos recobrem quatro séculos de literatura, mas lê-se muito pouco o texto” (PINHEIRO, 2009). Percebe-se, portanto, que o trabalho com o texto, em diversos momentos, é um dos problemas que mais acarretam e contribuem para o pouco espaço do texto produzido por mulheres no âmbito escolar.

Mas, na escola, não seria um direito do aluno conhecer textos que possuem autoria feminina? E, já que este projeto visa dar destaque às produções de autoria feminina negra, a escola não deveria dar ênfase à produção africana e afro-brasileira? Antônio Cândido, em seu ensaio *O direito à Literatura*, já nos diz que

(...) 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, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 2011, p.177).

Já que, segundo Cândido, a literatura é um direito, cabe-nos, enquanto professores, trazer o poder humanizador que os textos literários assumem e, na escola, ao tentarmos formar leitores, busquemos momentos que essa construção seja a ponte necessária para desconstruir estigmas que já estão, de certa forma, associados às mulheres-negras.

LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NEGRA: O POUCO ESPAÇO NA SALA DE AULA

Como mencionado anteriormente, as produções de cunho africano e afro-brasileiro estão, a nosso ver, praticamente esquecidas na sala de aula. Mesmo com novas perspectivas, em que o trabalho com o texto literário torna-se o fio condutor das aulas, o quase-nulo trabalho em torno dessas produções leva, muitas vezes, os alunos não desassociarem as representações

que permeiam as personagens femininas negras, sem retirá-las dos estereótipos que facilmente vemos, por exemplo, em produções televisionadas e em adaptações fílmicas.

O que se percebe é que muitos professores ainda não possuem a formação necessária (ou a carga de leitura esperada) para se trabalhar este viés literário na sala de aula. Esta falta de formação, contudo, faz com que a abordagem seja feita de modo superficial, sem contextos e com certa ausência, porque há “uma lacuna em meio a todas essas discussões tem sido observada, pois ainda há muito para ser discutido e são poucos os estudiosos que se voltam para os temas gênero, raça, classe” (JOB, 2011, p.23). Por isso, é perceptível o pouco espaço que as autoras negras têm na escola e, mais estritamente, na sala de aula.

Quando há um trabalho com essas produções, não é difícil de se encontrar, por exemplo, abordagens em que apenas os estigmas direcionados às mulheres negras sejam o pontapé da discussão. Mulheres submissas, inferiores, prontas para o deglute sexual e exploratório, objetos de prazer, são alguns dos estigmas a elas direcionados. Nas duas autoras que esse projeto se propõe analisar e levar à sala de aula para reflexão, perceberemos que, além destas representações, elas também buscam explorar outras representações, quebrando, desta forma, com as ideias que, normalmente, associam à população feminina negra, contrariando os “discursos homogeneizantes da literatura” (SILVA apud DUARTE, 2011).

Não se pretende com isso apenas mostrar o outro lado da história, mas, sim, construir caminhos que levem os alunos a desconstruírem aquelas visões que, provavelmente, já possuem acerca do lugar social que a mulher-negra está inserida. Muitas produções, cuja autoria pertence a uma mulher-negra, trazem em seu bojo de criação “os seus anseios e a sua luta no dia a dia, ao mesmo tempo incorporando ‘arte e crítica social’” (SILVA, 2011). Esses anseios e essa luta se tornam necessários, afinal, a recuperação destas histórias passa pelo crivo de quem sentiu, na pele, as dores e as superações de ascender em uma sociedade que, muitas vezes, alimenta os estereótipos que, ao longo da história, foram enfatizados no que tange o lugar da mulher-negra.

Na escola, o trabalho com essas autoras deveria ser de resgate, visto que, a forma como são apresentadas livros didáticos, por exemplo, elas passam praticamente despercebidas. Esse trabalho levaria os alunos a enxergarem a contribuição, o caráter de “denúncia” ou de “retomada” que esses escritos possuem. Assim, o trabalho com esses textos nos leva a uma



Escrita [que] recupera nos espólios da escravização, as reminiscências do passado, ao mesmo tempo em que nos permite pensar a condição feminina a partir das suas peculiaridades e especificidades pela subjetividade, convergindo na construção identitária. (...) as personagens tornam-se argumentos representativos de luta e resistência dos segmentos excluídos, sobretudo, da mulher negra que busca sua identidade “perdida” (SILVA, 2011, p.12).

Sendo assim, ao propormos uma leitura das narrativas de Conceição Evaristo na sala de aula, esperamos contribuir com a representação das produções moçambicanas e afro-brasileiras no contexto escolar, visando enfatizar o lugar que, muitas vezes, está “invisível” para estas autoras, principalmente, ao que concerne às discussões que serão levantadas em torno dos estereótipos direcionados às mulheres negras e, por meio de leituras reflexivas, apresentar outras representações destas mesmas mulheres no texto literário de autoria negra.

ENTRE OS OLHOS D'ÁGUA E AS INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Conceição Evaristo figura, atualmente, como uma das mais novas vozes da literatura produzida por mulheres negras no Brasil. De origem humilde, a autora aborda as condições da mulher negra, que “sem quaisquer idealizações, são aqui recriadas com firmeza e talento as duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira” (GOMES, 2015, p.10).

Ao abordar as condições que essas mulheres enfrentam, Conceição retrata, em seus contos²⁹, os estereótipos que, muitas vezes, são associados e estigmatizados, fazendo com que a imagem da negra seja relacionada, eventualmente, a retratos que as tornam “invisíveis”. A autora destaca que

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra

29 Esta pesquisa destaca narrativas presentes, como citado anteriormente, nas obras *Olhos d'Água e Insubmissas lágrimas de mulheres*. A discussão em torno dos estereótipos relacionados às mulheres negras, em Conceição Evaristo, também está presente em outras obras da autora (poemas e romances).

e, muitas vezes, são apresentadas a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira em geral (EVARISTO, 2009, p.19-20).

Perceberemos que as representações das condições femininas nas obras da autora se fará de modo divergente, pois, levando em consideração o debate em torno da representatividade da mulher negra na literatura, essas condições são abordadas sob dois prismas: o da subalternidade e a da desconstrução.

Na obra *Olhos d'Água*, a autora nos apresentará uma gama de personagens em que as protagonistas³⁰ são mulheres que se encontram em situações de dependência, principalmente, em um ambiente cuja dominação masculina é muito forte. Além disso, os contos presentes na obra nos levam a enxergar que “a necessidade de reatar o elo com a ancestralidade, a hereditariedade e a busca pela identidade, representadas pela imagem dos olhos” (PONCE; GODOY, 2014, p.163).

Nessa obra, Evaristo faz uso de personagens que estão em contato direto com o caos social. Marginalizadas, essas personagens, muitas vezes, (con)vivem com o trágico, tendo esse fator como o epílogo de suas passagens pelas histórias. Ao colocar os olhos como a principal marca simbólica para o sofrimento, a escritora nos mostra o real como fonte de construção para o ficcional. Destaca-se que essas questões sociais serão os elementos necessários (e que se tornam recorrentes na escrita da autora) para a construção das narrativas de *Olhos d'Água*, reiterando, assim, sua unidade temática.

Os espaços que servem como ambientação para os contos são preponderantes para entendermos as condições das mulheres protagonistas e, conseqüentemente, os estereótipos que se associam a estas mulheres, pois os textos abordam o local “onde se vivencia a condição subalterna de seus moradores” (SCHMIDT, 2013, p.19). Esse local, recorrente em muitos contos, é a

30 Na obra, há protagonistas representados por homens e crianças. Como não se encaixam na problemática da pesquisa, esses contos não serão abordados. Assim como outras narrativas protagonizadas por mulheres. De *Olhos d'Água*, apenas os contos *Ana Davenga* e *Duzu-Querença* serão destacados.

favela. Local cuja maioria dos moradores é negra, servirá como palco para as representações que serão levantadas por Conceição Evaristo.

Por meio de enredos que abordam, “sem meias palavras, a pobreza e a violência urbana que a acometem” (GOMES, 2015, p.9), a autora disseca, de modo cru, as dificuldades que fazem parte da vida de muitas mulheres que têm que conviver com os dramas marcados pela inferioridade, a dominação masculina, a opressão, a repressão e entre outras formas que, de certa forma, “diminuem” a s figura femininas no espaço em que estão inseridas. Sendo assim

[...] a escritora recupera os espólios da escravidão, as reminiscências do passado, ao mesmo tempo em que nos permite repensar a condição feminina a partir das suas peculiaridades e especificidades, assentadas pela subjetividade, convergindo na construção identitária. [...] as personagens tornam-se argumentos representativos de luta e resistência dos segmentos excluídos, sobretudo, da mulher negra que busca sua identidade “perdida” (SOUZA, 2011, p.12).

Então, ao nos depararmos com os contos da autora, percebemos que, mesmo as personagens estando dentro de um viés estereotipado, as narrativas buscam traçar uma reflexão, uma crítica direta ao sistema que ainda trata as mulheres sob a condição de subalternidade. Para Gomes (2015) os contos de Conceição Evaristo, especialmente os de *Olhos d'Água*, se equilibram entre a afirmação e a negação, ao mesmo tempo em que a denúncia e a celebração da vida se faz presente, assim como o nascimento e a morte. A pesquisadora destaca, ainda, que a autora não idealiza suas personagens: são recriações que abrangem as problemáticas em torno da representação da mulher negra, fazendo com que os contos fiquem “fincados no fugidio presente, abarcam o passado e interrogam o futuro” (GOMES, 2015, p.10).

Sendo assim, Conceição Evaristo nos apresenta mulheres que se encontram no centro de uma discussão de suma importância para entendermos as condições que as levam aos estereótipos recorrentes ao que tange suas abordagens. É importante frisar que, sendo a Conceição uma mulher negra, cuja origem se remete às favelas, tendo sua trajetória similar às suas personagens, isso reflete diretamente em sua obra. Trazendo situações que, possivelmente, a autora vivenciou, seus textos destacarão que

A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não as vê? Parcelas da sociedade estão dizendo que para você que este é o cenário. As leituras que se faz dele traz possibilidades em extremos: pode se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violentada. Pode-se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência, para si, para a família (WERNECK, 2015, p.13).

A galeria de personagens e suas respectivas condições prosseguem com as narrativas da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Agora, teremos mulheres que, como o próprio título já sugere, estão dentro de outra representação: não se sujeitam aos ditames que lhes são associados ou que se espera de uma mulher.

Na obra, teremos personagens que fogem dos estereótipos, construídas, portanto, como contraponto à obra anterior. Das narrativas que compõem o livro, três³¹ delas servirão como fonte de oposição aos estereótipos anteriormente discutidos: são mulheres que, persistentes, conseguiram se desvencilhar das situações que “simbolizam a condição da condição da mulher negra no contexto social e cultural” (SOUZA, 2011, p.14).

Esse contexto será apresentado, nos contos, como uma forma de oposição aos espaços direcionados às mulheres negras. Estas personagens, agora, funcionarão como um meio de desconstruir as inferioridades com as quais se retratam, muitas vezes, as personagens negras na literatura. Levando em consideração as discussões levantadas sobre o papel da mulher negra no espaço literário, Conceição Evaristo destacará que esse debate, que envolve os discursos criados e, sendo assim, as representações, em torno de personagens negros, faz com que novas formas de representação surjam, com o intuito de apresentar os mais diferentes meios que a mulher negra pode estar.

31 Essas narrativas são *Natalina Soledad*, *Mary Benedita* e *Rose Dusreis*. No total, *Insubmissas lágrimas de mulheres* apresenta treze contos, mas optamos pelos três citados por estes estarem mais próximos do que se discute na pesquisa. Ressaltamos que, os trezes contos, são todos protagonizados por mulheres negras.

No caso de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, todas as personagens, ao terem suas histórias contadas por uma narradora que as entrevista, o discurso se torna um fator de construção e identidade. Para a autora, utilizar-se desse recurso é enxergar “o negro como protagonista do discurso e protagonista no discurso” (EVARISTO, s/a, s/p). Isso faz com que reflitamos sobre o papel que, muitas vezes, é direcionado ao negro. Em sua coletânea de contos, Conceição Evaristo constrói contos em que o discurso é dominado por uma narradora e, ao mesmo tempo, as personagens se tornam protagonistas de seus próprios discursos. A autora destaca, em uma das primeiras páginas da obra que

Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. [...] Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência (EVARISTO, 2016, p.7).

Percebe-se, portanto, que essas narrativas traçarão, por meio de novas representações, a diversidade da autora em criar tipos que fogem dos estereótipos que, normalmente, são associados às mulheres negras. Ao investir na subjetividade de suas personagens, que incorporam os mais diferentes meios de “superioridade”, Evaristo deixa imbuída diferentes intensidades, principalmente ao desejo de (auto)pertencimento – seja ao espaço, às suas trajetórias, aos seus anseios e ao que a comunidade à sua volta estabelece.

Segundo Dalcastagnè (2014), a literatura é um bom caminho para enxergarmos as situações que tornam essas mulheres-personagens “invisíveis”, contribuindo, assim, para a discussão, mesmo que indireta, levantada por Conceição Evaristo em *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Ela ainda destaca que a importância de novas inserções, de novas vozes e representações, em nosso campo literário, acrescenta novos meios de originalidade à nossa literatura que, cada vez mais, abre espaço para as discussões que envolve a produção afro-brasileira. A pesquisadora ainda enfatiza que “entender as mulheres negras e pobres como parte fundamental desse processo é um passo importante para a democratização de nossa vida cultural e de nossa vida urbana” (DALCASTAGNÈ, 2014, p.299).



Esse lugar da representação, diferente do que ocorre em *Olhos d'Água*, cujas realidades estão mais associadas à marginalização, em *Insubmissas...* traça os mais diferentes meios de novas formas de identidade. Traçando um perfil comparativo entre as duas obras, percebe-se que a autora acaba afirmando e reafirmando a importância de se descobrir como pertencente a estes espaços, sendo que, na primeira obra, as personagens estão presas a esses locais e, na segunda, os espaços aos quais pertencem, fogem e se transformam em um novo contexto de representação. O que poderia parecer uma dívida, “torna-se uma necessidade, uma obrigação a ser cumprida” (PONCE; GODOY, 2014, p.168).

Ao constatar que necessita construir novas personagens que fogem, segundo Tofaleno (2015), Evaristo, envolvida em debates em torno do espaço direcionado à mulher negra na literatura, concede esse momento como de extrema importância para o campo literário brasileiro, pois se percebe, assim, as discussões acerca da condição submissa da mulher em relação ao homem. Com os contos de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, a autora traça novos perfis, recolocando as mulheres negras dentro de um novo espaço: das que não se submetem à dominação masculina, o que recorrentemente se observa na literatura brasileira. Atentar-se a esse detalhe, nos leva a refletir sobre a riqueza com que Conceição criou suas personagens. Ainda é possível perceber que

Conceição Evaristo se faz mais presente, a riqueza de identidades e de subjetividades de cada uma das personagens femininas e a irmandade entre elas, em uma estrutura com um recurso literário iluminado, que trama os contos, fazendo com que uma mesma narradora atravessasse todas as histórias, presente, inteira, atenta e sensível às experiências narradas (AMARO, 2016, s/p).

Essa proximidade entre as personagens, já que, como dito acima, torna-se um elo, por possuírem uma mesma narradora, que perpassa todos os contos, ressalta-se na reflexão em torno do lugar de fala que, muitas vezes, está “invisível” para essas mulheres. Ao construir narrativas que, do ponto de vista do protagonismo, se contrapõem a *Olhos d'Água*, a autora dá espaço e voz às que estão, ainda hoje, relegadas a espaços aquém do desejado. Com suas lágrimas que não se submetem às condições que lhes são impostas, as protagonistas de *Insubmissas lágrimas de mulheres* não se encaixam no que já está prescrito e, sim, em novas experiências diversificadas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, na escola, ainda se faz mister o debate e aplicabilidade da Lei 10.696/03. Muitos professores, apesar de já terem uma certa noção da importância dessa Lei, ainda estão aquém do esperado e/ou não possuem a formação adequada para o trabalho com a cultura e a história africana no espaço escolar. Faz-se imprescindível, portanto, que os seus saberes sejam (re)colocados em prática, buscando profissionalizar-se, inserir, em seus currículos, temas e propostas que abarquem o que solicita a Lei, contribuindo, assim, para as suas experiências e para os saberes disciplinares. Propõe-se um trabalho com a condição feminina, pois esta temática é relevante para a desconstrução de muitos estigmas que ainda são direcionados às mulheres -negras, especialmente as africanas. Evidencia-se, então, a produção literária de Conceição Evaristo, autora brasileira, que destaca tanto o lado opressor quanto transgressor da mulher afro-brasileira, levando os alunos a enxergarem os dois lados dessas mulheres.

REFERÊNCIAS

AMARO, Vagner. [ORELHA DO LIVRO]. In: **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Ministério da educação, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 5.ed., Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p.171-193.

CRUZ, Bernadete Angelina; BERNADETE, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Contexto Contemporâneo: cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. In: **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011, p.23-30.

DALCASRAGNÈ, Regina. Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, (44), 2014, p.289-302.

DE SOUZA, Adriana Soares. **Costurando um tempo no outro: vozes femininas tecendo memórias no romance de Conceição Evaristo**, 2011, 173p. Dissertação (Mestrado em Educação em Literatura)- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC , Santa Caratina, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

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

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade. **Scripta**, 13(25), 2009, p.17-31.

EVARISTO, CONCEIÇÃO. (n.d.). **Literatura Negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. Disponível: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>. Acesso: 8 Jan. 2018.

GOMES, Heloísa Toller. “Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro”. In: **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015, p.9-11.

JOB, Sandra Maria. **Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras**. 2011, 146p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Literatura)- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC , Santa Caratina, 2011.

MONEGON, Patrícia Pinheiro. **A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural**. 2015, 147p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

WERNECK, Jurema. Introdução. In: **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015, p.13-14.





GRUPO DE DISCUSSÃO 9

**LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CAMINHOS
E POSSIBILIDADES DE SER UM ESPAÇO DE
HUMANIZAÇÃO**

ENSINANDO A SE DESPEDIR: FALANDO SOBRE MORTE PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DA NARRADORA DE *A MENINA QUE ROUBAVA LIVROS*

Alessandra do Nascimento Costa
Graduanda em Letras – Português
Orientador: Alexandre Araújo da Silva
Graduado em Licenciatura em História
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

Se quiseres poder suportar a vida, fica pronto para aceitar a morte

Sigmund Freud.

A presente pesquisa parte da premissa sobre a construção do indivíduo como ser social que se estabelece por meio de etapas compreendidas, principalmente, por suas experiências emocionais. Tendo em vista que, à medida que recorremos aos nossos sentimentos, lidamos com inquietudes e curiosidades acerca do que vivenciamos, logo, ao passo que crescemos, construímos distintas personalidades para participarmos dos acontecimentos da nossa vida e da dos outros que nos cercam. Desta forma, percebendo que as emoções são estruturadas aos poucos – ao decorrer da idade –, compreendemos que a infância é a principal fase para alicerçar o significado das novas e desconhecidas sensações, das quais ressaltaremos, nesse trabalho, a sensibilidade que se instaura sobre a fatalidade da morte.

Discutiremos, pois, a respeito da importância de se falar sobre a morte, diante de si e do outro (ARIÈS, 2012), de forma concreta e simbólica, para crianças e adolescentes no intuito de desmitificá-la, estreitando o receio de omiti-la para com os pequenos, entendendo que esconder deles este fato, pode transformá-los em adultos que tenham dificuldade de demonstrar seus próprios sentimentos e em aceitar a partida daqueles que amam ou a perda daquilo que possuem.



Portanto, considerando-se que é, essencialmente, na infância e juventude que a realidade divide espaço com o imaginário, colocaremos em vista a literatura infanto-juvenil como instrumento de reflexão, percebendo que “com os muitos e variados recursos literários de que dispõem, as obras de literatura infanto-juvenil permitem o diálogo amplo de seus leitores com o mundo, com outros leitores e consigo mesmos” (SACRAMENTO; RODRIGUES, 2011, p.132).

Nessa perspectiva, utilizaremos como objeto de análise a obra literária *A menina que roubava livros* (2010), escrita pelo autor australiano Markus Zusak, no objetivo de usar sua narrativa, que se apresenta rica em particularidades voltadas a diferentes experiências em torno da perda e do término da vida, e da sua narradora, que no acompanhamento da leitura, nos permiti compreender como podemos descentralizar o medo sobre a morte e falar sobre ela de uma forma peculiar e mais ampla com as crianças.

À vista disso, nos fundamentaremos nos estudos da psicóloga Lucélia Elizabth Paiva, a partir da sua exploração em *A arte de falar da morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores* (2011), para nortear nosso espaço de compreensão, inferindo como os pequenos podem absorver das histórias infanto-juvenis formas de enfrentar seus medos e dificuldades no momento que passam a entender sobre a morte.

OS MORTOS NÃO FALAM, MAS A MORTE PODE CONTAR UMA HISTÓRIA

Em *A menina que roubava livros* (2010), romance do escritor australiano Markus Zusak (publicado no Brasil pela editora Intrínseca), nos deparamos frente a frente com a morte, como fato, desde o primeiro contato com a capa até ao longo de sua história. A visão sobre a dor da perda, neste livro, é familiarizada com a própria narradora, a Morte, como personagem, que, tão temida por muitos, passa a ter uma conversa direta com o leitor, ao mesmo tempo em que se autoexplica e descreve a trajetória de uma menina que encontrou nos livros a determinação para entender a própria existência.

Tendo em vista que a palavra morte, por si só, já traz aversão em muitas pessoas, no livro, logo na primeira página, a narradora se apresenta abruptamente para aqueles que compartilham do pensamento desta como amedrontadora. No entanto, a cada inferência que ela realiza, ao decorrer da narrativa, conseguimos perceber entre o medo e a compreensão, que ela



afirma sua existência e se reafirma como caso indispensável na vida do ser humano. Assim, a personagem nos expressa:

Eis um pequeno fato: você vai morrer. Com absoluta sinceridade, tento ser otimista a respeito de todo esse assunto, embora a maioria das pessoas sintam-se impedida de acreditar em mim, sejam quais forem meus protestos. Por favor, confie em mim. [...] Isso preocupa você? Insisto — não tenha medo. Sou tudo, menos injusta (ZUSAK, 2010, p.9).

Considerando-se que o cenário pelo qual a história perpassa é envolvido entre o período ao qual a ditadura nazista da Alemanha impôs suas ideologias, notamos como a guerra foi a principal mediadora que levou a cor dos corpos e almas deste período, expandindo o trabalho da Morte a um aumento notório, resultando, tanto ao desespero, como também ao alívio das vítimas.

Mostra-se, posto isso, como a Morte procurou se dispersar diante da carga pesada e como ela procurou se distrair com as cores, tanto é que ela atribui para cada acontecimento uma delas, que, como ela própria ressalta, são muitas, tal como os humanos. Desta forma, em especial, ela se interessou por Liesel Meminger, a roubadora de livros que cruzou seu caminho por três vezes, entre 1939 e 1943, e, que, cuja vida se preencheu entre o preto, o branco e vermelho. A narradora nos conta:

Quando me lembro dela, vejo uma longa lista de cores, mas são as cores em que a vi em carne e osso que tem mais ressonância. Vez ou outra, consigo flutuar muito acima daqueles três momentos. [...] Elas caem umas sobre as outras. A assinatura rabiscada em preto sobre o branco global ofuscante, em cima do vermelho espesso de sopa. Sim, lembro-me dela com frequência e, num de meu vasto sortimento de bolsos, guardei sua história para contar (ZUSAK, 2010, p.19).

Assim, o autor dessa obra expõe os diferentes sentidos que são submetidos à morte, não só quando a narradora nos detêm sobre as cores e nos aproxima da identidade que designa a si mesma e aos fatos ocorridos, mas também, conforme apresentam-se na capa da obra, um deserto branco (o nada), uma árvore seca (a perda da vida) e uma figura escura com um guarda-chuva vermelho (a própria ceifadora de almas), transparecendo, simbolicamente, o luto (cor preta), o sacrifício – o sangue (cor vermelha) e a



solidão e/ou a consciência de paz – a aceitação da partida do outro (cor branca).

À vista disso, no momento em que Liesel se depara com a Morte pela primeira vez, quando vê seu irmão imóvel nos braços da sua mãe, sentimos a gravidade da dor que uma criança pode ter diante da perda. A Morte, pessoalmente, comenta como os humanos, no primeiro momento que a percebem, tentam afastá-la. No livro, seria, portanto, a reação diante do fim do outro através da ação de uma menina de nove anos para aceitar a partida de alguém que ama:

O segundo olho acordou de um salto e ela me flagrou, disso não tenho dúvida. Foi exatamente na hora em que me ajoelhei e extraí a alma do menino, segurando-a, amolecida, em meus braços inchados. [...] Para Liesel Meminger, houve a rigidez aprisionada dos movimentos e a invasão atordoante das ideias. [...] Isso não está acontecendo. Não está acontecendo. E os sacolejos. Por que eles sempre os sacodem? (ZUSAK, 2010, p.24).

Em seus estudos sobre a morte na Idade Média ao contemporâneo, Phillippe Ariès (2012, p.61) considera que “a morte tornou-se o lugar em que o homem melhor tomou consciência de si”. Assim, pensar em relação ao motivo pelo qual a condutora dessa narrativa decide contar essa história também faz refletir na forma como podemos pensar sobre ela.

Quando na segunda vez que fitou a Morte com seus próprios olhos, Liesel já não sentira tanto o peso da realidade, mas esteve de frente ao sofrimento e da dor, desta vez de um estranho, alguém considerado como inimigo – um piloto que caíra de um avião. E mesmo este, pertencendo à aliança contrária, conseguimos reconhecer, a partir da menina e da Morte, não a maldade do piloto em atacar, mas sim a partida de mais uma alma consequente da guerra – vítima da crueldade humana.

[...] Liesel chegou ainda mais perto, e posso lhe jurar que nós duas nos reconhecemos, naquele exato momento. [...] Você cresceu, pensei, mas eu a reconheço. [...] Ela não recuou nem tentou combater-me, mas sei que alguma coisa disse à menina que eu estava ali [...] Enquanto a luz começava a desencarvoar o céu, nós duas prosseguimos. [...] Devagar, extraí a alma do piloto de seu uniforme amassado e o resgatei do avião partido (ZUSAK, 2010, p.426).



Para a psicóloga Lucélia Elizabeth Paiva (2011, p.23), “a morte, além do mistério, traz consigo a individualidade, a solidão e o sentimento de impotência, no sentido de que é uma experiência única, individual, singular, da qual não temos como fugir”. Em vista disso, falamos, apoiados nessa obra, a respeito de uma personagem infantil sendo observada por uma figura que, necessariamente, é definida por um tabu acerca do medo, que, em geral, não atrai qualquer indivíduo que queira viver.

Dessa maneira, Zusak (2010), por meio de sua escrita poética e por muitas vezes irônica, traz a Morte sábia e paciente que reconhece o apego das pessoas à sobrevivência, da mesma forma que confessa suas experiências diante das consequências inevitáveis do ciclo da vida. Refletimos, pois, no espaço que a Morte encontrou a roubadora de livros pela terceira vez e a forma como a menina suportou e ao mesmo tempo resistiu à própria existência. Fora a única sobrevivente sob um bombardeio, no qual perdera seus pais, seus amigos e sua razão para continuar viva.

[...] Liesel não correu, não andou nem se mexeu. Seus olhos haviam esquadrinhado os humanos e parado, confusamente, ao notar o homem alto e a mulher baixa, em formato de guarda-roupa. Aquela é a mamãe. Aquele é o papai. As palavras foram grampeadas nela [...] (ZUSAK, 2010, p.466).

Seguindo a descrição da narradora podemos entender que a morte é inevitável e que pode a qualquer momento levar alguém importante na vida do outro, ou até mesmo a ele próprio (nós mesmos). Como mesmo se autodefiniu, “não sou violenta ou maldosa, mas sim um resultado” (ZUSAK, 2010, p.13). Percebemos, pois, que a vida também é composta por perdas, e que estas podem ser convertidas em um pensamento maduro, positivo na construção do indivíduo como ser social. Posto isso, como tudo que aprendemos se faz a partir de uma construção, entendemos que a infância é a principal etapa para se começar a refletir sobre esse tema.

ROUBANDO LIVROS, PREENCHENDO VIDAS: FALANDO DA MORTE PARA CRIANÇAS

De acordo com o historiador francês Philippe Ariès (2012), as reflexões sobre a morte sofreram diferentes mudanças ao decorrer do tempo, na



Idade Média, por exemplo, existiam rituais de despedidas e homenagens aos mortos por meio de celebrações. As crianças, neste período, faziam parte da cerimônia de luto perante a exposição literal sobre a partida do outro. No entanto, com o passar dos séculos lidar com a morte se tornou algo oprimido, reduzido ao leito dos hospitais, e para com os pequenos, omiti-la ou atenuá-la estruturou-se como a melhor forma de evitar a dor e o seu sofrimento. Deste modo, o autor afirma:

Antigamente se dizia às crianças que elas haviam nascido dentro de um repolho, mas assistiam à grande cena da despedida no quarto e na cabeceira do moribundo. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, esta presença provocava um mal-estar, e a tendência era não de suprimi-la, mas de abreviá-la. [...] Hoje as crianças são iniciadas, desde a mais tenra idade, na fisiologia do amor e do nascimento; no entanto, quando não veem mais o avô e perguntam por que, respondem-lhes, na França, que este viajou para muito longe, e, na Inglaterra, que descansa num lindo jardim onde crescem as madressilvas. Já não são as crianças que nascem dentro de repolhos, mas os mortos que desaparecem por entre as flores (ARIÈS, 2012, p.239-240).

Assim, à medida que acompanhamos *A menina que roubava livros* (2010), percebemos como a visão contemporânea sobre a morte vai se esvaziando, desconstruindo-se ao passo que contemplamos a descrição sobre uma garota que a partir de sua infância se deparou com a dor e caminhou para sua adolescência e juventude entre cenas de perdas, sofrimento e desespero.

Observamos, portanto, que a Morte não se encontrou com Liesel por coincidência, a cada ruptura com a vida que a menina pode presenciar, seus pensamentos colocavam em disputa a ânsia por estar viva, da mesma forma que questionavam o motivo pelo qual ela ainda continuava naquele mundo.

O jovem leitor, a partir da sua capacidade de compreensão poderá perceber como a Morte apareceu para a menina e a fez entender como aceitá-la. Mesmo que esse processo tenha sido árduo e doloroso, Liesel conseguiu prosseguir diante das perdas, conforme encontrou refúgio nas palavras, tanto naquelas que lia nos livros, como também naquela que escrevia.

Segundo Rodrigues e Sacramento (2011, p.114):

A magia da palavra está na procura do sentido da existência – uma procura que se traduz no próprio segredo da vida

quando é busca solitária, mas solidária, quando é procura interior e diálogo aberto com o mundo. Caminho que tem início na infância e em que, mais felizes certamente seríamos, se a infância fosse sempre o caminho.

Nas suas leituras, as crianças podem atribuir diferentes significados e interpretações às histórias, com base nas suas vivências elas relacionam sua realidade com a ficção das narrativas, se identificando tanto com os personagens, como nos conflitos pelos quais eles perpassam, refletindo-os, assim, em caminhos que possam levá-las à superação e solução de problemas que elas tenham ou possam vir a ter.

Para Paiva (2011, p.50),

É muito importante que se escolha bem o livro a ser oferecido à criança, respeitando sua idade e seu desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, social e cultural. O livro pode ser um recurso de grande riqueza para que a criança adentre seu universo, com prazer, mesmo que encontre situações conflitantes que possam trazer certo desconforto. É no imaginário que ela poderá refletir (a seu modo) sobre seu mundo real e, na imaginação, encontrar formas de enfrentá-lo e transformá-lo.

Logo, depreendemos que a obra em análise deve ser apreciada, especialmente, pelos chamados “leitores fluentes” (a partir dos 10 e/ou 11 anos) e “leitores críticos” (a partir dos 12 e/ou 13 anos). Paiva (2011) afirma que “a literatura não tem idade. No entanto, se pensarmos que o leitor é uma criança, recomenda-se pensar alguns critérios para orientá-lo nas suas leituras” (p.152). Sendo assim, como a obra em questão é constituída de uma leitura reflexiva, de narrativa mais aguçada, tendo a morte como tema principal, composta por abstrações e ideias dedutivas, analisamos que os pequenos leitores sejam, inicialmente, aqueles que estejam na fase de transição entre a infância e a adolescência, quando entram no momento de (re)descobertas em novas e diferentes experiências e estão mais abertos tanto ao desenvolvimento crítico quanto à concepção sobre o mundo e a sociedade.

Diante disso, quando refletimos sobre as vivências que as crianças e adolescentes têm proximidade, ressaltamos a particularidade que cada qual reage sobre elas, desse modo, o medo diante destas experiências pode ser crescente, como consequência do contato com o novo e ao mesmo tempo com o desconhecido. Posto isso, no momento em que falamos sobre a morte,



para muitos, nos deparamos com o medo de morrer e, se não mais doloroso, de perder o outro. Paiva (2011, p.38) ressalta que,

A morte, por ser desconhecida e considerada um tabu, suscita medos: medo de sentir dor, do sofrimento, da separação das pessoas queridas... Entretanto, o maior medo é o próprio medo. Por causa da falta de familiaridade com a ideia da morte, tenta-se fugir do medo dela. Mas, quanto mais se foge, mais o medo cresce.

Na narrativa, percebemos como a Morte explica seus pensamentos e suas conclusões sobre os humanos, de tal forma que o pequeno leitor pode alcançar afinidade com suas interjeições e se envolver com cada parte que ela participa e executa seu trabalho, sem sentir monstruosidade ou apreensão. Na verdade, ao passo que acompanhamos os relatos que a Morte descreve, compreendemos que não é dela que devemos temer, mas é da natureza humana que devemos ter cautela por esta ser constituída de diferentes lados, dos quais um deles pode ser perverso e assustador. Ela comenta:

Tive vontade de dizer muitas coisas à roubadora de livros, sobre a beleza e a brutalidade. Mas que poderia dizer-lhe sobre essas coisas que ela já não soubesse? Tive vontade de lhe explicar que constantemente superestimo e subestimo a raça humana — que raras vezes simplesmente a estimo. Tive vontade de lhe perguntar como uma mesma coisa podia ser tão medonha e tão gloriosa, e ter palavras e histórias tão amaldiçoadas e tão brilhantes (ZUSAK, 2010, p.478).

Portanto, a exposição da história nos possibilita enxergar novos caminhos acerca do entendimento sobre a narradora. Para os jovens leitores, estamos diante de uma obra, cujo autor, buscou descentralizar a ideia tenebrosa que se estruturou sobre a morte ao longo dos séculos.

Sabemos, nesse caso, que o contexto se estabiliza em um ambiente de guerra e concordamos que este foi o principal motivo para que muitos tenham sido mortos, contudo, a narrativa nos faz entender que a Morte por si apenas exerceu sua função e que para ela não foi tão fácil assim realizar seu trabalho diante de tantas almas perdidas pelo caos:

Por favor, acredite quando lhe digo que, naquele dia, peguei cada alma como se fosse um recém-nascido. Cheguei até



a beijar alguns rostos exaustos, envenenados. Ouvi seus últimos gritos entrecortados. Suas palavras evanescentes. Observei suas visões de amor e os libertei de seu medo. A todos levei embora e, se houve um momento em que precisei de distração, foi esse. Em completa desolação, olhei para o mundo lá em cima. Vi o céu transformar-se de prata em cinza e em cor de chuva. Até as nuvens tentavam fugir (ZUSAK, 2010, p.306).

Expressa Paiva (2011) que “parece que fugimos da morte [...], evitando que a criança se defronte com tal tema. Entretanto, é possível pensar a morte a partir da concepção de vida, com suas contínuas mudanças” (p.53). Porquanto, quando refletimos sobre a morte, não nos detemos apenas na sua forma concreta, mas enfatizamos também no seu lado simbólico, ao passo que o jovem tem, por exemplo, a perda de um brinquedo muito querido, a separação dos pais, a sua mudança ou a de um amigo para outra cidade, a doença do seu animal de estimação, entre outros.

Deste modo, omitir da criança e do adolescente os sentimentos dolorosos podem fazê-los com que se tornem adultos sem saber lidar com o sofrimento. Diante disso, não falar da morte quando esta ocorre pode levá-los a não enxergar a perda ou a como compreender que não podem ganhar tudo, ou ter tudo para sempre. No livro, a Morte ressalta: “Às vezes eu chego cedo demais. Apresso-me e algumas pessoas se agarram por mais tempo à vida do que seria esperável” (2010, p.15). Em outras palavras, entendemos então, que por falta de conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro diante do fim, as pessoas se apegam a vida de tal forma que a dificuldade de conseguir desprender-se da perda física, material e emocional torna-se exorbitante.

Por conseguinte, conferimos ao livro a possibilidade do jovem leitor se reconhecer em Liesel como criança e adolescente, ao acompanhá-la em seu crescimento no percorrer da história. Tendo, assim, o contato com os desejos da menina, suas curiosidades e descobertas, e, principalmente, seus sentimentos diante dos outros, quando os conhece, ama-os e perde-os. Para mais, concluímos que o autor transmite a Morte não como uma antagonista, mas como uma personagem insubstituível da vida de cada um de nós:

O coração humano é uma linha, ao passo que o meu é um círculo, e tenho a capacidade interminável de estar no lugar certo na hora certa. A consequência disso é que estou sempre achando seres humanos no que eles têm de melhor e de



pior. Vejo sua feiura e sua beleza, e me pergunto como uma mesma coisa pode ser as duas. Mas eles têm uma coisa que eu invejo. Que mais não seja, os humanos têm o bom senso de morrer (ZUSAK, 2010, p.426).

De acordo com Paiva (2011), “falar da morte é falar da vida. É a consciência da morte que traz sentido à vida” (p.38). Assim, diante da ladra de livros e da carregadora de almas, aprendemos que *A menina que roubava livros* (2010), exposta até aqui, traz para a criança e o adolescente uma nova visão em torno da morte, descentralizando o aterramento que a sobrepõe, atentando-se sobre os sentimentos de tristeza e angústia, sem deixar de explorar a inocência infantil.

Tal como a própria Morte revela:

Sim, já vi inúmeras coisas neste mundo. Frequento as piores desgraças e trabalho para os piores vilões. Mas, por outro lado, existem outros momentos. Há uma multidão de histórias (um mero punhado, como sugeri antes) que permito que me distraiam enquanto trabalho, assim como as cores. Eu as apanho nos lugares mais azarados, mais improváveis, e me certifico de recordá-las enquanto executo meu trabalho. *A Menina que Roubava Livros* é uma dessas histórias (ZUSAK, 2010, p.477).

Completamos, assim, que este livro merece ser lido e relido, tanto pelo seu contexto histórico, como, sobretudo, pela sua dissociação sobre o medo da morte, por qualquer um que queira se construir em conhecimento, e principalmente, pelos leitores juvenis, crianças e adolescentes que experimentam dia a dia múltiplas personalidades, se detendo em diferentes formas de sentir e transparecer seus sentimentos, enquanto constroem alicerces de aprendizado sobre estruturas emocionalmente destrutivas, na medida como procuram enfrentá-las ou compreendê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENSINANDO A SE DESPEDIR

Diante das transformações da nossa sociedade, atentamos para as histórias que acompanham cada modificação que percorre o tempo. Sendo assim, escrever para um público é transmitir significado e sentido, na medida como cada leitor absorve as palavras. Posto isto, colocamos em vista a literatura que nos permite transitar entre a realidade e a ficção.



Compreendemos, então, que os livros literários são uma ponte para abrigar e reinventar, transformar e modificar a vida de quem os lê. Assim, quando nos detemos ao aprendizado das crianças e adolescentes, focamos, particularmente, na literatura infanto-juvenil que está para abarcar os pequenos e jovens leitores em aventuras (re)cobertas por fantasias e ao mesmo tempo em contextos reais às suas vivências.

Portanto, à vista de que a infância e a juventude constituem-se no período das novas experiências, das quais as que causam emocionalmente tristeza, decepção, angústia e inquietudes tornam-se as mais importantes para o crescimento social dos pequenos, inferimos que a morte para as crianças e os adolescentes é percebida como uma, se não a maior, das grandes dificuldades que eles possam enfrentar.

Por conseguinte, concluímos através do romance em análise, que a Morte, como narradora, contrapõe a censura, omissão e, principalmente, o medo construído sobre o término da vida. Logo, defendemos que proteger a criança sobre o conhecimento da morte é o mesmo que impedi-la de ter acesso aos seus sentimentos. Reconhecer a morte é reafirmar a (nossa) existência – início, meio e fim. No mais, completamos que Markus Zusak em *A menina que roubava livros* personifica a morte para ensinar aos pequenos e jovens a se despedir.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Tradução Priscila Viana de Siqueira. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte de falar da morte para crianças**: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2011.

SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do; RODRIGUES, Inara de Oliveira. **Literatura Infanto-Juvenil**: Pedagogia. Ilhéus - BA: EDITUS, 2011.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Tradução Vera Ribeiro; Ilustração Trudy White. 2.ed., Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.



AMBIGUIDADES E INCERTEZAS: A CONSTRUÇÃO DOS PERSONAGENS NOS CONTOS CONTEMPORÂNEOS

Autor: Masenildo Soares da Silva

Graduado em Letras Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Neres de Araújo Silva

Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil se apresenta ao leitor em diversas formas, porém as mais conhecidas são a prosa e a poesia. Na prosa, encontramos a fábula, o conto, o mito e a lenda, as novelas e o romance. A classificação dessas narrativas é feita a partir de fatores como quantidade de conflitos existentes na obra, o tipo de narrador, a origem da narração, entre outros. Sabendo que essa categorização não é concreta e única, pode variar de acordo com cada finalidade, enquadrando por vezes essas narrativas em mais de uma categoria.

Os livros de imagens, as fábulas, livretos, quadrinhos, etc. são alguns exemplos de narrativas destinadas a esse público e que servem de apoio para o transporte do encantamento da leitura. Porém não só o suporte determina qual a função dessa narrativa, outros fatores assumem relevância para sua adequação. Cunha (1999, p.100) fala que a faixa etária por exemplo determina qual é a fase cognitiva da criança, bem como a interpretação e compreensão que ela terá da história.

As narrativas dos contos de fadas encantam, encontramos nela a união de elementos que são atrativos e nos maravilham, personagens enigmáticos, o acréscimo de fantasia, conflitos, entre outros. Com a função de transportar o leitor para a fantasia sem retirá-lo do mundo real, as narrativas mesmo adentrando o caminho do maravilhoso, sempre retornam no final ao mundo não ficcional. Abramovich (1995, p.120) aponta que as narrativas dos contos de fadas nos conduzem a capacidade de simbolização e revelação absoluta de que o mundo vivido aí faz parte da realidade, pois, diz dos nossos anseios e nos reconduz ao universo da infância.



Com enredos desenvolvidos a partir de resolução não temporal, ou seja, não levando em conta a marcação exata de quando se inicia ou termina a história, o conto de fadas antecipa o encantamento e faz a criança utilizar-se do fantasioso para criar seu próprio universo. Já a superação dos empecilhos no enredo coerentemente organizado provê uma amostra de duelo para que essa sirva de modelo aos pequenos para organizar seus próprios conflitos no mundo real.

Assim, a finalidade do presente trabalho é refletir acerca da construção dos personagens dos contos de fadas, com enfoque na estruturação que é dada a esses pela autora Sarah Pinborough nos livros da *Saga Encantadas*, pois os apresenta diferentemente dos já conhecidos em obras dos Irmãos Grimm. Com isso, desejamos estabelecer um diálogo entre clássico e contemporâneo levando em consideração os impasses enfrentados no universo narrativo das adaptações e reescritas, bem como reafirmar os clássicos como ponto fundamental de encantamento e visitação de autores para a construção de novas obras.

A ARTE DE ADAPTAR

A habilidade de adaptar não é algo que pode ser demarcado com precisão, já que essa pode ter seu surgimento ligado à humanidade junto a necessidade de adequação ao novo. Carvalho (2014, p.34) marca como início da adaptação na literatura a tradução de obras no ocidente, decorrente da escrita, em virtude das alterações que ocorrem na passagem do código, quando acréscimos ou extrações são feitos.

Nos contos de fadas as adaptações têm uma grande influência pelo fato dos contos, inicialmente, não terem o público infantil como principal foco. Nesse sentido, Carvalho (2014, p.35) aponta que: “A adaptação, portanto, tem o papel de higienizar as obras para que possam ser lidas pelos pequenos leitores”. Os primeiros indícios de adaptação nos contos de fadas são marcados pelo acréscimo do aspecto moral nas obras, imposto pela sociedade da época, objetivando que essas estórias servissem como modelo a ser seguido pelas crianças.

Quando a literatura surge no meio educacional, a arte de adaptar é difundida a partir das traduções. É com a utilização de obras traduzidas que a alfabetização começa a ser instaurada nas sociedades vigentes. A tradução foi um marco na sociedade, pois representava uma “nova criação” e moldava a obra de acordo com os preceitos do tempo. Carvalho (2014, p.38) aponta



que: “Assim, a adaptação é o recurso utilizado para dar o formato desejado, conforme os interesses do adaptador”.

Sendo uma adaptação das histórias da tradição oral, as fábulas marcam o início das adaptações dentro das obras infantis. Essa cria perante a literatura uma nova possibilidade de textos voltados à criança. Carvalho (2014, p.41) “Ao dar uma formatação para as fábulas, o autor altera ou enriquece os argumentos e o seu espírito é retomado dos antigos, mas não mexe no caráter ou na simbologia que no texto fonte é atribuída aos animais, isto é, La Fontaine”.

No Brasil, a fábula torna-se uma das obras mais produzidas e disseminadas no âmbito infantil. Essa tinha o poder de unir o maravilhoso que é sempre buscado pela criança, e a focalização do autoritarismo dos pais que é marcada na obra como a moral.

Carvalho (2014, p.38) aponta que:

É Monteiro Lobato, considerando-o o criador da fábula moderna. Indica a literatura medieval como um campo fértil para adaptações infantojuvenis, em face de sua ingênua simplicidade. Acrescenta que “quanto mais antiga a Literatura, mais próxima da criança, pela fantasia, onde realidade se confunde com fantástico, e pela simplicidade” (CARVALHO, 2014, p.38).

A arte de adaptar os clássicos ainda hoje é muito utilizada, porém no percurso do tempo, novas maneiras começam a surgir. Com o avanço tecnológico e conseqüentemente a difusão das mídias perante a sociedade, o século XX traz consigo mudanças significativas para as adaptações. É notório que as crianças da atualidade diferem das dos séculos passados. Com isso, os contos de fadas também mudaram. Abordam outras situações, outros espaços e caracterização diferenciada das personagens.

Hoje, inúmeras são as adaptações, desde a simples e fiel tradução da obra original, à desconstrução quase que total da obra. Cavalcanti (2009, p.47) acrescenta que “o fato é que os contos continuam como ‘formas vivas’, nos servindo como aparato para a humanização”. Essa atividade vem sendo exercida com o intuito de fazer com que essas obras permaneçam presentes no dia a dia dos leitores, pois o que encantava na antiguidade, hoje não chama mais atenção, fazendo que seja repensado o tipo de sociedade que temos no presente e seja possível trabalhar em conjunto com ela.

Merege (2010, p.74) mostra que:

Algumas dessas obras são fiéis à narrativa constante em fontes como Perrault ou os Grimm, mas outras, apesar da excelente realização, contribuíram para passar adiante versões distorcidas dos contos de fadas tradicionais, despojando-as do seu significado, ainda que sem a menor intenção de fazê-lo.

Mesmo com todas essas rupturas que ocorrem nas obras, o clássico ainda é tomado como ponto fundamental de partida para o amadurecimento e construção de novas obras, tendo o encanto pelo clássico revigorado. Merege (2010, p.78) mostra que “Hoje, são inúmeras as edições dos contos de fadas tradicionais, como também são inúmeros os autores que os revisitaram e recontaram, dando sua própria versão literária ou fazendo novas viagens por antigos caminhos.”

SAGA ENCANTADAS, UMA RELEITURA CONTEMPORÂNEA

A Saga Encantada origina-se da possibilidade de intertextualidade entre os contos de fadas e os contextos e temas da atualidade. Dividida em três volumes: *Veneno, Feitiço e Poder*, tem em seus enredos a reconstrução dos contos de fadas interligando-os intencionalmente, recriando um novo enredo e ignorando a linearidade dos contos clássicos. “São três livros autônomos, mas ao mesmo tempo, eles formam um círculo. Desse modo, independentemente de onde você começar, cada história estará completa” (PINBOROUGH, 2014, p.216).

Assim como os contos de fadas se modificam para acompanhar a demanda estabelecida pelos leitores contemporâneos, conseqüentemente os personagens que habitam esses, também são alterados. Eles tendem a acompanhar os valores e mudanças que vigoram na sociedade.

Para Cavalcanti (2009, p.49):

Se prestarmos atenção vamos observar que a maioria das pessoas se referem, com muita frequência, às personagens dos contos. Seja para realçar os valores positivos ou negativos, quase sempre se estabelece comparações com os padrões de comportamento, beleza, inteligência, sentimento dos heróis e vilões presentes nessas narrativas.

Regidos por uma linguagem voltada ao público juvenil e jovem adulto, os livros mostram sentimentos e ações humanas como: vingança, rancor,



sedução, erotismo, e busca pelas realizações pessoais. Levam em consideração os leitores que buscam nos livros histórias que reflitam a realidade, com mais humanização dos personagens, sem perder a imaginação e a magia. Buscam uma adequação do seu mundo perante o olhar do autor, encontrando caminhos para responder os questionamentos vigentes na sociedade.

Desse modo, a *Saga Encantadas* interliga os personagens de vários contos de fadas, favorecendo às diversas interpretações e leituras, bem como uma relação de empatia com personagens já conhecidos, mas com características mais reais e cotidianas. A proposta da autora é que os personagens se desprendam de suas versões clássicas, inserindo-os ao contexto moderno, mas que ainda mantenham um diálogo com os personagens já conhecidos por todos nos contos de fadas clássicos.

A CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS NA CONTEMPORANEIDADE

A personagem na atualidade ganha uma variação antes não alcançada, onde sua permanência na obra dá ao escritor a possibilidade de apresentá-la da forma que lhe for mais pertinente. A *Saga Encantadas*, da autora Sarah Pinborough, apresenta uma releitura dos contos clássicos, mas com a apresentação dos personagens de uma maneira distinta do conhecido.

Branca de Neve é retratada com feições ainda do clássico, dotada de beleza e generosidade, “Lábios vermelhos como cereja. Pele branca com leve toque de rosa escurecido; olhos de violeta reluzentes” (PINBOROUGH, 2013, p.8). Contudo, nessa adaptação a mocinha não se mostra mais ingênua, o que a torna uma figura singular que diferente da clássica, pois não tem receio de enfrentar quem quer que seja, para defender seus ideais.

Se a beleza de Lilith era etérea, então Branca de Neve era terrena. Rústica e sensual. Parada ali com o corpo todo tremendo de raiva e nervosismo, e com olhos irados e furiosos, fez Lilith achar que Branca de Neve tinha incorporado a coragem de um cavalo magnífico que ela tanto amava montar (PINBOROUGH, 2013, p.22).

A menina pura, meiga, e que não gosta muito de aparecer é substituída por uma jovem que explora sua sensualidade, e transforma o querer em fazer, contradizendo a já conhecida personagem clássica. Sua pureza é retirada e o que lhe fortalece é o prazer e a autonomia de decidir a própria vida.



A festa começou quando Branca de Neve tomou sua terceira cerveja em uma disputa com dois mercadores para ver quem bebia mais, e exigiu que ambos dançassem com ela como prêmio. Eles ficaram, claro, animadíssimos, e o príncipe não teve alternativa além de acenar para eles com a cabeça em aprovação (PINBOROUGH, 2013, p.176).

A Rainha Má é caracterizada com o mesmo ódio e maldade da versão tradicional, bem como sua sublime beleza. A mesma ganha seu espaço com a afirmação de seu nome, Lilith. A história é contada a partir de sua visão dos fatos, os reais motivos que lhe levam ao caminho do mal é exposto, fazendo-nos repensar se verdadeiramente essa se enquadra como antagonista: “- Você é tão linda - murmurou o rei. Sim, pensou a rainha. Sou mesmo. O rosto de Branca de Neve surgiu de repente em sua mente, e ela o afastou com raiva enquanto o engolia” (PINBOROUGH, 2013, p.11).

Lilith já foi feliz em sua juventude, porém foi banida do próprio reino pelo pai, por ter sangue de bruxa em suas veias. Assim, é obrigada a casar-se com o pai de Branca de Neve, homem velho e asqueroso que vive preso ao seu grande amor já falecido. Guarda dentro de si um ódio excessivo, uma raiva abundante, uma inveja doentia de Branca de Neve, o que a leva para o lado do mal gradativamente.

Lilith foi banida com um casamento, e seu pai, o rei, declarou aquela cabana e a região da floresta lugares proibidos. Os homens fazem muitas coisas pela beleza. Foi isso que Lilith aprendeu na ocasião. A beleza tinha uma magia toda própria (PINBOROUGH, 2013, p.11).

O príncipe, que por vezes é procurado nos contos de fadas por sua beleza, coragem e lealdade também é modificado. Sua beleza é o que podemos apontar como maior proximidade ao clássico: “[...] era alto, forte e estava iluminado pelo sol de fim de tarde que dançava sobre seus cabelos louros sujos [...]” (PINBOROUGH, 2013, p.128). De coragem e lealdade, entretanto, esse é desprovido. Ele tem uma maior autonomia na obra e por vezes age como anti-herói. Suas necessidades, anseios e desejos, são colocados sempre em prioridade e as consequências na busca por sua estabilidade não tem lugar para arrependimentos.

Ele chutou o copo para baixo da cama e depois aproximou o rosto do dela. Não saía respiração daqueles lábios



perfeitos de rosa em botão. Os olhos dela estavam vidrados e imóveis, olhando para o nada e o tudo. Ele acariciou seu rosto que esfriava (PINBOROUGH, 2013, p.198).

O caçador, por sua vez, é ilustrado com beleza e coragem antes não vistas, porém o que chama atenção é o seu desejo pela rainha. Esse vem de um reino distante e entra na trama através de um descuido, e é obrigado a escolher se submeter aos desejos de Lilith ou pagar o descuido com sua vida. Forte, sensual e muito másculo se retém aos seus feitos para conseguir sair de suas próprias perspicácias.

[...] Ele se concentrou na tarefa que ela lhe incumbira. Era um homem objetivo, mas estava aprendendo as manobras dos ricos. Parecia que não importava quanto desejasse uma vida tranquila, o destino o levava para os jogos reais mais uma vez [...] (PINBOROUGH, 2013, p.98).

Os anões ganham uma reformulação diferente da já conhecida, contudo a figura de homens que vivem exclusivamente do trabalho é mantida. Seus nomes são mudados, para refletirem seus estados de espírito, em que cada um deles é nomeado pela característica que mais lhe favorece. O anão Sonhador em especial, é responsável pela abrangência do enredo, apresentando-se como personagem secundário e através de suas intervenções o caráter contemporâneo é aflorado.

[.] — ela não é como o Sonhador a descreveu. Quando estava no caixão de vidro. Quando conversávamos sobre ela. — Ha! - desdenhou Carrancudo, — Por que acha que nós o chamamos de Sonhador? Ele vive nos livros de história [...] (PINBOROUGH, 2013, p.177).

Como continuação da *Saga Encantadas*, temos o livro intitulado Feitiço, que narra a história da Cinderela. A história se passa agora em outro reino, com outros personagens, e a autora transporta personagens de Veneno para o livro Feitiço. Uns apresentavam-se como secundários e figurantes, outros se permutam para integrar as duas obras, assim como Lilith, que ganha a caracterização de Fada Madrinha da protagonista, neste segundo livro. Assim, vemos que a adaptação reconstrói contextos e situações, numa perspectiva de maior liberdade de criação.

A mulher tinha aparecido do nada em uma nuvem do que só podia ser magia. O que ela estava fazendo ali? — Eu acho que... — mulher deu de ombros, — se você tem de me chamar de algo, pode me chamar de sua fada madrinha (PINBOROUGH, 2013, p.62).

O príncipe, que é o sonho das donzelas do império, nada mais é que o mesmo do livro *Veneno*. O mesmo volta ao reino onde transparece para todos os demais personagens, o triunfo da longa viagem. Esse apresenta-se com maior sarcasmo e ironia, mostrando sua verdadeira face ao leitor.

— Você tem de parar de se comportar como uma plebeia — murmurou ele, vestindo uma camisa limpa. — E de falar como uma... Sua voz... é muito rústica. Você precisa se concentrar em suas aulas de dicção e deixa as questões de justiça real para mim e meu pai (PINBOROUGH, 2013, p.146).

O Caçador também é transportado para a obra, esse ainda é submisso a Lilith, que tem agora a missão de aliar-se à Cinderela em uma busca dentro do reino. Ganha uma maior liberdade na obra, interagindo com os demais personagens. Seu ponto forte nesse enredo é sua determinação e o seu poder de persuasão: “Seu príncipe estava com outra mulher. Ele nem a havia procurado, mesmo depois do clima entre os dois no baile” (PINBOROUGH, 2013, p.132).

Cinderela mesmo com todos os traços já conhecidos, beleza, pureza e gentileza, tem já constituído no início da obra o desejo de ser da realeza. É composta de determinação, todavia seus defeitos são visíveis. Almeja o luxo, e o príncipe, não se importando com as consequências que a leve a alcançar seus objetivos, ferir o outro, enganar são para ela apenas consequências que não devem ser levadas em conta.

Cinderela entrou em ação. De costa para a irmã de criação, atravessou o salão e cruzou o caminho do príncipe. Seus braços se esbarraram de leve, e ela ergueu o olhar para ele, com olhos bem abertos. — Sinto muito, sua alteza. — ela se abaixou numa reverência. — Eu deveria olhar por onde ando.

—Não, eu devia ter visto... — os olhos dele estavam fixos em Rose, mas naquele instante ele os abaixou para Cinderela (PINBOROUGH, 2013, p.75).

Assim como no conto tradicional, apesar das meio irmãs de Cinderela se fazerem presentes na trama, apenas uma se encontra em estado de solteirice, Rose. Ivy é casada “[...] Ivy e seu visconde chegaram pouco depois do meio-dia em uma carruagem maravilhosa conduzida por dois cavalos cinza perfeitamente iguais” (PINBOROUGH, 2013, p.16-17). Contudo a crueldade e despeito por Cinderela ainda são retratados na figura das irmãs adotivas.

A figura da madrasta também é mantida, diferentemente da de Branca de Neve na obra *Feitiço*, onde a magia é presente. Essa apresenta-se com maior humanidade, mas a busca pelo luxo e poder são eminentes, bem como o seu desprezo pela enteada.

[...] — O que está acontecendo aqui hoje? — Ela olhou aborrecida para a nuvem de cinza que estava assentando sobre o chão e as superfícies de seu orgulho e alegria: sua sala de jantar. — Ah, Cinderela, não temos tempo para isso. Limpe tudo logo. Quero este lugar impecável antes das nove. — Ela se virou para ir embora, mas se deteve. — Não, quero este lugar impecável antes das oito[...] (PINBOROUGH, 2013, p.15).

Cinderela conta com um amigo, Buttons, um jovem que trabalha como garoto de recados do castelo. Esse rouba do castelo alimentos e carvão e distribui para os que necessitam a exemplo de sua amiga. Na obra de Pinborough, há interversão de personagens de outros contos, onde a interligação entre eles é característica da contemporaneidade: “— Roubo dos ricos e dou aos pobres — contou Buttons a ela uma vez. - É a única maneira de ser um ladrão feliz. E a maioria tem tão pouco, e tão pouca gente tem tanta coisa!” (PINBOROUGH, 2013, p.24). Neste caso, Buttons possui as características que tornaram Robin Hood um personagem conhecido.

O último livro da saga intitula-se *Poder*. O enredo agora adapta o conto da Bela Adormecida. A obra faz uma retrospectiva no tempo, explicando a jornada que é dada ao Príncipe Encantado por seus pais, esse que está presente nas obras anteriores. A representação do caçador, por sua vez, apresenta um intertexto com outra história já conhecida, a da Chapeuzinho Vermelho.

Na adaptação, a personagem recebe o nome de Petra, jovem que mora com a avó em uma cabana próxima ao Monte Ermo, e que diferentemente da clássica, tem ligação direta com os perigos da floresta. “[...] - Você é a garota que uiva de volta. - Os dois olharam um para o outro com o tipo de reconhecimento que apenas dois conhecidos destinados a ficar juntos podem compartilhar” (PINBOROUGH, 2014, p.116).

Rumpelstiltskin na obra é guardião e protetor do reino perdido. Responsável pelo feitiço que prende todo o reino no sono, é no início um antagonista, todavia as explicações que levam o mesmo a tomar essa atitude são apresentadas ao longo da narrativa, promovendo a empatia pelo personagem.

Rumpelstiltskin foi até os aposentos dela na tarde seguinte, era um belo dia. A cidade estava cheia de vida. Havia uma rosa, a flor favorita de Bela, num copo sobre a janela. Ela estava sentada na beira da cama e riu satisfeita quando estendeu a mão para pegar o fuso, feliz porque ele lembrara de lhe trazer um presente de suas viagens, especialmente algo que nunca tinha visto antes, e, naquele momento alegre, ele viu seu dedo delicado tocar o fuso. Estava feito (PINBOROUGH, 2014, p.138-139).

Bela se apresenta simultaneamente como personagem de duas obras, A Bela Adormecida e A Bela e a Fera: “Eles a chamaram de Bela. E ela era bela, mas era mais que isso. Ela era a Bela e a Fera” (PINBOROUGH, 2014, p.119). Vemos que tem em si a dupla personalidade, em que o bem e o mal são a florados. A menina, com rosto angelical e cabelos louros feito o sol, em oportuno dá lugar a uma mulher com traços diabólicos e cabelos sombrios. Bela não sabia, mas a Fera apossava-se de sua personalidade. Na caracterização da autora, Bela é transportada para mais próxima do humano, onde cada indivíduo não tem apenas o bem ou o mal dentro de si, mas os dois em constante conflito.

Há também, em toda a obra, a presença de personagens de outras histórias clássicas, interligados ao longo da saga e agindo como personagens secundários. Assim, também estão na obra a bruxa de João e Maria, Aladim e seu tapete mágico, Chapeuzinho Vermelho, dentre outros. Essa variação torna a obra tipicamente contemporânea, permitindo a interação entre personagens que antes permaneciam isolados em reinos e situações próximos, mesclando suas histórias.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o tempo vigente influencia diretamente nas produções de adaptações. É por esse motivo que temos uma aproximação do personagem ficcional com pessoas reais, em que não só os costumes são atualizados, mas também a própria caracterização física, a utilização da linguagem e a personalidade, refletindo nossa sociedade.

Assim, a autora Sarah Pinborough rompe com as características ingênuas dos contos de fadas, construindo outros contos e deslocando-os para outro público, o juvenil e jovem adulto. A fantasia e a imaginação dos contos de fadas são mantidas e a valorização do enredo clássico é o ponto de partida para as novas vértices dos enredos construídos, nos quais estão inseridos aspectos culturais e sociais dos mais diversos.

Podemos concluir que essas novas recriações dos contos de fadas podem reavivar o interesse do jovem pela leitura, bem como produzir uma maior veiculação das obras infanto-juvenis para todos os públicos, desassociando uma visão antiga de que os contos de fadas têm como única utilidade entreter as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Se maravilhando com os contos de fadas. In: **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed., Rio de Janeiro: Scipione.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 30.ed., São Paul: Paz e Terra, 2015.

CANDIDO, Antonio. et al. **A personagem de ficção**. 13.ed., São Paulo: Perspectiva, 2014.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 3.ed., São Paulo: Paulus. 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18.ed., São Paulo: Ática, 1999.

CURIA, Denise Fonseca dos Santos. **A literatura infanto-juvenil na contemporaneidade:** um outro olhar para o literário em sala de aula. Rio Grande do Sul, Revista Thema, v.9, 2012.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Contos dos Irmãos Grimm.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas:** origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

PINBOROUGH, Sarah. **Feitiço.** Tradução de Edmundo Barreiros. São Paulo: Única Editora, 2013.

PINBOROUGH, Sarah. **Poder.** Tradução de Edmundo Barreiros. São Paulo: Única Editora, 2014.

PINBOROUGH, Sarah. **Veneno.** Tradução de Edmundo Barreiros. São Paulo: Única Editora, 2013.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** 7.ed., São Paulo: Ática, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA ALUNOS DO FUNDAMENTAL I: UM APRENDIZADO COM MAIS SIGNIFICADO

Maria Gabriela Dias Avelino
Uninassau
Thays Evelin da Silva Brito
Kátia Farias Antero
Orientadora: Kátia Farias Antero
Universidade Estadual da Paraíba/Uninassau

INTRODUÇÃO

A prática da leitura é essencial e pertinente ao ser humano. O ato de ler propicia a compreensão de mundo, uma vez que torna os seres participativos, críticos e autônomos. No início do Fundamental I é o momento que o aluno aprende a ler e escrever, com isso o professor tem a função da estimulação desse processo formando leitores.

Essa pesquisa tem origem a partir da elaboração de uma contação, a qual despertasse nos discentes o interesse pela leitura, a escolha de metodologias foi importante para atrair a atenção e participação dos estudantes e obter resultados na construção do conhecimento.

É desafiador para o professor propor atividades para seus educandos que levem o interesse da leitura, uma vez que o aluno não tem consciência da importância e desconhece a utilidade do ato de ler para o seu desenvolvimento cognitivo, deste modo o docente precisa preparar estratégias, situações em que a criança possa interagir com o lúdico, trazendo a realidade do mundo do aprendiz para melhor compreensão e abordar temas da rotina do aluno, a fim de que não se torne enfadonho ou cause bloqueios no desenvolvimento do leitor. Ferreira (2001, p.57) enfatiza que “neste espaço que instaura a ação pedagógica do professor como alguém que promove situações capazes de revitalizar o desejo de ler”.

Muitas vezes, o desinteresse pela leitura é causado pela abordagem e por causa da obrigatoriedade em ler na escola que geralmente é de forma cansativa e monótona, os educandos associam o livro com atividades entediantes.



Dessa forma, o mediador tem que analisar o método que for utilizado com o propósito de resgatar e transformar esses leitores, que eles leiam de forma voluntária e não obrigatória. Segundo Lajolo (1982):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou reberlar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p.59).

É preciso que no processo de desenvolvimento da leitura as crianças aprendam a ler, escrever e interpretar, para ser mais agradável deve-se relacionar os conteúdos às vivências do estudante, assim, fazendo um aprendizado mais compreensível e significativo, fazendo o aluno não só a responder questões prontas, mas levá-lo pensar e refletir a importância do saber que foi adquirido, conseqüentemente se tonará leitores ativos e cidadão participativo na sociedade.

O leitor ativo é aquele que executa a ação diariamente, esse sujeito tem visão mais ampla com permissão de conhecer novos mundos, com o desinteresse em ler, o sujeito pode estar restrito a aprender de forma reflexiva e crítica, submetendo a ser alienado. O docente contribui com a mediação, mas também tem que ser exemplo para seus discentes, por isso, é fundamental que também seja um leitor, demostre diversos livros, analise e questione juntamente com seus aprendizes, de forma harmoniosa sendo espelho para o seu educando, para que surja o interesse nessa prática por parte do aprendiz. Machado (1999) destaca que:

O melhor estímulo para a leitura é a curiosidade. Ela é despertada quando alguém nos fala com entusiasmos de um livro que está lendo ou leu, ou quando sabemos da existência de uma obra cujo o autor já admiramos ou que, de alguma forma, relacionamos a outra leitura []. Adultos que não lêem não dão exemplo de leitura nem despertam a curiosidade sobre livros (MACHADO, 1999, p.99).

Ana Maria Machado (1999) realça ponto fundamental a qual é o exemplo. Se a criança em seu lar tem o hábito de ver a ação da leitura, ela automaticamente irá querer esta introduzida neste meio. A curiosidade é a

forma de atrair de conhecimentos, e é preciso ser despertada para a formação de futuros leitores. A escola e a família têm que promover oportunidade de contato com livros, incentivar o ato, incrementar com elementos surpresas, estimular a escrever e a produzirem seus próprios livros, sendo escritores desde cedo, interagindo e compartilhando seus livros. Com essa proposta de produção do livro enriquece não só a imaginação, mas a ligação verbal, a norma culta e a criticidade do aprendiz. Se tornando mais prazeroso, pois o aluno estará desenvolvendo todas as etapas e produzindo a história que gosta, transmitindo emoções.

A todo instante o indivíduo faz-se leitura e ao realizar a ação ler-se o mundo através de sons, palavras, imagens, e desta maneira descobre-se e entende-se mais sobre o que acontece em sua volta. Logo, a importância da leitura para a formação do ser humano é fundamental para o seu desenvolvimento. Freire (1989) ressalta que:

[...] o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Nesse contexto, temos como foco principal evidenciar a relevância da formação de leitores, fazendo o uso de metodologias que incentivem a prática desde as séries iniciais, com a finalidade de fazer parte do cotidiano dos aprendizes, e aprendam de maneira significativa.

METODOLOGIA

Essa pesquisa buscou reportes metodológicos através de recursos bibliográficos, da experiência, registros fotográficos, leituras teóricas, portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo.

A pesquisa teve como base uma explanação de um método de contação e leitura, que seja atrativo e diferente do que os educadores e educandos estão acostumados naquele local, desta maneira, a apresentação *in lócus*, juntamente com elementos surpresas, slide, livros e dinâmicas, com essa prática obtemos

dados relevantes, além de estudos que corresponde à temática como Lajolo (1982), Machado (1999), Freire (1989) e Ferreira (2001).

Para a investigação de informações, foi desempenhado durante uma tarde em uma escola da rede municipal de Campina Grande- PB com a presença de todos os alunos do 1º ao 5º ano do turno da tarde e suas respectivas professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, recebemos o convite da escola para realizar a contação de história sobre a Paixão de Cristo na semana da Páscoa, o solicitado foi que apresentássemos de preferência através de leituras que provocassem a atenção das crianças e que elas absorvessem de maneira significativa.

Em seguida, pesquisamos os métodos que iríamos utilizar, então fizemos um livro com o título Paixão de Cristo com o intuito de incentivar os alunos a produzirem os seus. Para acompanhar, preparamos elementos surpresas que complementavam a história no decorrer em que ela estava sendo contada. Para finalizar desenvolvemos uma dinâmica para os alunos interagirem, onde elaboramos um dado com imagens de acordo com os fatos ocorridos na história.

A contação foi realizada no auditório da escola, conforme podemos verificar na figura 1. Os recursos utilizados foram o livro, elementos surpresas que simbolizavam os personagens e objetos principais; slide para demonstrar o livro de forma mais ampla e o dado para a interação. No término da nossa contribuição as docentes deram continuidade ao trabalho em sala de aula.

Figura 1- auditório



Fonte: *in lócus*



Iniciamos fazendo a apresentação do livro, o qual expomos através de imagens e os elementos supresa. O processo deu-se à medida em que íamos contando a história os elementos surpresas apareciam de dentro de uma mala de acordo com o que era narrado e os gestos das narradoras também complementaram a contação. O slide foi um suporte que demonstrava o livro neste momento. No final da leitura perguntamos se gostaram da história e a resposta foi unânime dizendo que sim, mostramos o livro e afirmamos ser produção nossa, salientamos que eles também podem produzir os seus. Conforme podemos observar na figura 2.

Figura 2- Apresentação



Fonte: *in lócus*

Após a narração de toda a história elaboramos uma dinâmica que foi um momento de interação com as crianças, as professoras da escola escolheram alguns alunos para participarem, o jogo era com o dado, ao jogar o discente respondia correspondente ao que aconteceu na história na figura demonstrada do dado. Conforme podemos notar na figura 3.

Figura 3- Dinâmica



Fonte: *in lócus*

Após a apresentação, as docentes deram continuidade em sala de aula, abordando o mesmo tema, com atividades de desenhos e pinturas dos elementos principais da Paixão de Cristo. Como podemos observar na figura 4.

Figura 4 - Continuação das atividades em sala de aula



Fonte: *In lócus*

No decorrer de todo o trabalho realizado os alunos transmitiam expressões de satisfação e concentração, também aprenderam a contação de história de forma lúdica, na qual se tornou mais atraente, sendo assim, mais significativo por ter alcançado os objetivos de compreensão, além de entenderem que podem produzir seus próprios livros.

CONCLUSÃO

A produção desse artigo nos fez considerar a importância do estímulo da leitura desde as séries iniciais, sendo uma ferramenta que facilita o conhecimento e necessita ser explorado, incentivando os alunos a se tornarem leitores ativos.

É evidente que o educador é sujeito essencial para a cooperação desse procedimento, pois os educandos nele se espelham e suas ações refletem nos seus aprendizados. Logo, os professores precisam se sensibilizar, se atualizar para atender às necessidades dos estudantes.

Outro ponto indispensável é a metodologia. A partir do método abordado e da estimulação é que desperta o interesse dos aprendizes. Assim, compreendemos que o novo atrai a curiosidade e a atenção da criança. Assim, é primordial ser criativo, diversificar, inovar e buscar intervenções pedagógicas para a formação de leitores ativos.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Lílana Soares. **Produção de leitura na escola**. Ijuí: Unijuí; 2001.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989, p.11-24.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática: 1982.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**. São Paulo: Ática, 1999.

A LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL

Ricardo Augusto Elói da Silva

Maria Gabriela Dias Avelino

Uninassau

Orientadora: Kátia Farias Antero

Universidade Estadual da Paraíba/Uninassau

INTRODUÇÃO

Atualmente, os professores estão sempre na mesma metodologia de ensino, esquecendo um pouco a forma didática e a prática da leitura em sala de aula. A melhor forma de trabalhar e ensinar essa pedagogia em meio à leitura é interpretando e dinamizando as histórias que forem contadas. Nós, alunos do curso de Pedagogia, preocupados com o caminhar dos alunos e com a maneira de ensino de alguns professores, buscamos métodos, ideias, dinâmicas e contos para que todos tenham uma melhor forma de atenção, tanto os alunos, como os professores.

O futuro pessoal e/ou profissional de cada aluno irá exigir uma ótima forma de leitura e escrita daquela pessoa preparada para buscar novos caminhos, como o mercado de trabalho, a sala de aula e até mesmo para a vida. E nada melhor do que aprender brincando. A forma lúdica nos traz a possibilidade de aprender com interação, atenção, posicionamento e interesse. É na infância que o desejo de brincar se torna mais atraente, então a música, a leitura pausada, com interpretação e dinâmica, faz com que a criança avance no aprendizado e busque novos caminhos facilitadores para um melhor entendimento. Assim, é preciso estar relacionado ao mundo da infância. Lourenço Filho (1943), afirma que:

Há uma 'literatura' específica para as crianças, justamente porque estas a consomem; porquanto se torna possível levar-lhes a emoção estética, através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento mental, emocional e cultural (LOURENÇO FILHO, 1943, p.157).



Nosso objetivo visa apresentar métodos dinâmicos, interativos, interpretativos e caminhos para uma melhor leitura com aprendizagem, através das leituras infantis, que são contadas em sala de aula. Trabalhos como esses são proveitosos e atrativos a todos os profissionais que tenham interesse em como melhorar a prática pedagógica, a prática da leitura e a forma de se expressar.

O estudioso Oliveira (2010, p.41) destaca que “a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo”. Ou seja, a leitura propicia o desenvolvimento da interpretação e, conseqüentemente, o senso crítico infantil.

Para obter mais sucesso na aquisição da leitura é necessário atender à necessidade do educando, fazendo com que este possa compreender da melhor maneira, e que o texto ou livro esteja dentro do seu universo, no qual os textos ou livros infantis trabalhem mais o lúdico, realizando a junção do prazeroso com o produtivo para alcançar melhores resultados. De acordo com Cunha (1974, p.45) é enfatizado que:

A Literatura Infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar (CUNHA, 1974, p.45).

O texto literário é essencial para os alunos, pois envolve sua imaginação, percepção e sentimento, desse modo, chama a atenção e conquista-os para que aprendam. O estudo de Bordini (1985, p.27-28) salienta de forma clara e evidente que: “os textos literários adquirem no cenário educacional, uma função única, singular: aliam à informação o prazer do jogo, envolvem razão e emoções numa atividade integrativa, conquistando o leitor por inteiro e não apenas na sua esfera cognitiva”.

Na época em que a literatura infantil realmente passou a ser para esse público (especificamente no século XVIII), as crianças estavam começando a serem vistas como crianças, principalmente no caminho da leitura. Antes, o que os pais destas crianças liam, elas também liam. Assim, dificultando a aprendizagem para crianças que ainda não compreendiam tanto algumas palavras destes livros usufruídos pelos pais. Neste mesmo século, era mais difícil o pobre ter acesso aos livros que muitos consideravam “grandes leituras”,

entretanto, conseguiam as leituras que tinham mais fácil acesso, como por exemplo: as lendas e contos folclóricos (conhecida também por literatura de cordel). Já as crianças dos mais ricos liam os grandes clássicos.

Com o decorrer do tempo, ocorreram muitas modificações em relação à leitura de literatura e, os contos folclóricos inspiravam os contos de fadas. Tendo um bom crescimento e reconhecimento de grandes obras e autores, entre eles: Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade. Com suas respectivas obras: “Contos seletos das mil e uma noites”, “Contos da Carochinha”, entre outros. Foram eles que, no Brasil, deram os primeiros passos para a literatura infantil. Porém, um dos mais conhecidos escritores infantil brasileiro é Monteiro Lobato, ele que de fato iniciou essa grande mudança no nosso país, tendo suas principais obras: “Urupês”, “Cidades Mortas”, “Ideias do Jeca Tatu”, “Negrinha”, etc.

Atualmente, a tecnologia está avançando cada vez mais, dificultando o interesse daqueles que precisam buscar aprendizado e informações através de leituras de livros, jornais, revistas, folhetos, entre outros. O computador, celular, televisões e outros meios tecnológicos, nos trazem informações mais rápidas, às vezes simples e às vezes “mastigadas”. Mas, muitos ainda têm aquela preguiça de ir à busca de um livro, procurar páginas, ler com atenção, neste caso acaba sendo uma dificuldade para o leitor, dificuldade na compreensão da leitura, na preguiça de ler ou até mesmo no simples fato de buscar do que o livro se trata, por isso devemos encontrar formas para que os livros não sejam esquecidos.

Em sala de aula trabalhamos uma das grandes obras de Monteiro Lobato, O Pica-Pau Amarelo (1939). O foco principal além da leitura interpretativa e o despertar pelo gosto da literatura, foram trabalhar o convívio em meio à sociedade e nossos desafios. Atualmente, muitos professores apenas leem, sem deixar o espaço para a conversa e o debate das crianças. Porém, uma das partes mais importante da leitura é o entendimento, a conversa, a opinião, tanto do leitor, como do ouvinte e quando damos espaço para isso, tanto os professores como os alunos, saem cheios de ideias, pensamentos, vivências e grandes histórias.

METODOLOGIA

Para colhermos os dados, realizamos uma pesquisa bibliográfica e também de campo, entretanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo. Além de utilizarmos recursos que nos ajudaram a analisar as informações,



como anotações diárias, perguntas informais, imagens e vídeos, livros infantis, materiais concretos baseado na leitura, peça teatral, dança, registros fotográficos, leituras teóricas, experiência e dentre outros.

Com o intuito de despertar o interesse pelas leituras infantis brasileiras, buscamos trabalhar métodos, ideias e maneiras para que a criança tenha a atenção voltada à leitura. Com isso, a apresentação *in lócus*, juntamente com dinâmicas, dança e montagem de brinquedos para a leitura, colhemos ótimos resultados.

Busca de informações para esta pesquisa, durante uma semana. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 1º e 5º anos do ensino fundamental, desenvolvidos por nós e pelas professoras destas turmas. A escola para qual levamos essas ideias foi o Centro Educacional André Celestino de Gouveia, uma escola privada de ensino infantil e fundamental, situada na cidade de Soledade/PB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fomos até ao Centro Educacional André Celestino de Gouveia e nossa primeira ação foi pedir autorização ao diretor para a investigação do trabalho com literatura. Logo em seguida, apresentamos a proposta de uma melhor leitura para os alunos, formas dinâmicas para as professoras ministrarem as aulas com literaturas e um ótimo incentivo aos alunos para a leitura.

De início tivemos uma ótima conversa, tanto com os professores, como os alunos do 1º e 5º ano. Ansiosos com nossas ideias, eles nos esperaram e ajudaram com a máxima participação.

No primeiro dia, levamos a história do Pica-Pau Amarelo. Fizemos uma leitura interpretativa e, em seguida, realizamos uma roda de conversa. Cada aluno falou um pouco do que acharam da leitura, como seria melhor, de que forma eles gostariam de escutar, quais livros costumam ler e isso nos despertou, fazendo com que nos outros dias trabalhássemos de forma mais dinâmica.

No decorrer das visitas na escola e da realização desta pesquisa, levamos alguns materiais para que preparássemos junto a eles uma caixa da leitura, onde as crianças do 1º e 5º anos, auxiliados por suas professoras, iriam buscar palavras na literatura do Pica-Pau Amarelo, escrever em um papel, colocar na caixa e procurar as letrinhas que se encontravam embaralhadas dentro da caixa, até formar a palavra escolhida.



Como tarefa extraclasse, foi proposto às crianças que ensaiassem músicas que fossem relacionadas às leituras realizadas e que estivessem juntos no momento junino. Eles fizeram uma ótima apresentação no São João, com a presença de pais, amigos e funcionários da escola.

Figura 1 – Utilização da Caixa de leitura



Fonte: *in lócus*

Na foto acima, as crianças do Centro Educacional André Celestino de Gouveia estão utilizando a Caixa de Leitura, que junto aos professores, elaboraram e utilizaram não só no momento da realização do trabalho, mas também em outras aulas, assim ajudando na aula dinâmica dos professores desta rede de ensino.

A Caixa de Leitura tem a função de trabalhar o lúdico, a coordenação motora e incentivar as crianças na leitura, pois, para esta brincadeira, as crianças tinham que ler o livro, buscar uma palavra, escrever em um papel, colocar na tampa da caixa e formá-la. Mas para encontrar as letras que formam esta palavra, as crianças tinham que procurar entre várias letras que estavam embaralhadas e coladas em uma tampa de garrafa, ao encontrar as letras, os alunos logo iam rosqueando no gargalho da garrafa e assim, formando a palavra escolhida.

Nesta imagem, um dos professores da escola que levamos as ideias, utilizou a caixa de leitura em uma aula de Inglês, colocando palavras que estavam estudando nesta referida aula. O professor agradeceu pela ideia nos mandando esta foto e mostrando que funcionou bastante no desenvolvimento cognitivo, na leitura, na fala e até mesmo no comportamento das crianças do 1º ano.

Figura 2 – Leitura em grupo



Fonte: *in lócus*

Nesta imagem, os alunos se juntaram para ter uma leitura em grupo, cada colega lia uma parte do livro, logo depois, em uma roda de conversa debatiam sobre a leitura, onde os professores faziam as seguintes perguntas: “você acha que leu rápido demais?”, “Quais os personagens apresentados no livro?”, “Qual o personagem principal?”, “Qual a dificuldade que você teve ao ler este livro?”.

Com estas perguntas, o espaço foi aberto para que os alunos também debatessem sobre o livro que eles escolheram. Este espaço de perguntas e respostas é importante para que os professores possam encontrar o melhor do aluno ou onde pode melhorar. A prática da leitura nos leva para um caminho melhor da interpretação e desenvoltura, e quando estamos em grupo, nos ajuda a alcançar objetivos e melhora na forma com que estamos nos relacionando com as pessoas.

Figura 3 – Apresentação no São João com músicas baseadas na leitura “Pipa-Pau Amarelo”



Fonte: *in lócus*

Durante o período junino, os alunos tiveram como atividade extraclasse ensaios de algumas músicas que fossem relacionadas às leituras que foram feitas em sala de aula. No dia de São João, os alunos apresentaram lindas danças, como mostra na imagem acima e encantaram o público que estava presente, entre eles: pais, alunos, professores e funcionários da escola.

As turmas do 1º ano e 5º anos tiveram um ótimo desenvolvimento em sala de aula, isso afirma os professores, pois, ao trabalhar o movimento, a arte, a dança e a coordenação motora, os educadores puderam até mesmo trabalhar a cultura e resgatar o valor da região. A literatura mostra vários caminhos para uma aprendizagem melhor.

Figura 4 – Roda de dança



Fonte: *in lócus*

Na imagem, as duas turmas (1º e 5º anos) convidam seus colegas de outras turmas para brincarem de roda e dançam as músicas trabalhadas, referentes às leituras feitas em sala de aula. E demonstram através da alegria e da união que eles juntos, podem construir um futuro melhor e podem sim, buscar na leitura novos olhares e entrar no mundo da imaginação, da cultura, da animação e dos contos que tantos os nossos pais leram para nós.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho foi prazerosa, pois, identificamos através dos agradecimentos e das conversas entre os alunos que eles gostaram bastante e ficaram felizes por realizarem dinâmicas para uma melhor leitura, sendo ela



interpretativa, pausada, dinamizada e alegre. Buscaram ótimos caminhos para uma melhor aprendizagem e conseguiram escutar melhor o que os professores iriam passar adiante.

O lúdico sempre desperta um grande interesse nos alunos e instiga a inovar, brincar e desperta um grande querer nas crianças. O novo atrai a curiosidade e isto causa um ótimo crescimento em busca de algo a mais.

Tendo em vista que a produção na metodologia despertou uma grande curiosidade nos alunos, também despertou novas ideias para as professoras. Com a ajuda deste trabalho, elas agora querem trabalhar a leitura de um modo melhor que antes, futuramente, através desta experiência, irão trabalhar com a leitura expressiva, dinâmica e bem interpretativa. Pois, viram o quanto despertou o gosto pela literatura nas crianças.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M. G. **Literatura na escola de 1º e 2º graus**: por um ensino não alienante. Perspectiva – Revista do CED. Florianópolis: UFSC, 1985.

CUNHA, M. A. A. **Como ensinar Literatura Infantil**. 3.ed., São Paulo: Discubra, 1974, p.45.

LOURENÇO FILHO, M. B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. **Revista Brasileira (RJ)**, v.3, n.7, p.146-169, set., 1943.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **O professor como mediador das leituras literárias**. Coleção Explorando o Ensino, p.41, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Thays Evelin da Silva Brito
Orientadora: Kátia Farias Antero
Universidade Estadual da Paraíba/Uninassau

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma excelente prática para o âmbito escolar, pois constitui uma forma de implementar o interesse dos infantes pela leitura de textos escritos. O trabalho da literatura infantil no cotidiano escolar compõe, uma apresentação de elementos como a reciprocidade, oralidade, desenvolvimento cognitivo, social, e emocional das crianças propondo uma aquisição de diferentes diálogos para a compreensão do mundo letrado, podendo ser um campo potencial da oralidade infantil evidenciando as diversas zonas do conhecimento. Reforçando a importância da literatura Cunha (1974, p.45) afirma que “a literatura infantil influi em todo o processo da educação da criança nas três áreas (atividade, cognitiva e afetiva) com isso promove mudanças no comportamento, a literatura infantil tem os meios de atuar”.

Sendo assim, temos maneiras atuantes para promover os momentos da literatura infantil propor aos alunos ouvir histórias indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo. Construir um universo de descobertas através da leitura faz com que os infantes experimentem novas emoções, pois as narrativas podem provocar profundos sentimentos, imaginações através da criatividade do leitor que no caso é o educador. E essas narrativas geram significações e compreensões das diferentes revelações feitas pela criança. Nesse sentido, o docente tem a principal responsabilidade no despertar dos educandos pela leitura, proporcionando-lhes momentos de contações de histórias no cotidiano escolar, contribui com a explanação das crianças do mundo real acerca do mundo letrado. De acordo com Abramovich (2005, p.16)

È de suma importância para o desenvolvimento de qualquer criança ouvir muitas histórias, pois ao ouvi-las dar-se o início da aprendizagem para ser um bom leitor. È através da leitura que a criança tem uma percepção imensurável de descobertas e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2005, p.16).

Nessa perspectiva, percebe-se que o desenvolvimento infantil se dar a partir da estimulação da leitura em diferentes contatos com histórias infantis, onde a criança aprende através da mediação do professor por intermédio da leitura. Com isso a história passa a ter símbolo na vida da criança, onde a mesma, através da escuta prazerosa, desenvolve o gosto pelas literaturas e momentos de rodas na escola.

O trabalho com essa percepção da leitura aplica na vida do educando uma desenvoltura na oralidade, pois é uma grandeza de descobertas promovendo significações para uma ampla aprendizagem. Desse modo, deve-se haver um grande investimento de ações envolvendo literaturas na educação infantil, pois podem assim contribuir com a formação do sujeito leitor, reflexivo e ativo, preenchendo as lacunas da aprendizagem dando aos discentes uma oportunidade para demonstrarem o domínio na leitura e escrita de forma divertida com sentido significativo. Segundo Villardi (1997 p.2), “[...] para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. È preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece”. Com isso, as literaturas têm um desafio para traçar um avanço linguístico de cada educando, contendo elementos próprios que facilite a leitura para a formação de novos leitores de forma prazerosa, incluindo expressões a serem transmitidas de forma comunicativa, com ludicidade gerando um momento de aventuras e descobertas.

Ainda permite aos infantes conhecer a realidade resultando no enriquecimento dos valores morais, culturais e crítico. Produzindo no aluno hábitos de leitura que posteriormente lhe ajudarão a complementar a sua formação. Nas palavras de Paim (2000, p.69) “a literatura é a leitura da vida, envolta numa linguagem simbólica, reflexo puro da realidade, está travestida, redeseenhada pelo autor e depois pelo leitor [...]”.

Compreende-se, portanto, que a estimulação no dia-a-dia das crianças através das literaturas infantis forma o caráter do educando e o aperfeiçoamento moral, dentro da sociedade, dando ênfase ao conhecimento e evolução das necessidades, no desenvolvimento dos sentimentos e expressões da criança. Por isso, que é dada a importância da inserção da literatura na vida



do infante, por causar um resgate do ser humano, pois a motivação da leitura traz a realidade à tona, com o sentido de estimular e ampliar o senso crítico. Essa realidade é representada pelo autor do conto ou literaturas onde o leitor exerce a autonomia abstrata e simbólica para intermediar o contexto da história.

Assim, de acordo com a importância do uso das literaturas infantis no contexto escolar especificamente na educação infantil, manifesta-se o interesse de analisar os teóricos que trazem contribuições ao assunto para o aperfeiçoamento deste artigo, acerca do uso das literaturas e de que forma esse processo auxilia a prática docente e o ensino-aprendizagem das crianças. Nosso objetivo é destacar a importância da literatura infantil, enfocando as metodologias que podem ser usadas e aplicadas pelo docente nos momentos de contação de histórias. Ainda visa mostrar a relevância desse processo dentro do ensino-aprendizagem com significado. Apresenta-se, ainda, algumas ações desenvolvidas por uma professora do pré II educação infantil e anos iniciais de uma escola pública, onde a docente fez uso das literaturas infantis com auxílio do lúdico para os alunos compreenderem a história de forma prazerosa além de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura.

Para colhermos os dados realizados neste estudo, utilizamos uma pesquisa bibliográfica com diário de campo. Além de recorrermos, aos recursos que nos ajudaram a verificar as informações, como anotações diárias, fotografias *in lócus*, dentre outros. Trabalhos como esse possuem uma grande relevância para o âmbito educacional, pois são proveitosos para os educadores profissionais que visam ampliar suas metodologias melhorando suas atuações e práticas pedagógicas por meio da utilização de literaturas infantis inseridas no contexto escolar de forma significativa abrangendo o ensino e a aprendizagens das crianças.

METODOLOGIA

Esse artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com diário de campo, registros fotográficos. Onde observamos a prática pedagógica da professora juntamente com seus 10 alunos na turma do pré II educação Infantil, de uma escola pública na cidade de Alagoa Grande/PB.

Para dar ênfase e base às informações dessa pesquisa utilizamos alguns auxílios nos estudos de autores como: Abramovich (2005), Cunha (1974), Villadi (1997), dentre outros. Partimos pelo pressuposto da observação do trabalho da educadora quanto á importância da leitura para os infantes.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, após a autorização da escola e da professora, iniciamos nossa observação para a produção do nosso trabalho, o qual propomos observar as metodologias e práticas aplicadas pela professora durante sua aula. Acompanhamos a forma em que a mesma inseria a literatura infantil no cotidiano escolar, e como acontecia a interação e desenvolvimento dos alunos, com a leitura em sala de aula. Investigamos como era manuseado o livro e como aconteciam os momentos de rodas e contações de histórias com as crianças em sala de aula e de que forma se dava esse processo de aprendizagem.

No dia da observação, percebemos o envolvimento das crianças com a leitura da história ilustrada, pela professora de forma que os alunos participavam da narração de maneira natural e expressiva. Perguntamos para a educadora qual o motivo que a mesma proporcionava momentos de leitura, a docente respondeu que objetivava o desenvolvimento da leitura e que acreditava na aquisição da oralidade, que só é possível acontecer por meio das literaturas infantis. A observação foi realizada no período vespertino na qual a docente preparou um momento de contação de história, para os alunos em que todas as crianças sentaram em roda, formando um círculo no chão. Inicialmente, a educadora proferiu para os infantes o título da história, a ser contada: “A Princesa e o Sapo”.

A docente trouxe luvas com personagens principais da literatura infantil, promovendo um momento ímpar e maravilhoso para os alunos. As crianças ficaram animadas, logo a educadora pediu a atenção para começar a contar a história.

Os alunos ficaram atentos à leitura, onde conseguimos perceber a forma crítica que a história desenvolve nos alunos através da interação com a professora onde a mesma dava a oportunidade dos discentes exercerem sua criticidade dando suas sugestões, fazendo indagações e respondendo os questionamentos durante a história.

A história era contada paulatinamente, de modo que as crianças ficassem atentas ao enredo e ao mesmo tempo pudessem interagir com seus discursos durante a contação, pois esse era o objetivo da profissional no decorrer da história. Nesse momento foi perceptível o envolvimento dos alunos dando sugestões e até respondendo às questões que a educadora levantava acerca do que acontecia na narrativa. Ficava evidente o quanto a leitura das literaturas



infantis estimula a criticidade e expressão oral e corpórea. Percebemos que os educandos não tinham nenhuma dificuldade, e ainda a educadora chegava a ouvir opiniões emitidas pelos mesmos, e isso mostra o quanto a leitura faz com que cada aluno forme sua própria opinião crítica no decorrer da história.

Ao finalizar a contação da história infantil, a professora mostrou a caixinha surpresa para os alunos, na caixa havia elementos e imagens da história para que os educandos associassem cada momento da história, isso mexeu com a imaginação, afetividade e criticidade das crianças propondo aos infantes uma oportunidade e desempenho para expor o que aprendeu da leitura de fato. Enfatizando que os infantes foram estimulados a descobrirem o que havia na caixa surpresa.

Na figura 1, por exemplo, podemos verificar que a professora utilizou luvas. A mesma traz os personagens da literatura infantil, tornando a história significativa para os alunos, as crianças ficaram surpresas a cada fala dos personagens interagindo com a docente e os colegas de sala, nesse momento se intensifica a importância de contar histórias de uma forma dinâmica e natural, pois os interesses dos educandos se constroem nesses momentos, em que a história contada desta maneira traz à tona uma realidade na imaginação e criatividade, com um grande potencial simbólico na vida das crianças, demonstrando um olhar inspirador pela leitura. Todavia é preciso proporcionar experiências que chame a atenção dos educandos e fortaleça o despertar e o gosto pela leitura onde só é possível através dos momentos de contações de histórias.

Figura 1-Contação da história



Fonte: *In lócus* de pesquisa

A atenção era um ponto notório no desenvolvimento da contação, isso ficava evidente na imagem que segue, onde percebe-se o quanto as crianças estão envolvidas com a narração da história. A docente aplica a utilização da caixa surpresa. Nesta hora os educandos foram instigados a usarem suas próprias imaginações, no momento de tirar os suplementos que havia dentro da caixa.

A docente chamou todos os alunos para participarem deste momento em que cada um tirou da caixa surpresa, imagens e personagens da história, ao tirar a imagem, o aluno tinha que lembrar o que aquela imagem se referia no enredo da história e o nome do personagem que fazia parte da literatura infantil. A caixa surpresa possibilitou aos alunos uma compreensão da leitura e uma aproximação com a história narrada, pela professora revelando as emoções e fantasias que a leitura despertou nos educandos. Nesse processo a literatura construiu um caráter lúdico e didático em que envolveu as crianças de uma forma prazerosa.

Figura 2- Caixa surpresa



Fonte: In lócus de pesquisa

Durante todo o processo da observação conseguimos verificar o quanto as crianças se envolviam nas histórias. Foram gratificantes esses momentos para os educandos e docentes. As leituras foram realizadas com uma metodologia significativa, pois a professora aplicava técnicas com instrumentos lúdicos para que favorecessem ao processo de aprendizagem educacional dos aprendizes. Os infantis conseguiram atingir todas as expectativas propostas

pela educadora a partir dos elementos utilizados para contar a literatura infantil. Neste contexto a literatura adentra com o objetivo de ampliar e envolver os alunos no processo da leitura. Segundo Resende (2001, p.22), “A literatura propõe o vôo, a viagem, as descobertas e as aventuras com asas que são as suas, levando no vôo a bagagem própria, com que se pode ir mais longe e ficar mais tempo, tirando maior proveito [...]”. A experiência desenvolvida com as crianças demonstrou como as literaturas infantis possibilitam desenvolvimentos e possibilidades relevantes para a educação.

CONCLUSÃO

Esse artigo revelou que o educador precisa proporcionar momentos de leituras em contações de histórias para as crianças, com um ambiente acolhedor, pois comprovamos, por meio de nossas observações, o quanto que as literaturas infantis oferecem um desenvolvimento saudável para a oralidade da criança, provocando a autonomia, sensibilidade, compreensão e habilidades, além de inserir a criança no meio, com vivências e trocas de saberes e interações com outras crianças. O nosso estudo nos permitiu a compreensão da prática docente com benefícios na formação dos infantes como cidadãos capazes de pensar, imaginar e criar suas próprias opiniões enquanto seres autônomos no processo de aprendizagem prazerosa e significativa.

Deste modo acreditamos que as literaturas infantis desenvolvem nas crianças o gosto pela leitura e acerca deste pensamento é fundamental essa inserção no dia-a-dia escolar. O ato de proporcionar momentos de contações de histórias desperta o aluno de uma forma positiva e natural, ampliando os seus desenvolvimentos e percepções, além de aproximar os infantes da leitura de diversas literaturas infantis. Sendo assim é fundamental realizar leituras infantis para que a criança se adeque com as literaturas, e possa desenvolver leituras futuramente de uma maneira prazerosa, assim a criança passa a ter interesse de ler de forma significativa através da estimulação na educação infantil nos seus primeiros passos na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e Bobices. 5.ed., São Paulo: Scipione, 2005.



CUNHA, M. A. A. **Como ensinar Literatura Infantil**. 3.ed., São Paulo: Discubra, 1974.

PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2000.

RESENDE, Vânia Maria: **Literatura infantil e Juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 2001.

VILLARDI, R. **Ensino a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

LITERATURA E AÇÃO NO TECIDO SOCIAL: REFLEXÕES ECOCRÍTICAS A PARTIR DE *ALICE NO PAÍS DA NATUREZA*

Renally Kamillah Ynnaiãnh Batista Martins Bezerra da Silva³²

Professor orientador Dr. Wanderlan da Silva Alves³³

INTRODUÇÃO

Pensar o espaço do homem e a sua relação com o ambiente que habita nos leva a um diálogo que perpassa patamares diversos, dentre eles, a reflexão sobre o meio ambiente como a casa primeira de todos, permitindo que, a partir de suas ações, possamos caracterizar os seres humanos, seja como indivíduos bons, conscientes em preservar o meio ambiente ou como seres destruidores e gananciosos. Este diálogo se estabelece na vivência humana e também surge como reflexo na literatura, isto é, o texto literário atuando como projeção de voz e visibilidade. A abordagem ecocrítica, por sua vez, se faz responsável por analisar como se dão estas relações, literatura e meio-ambiente, e quais são seus limites e possibilidades.

Segundo Greg Garrard, pesquisador que desenvolveu estudos basilares neste âmbito, “a definição mais ampla do objeto da ecocrítica é a de estudo da relação entre o humano e o não-humano, ao longo de toda a história cultural humana e acarretando uma análise do próprio termo ‘humano’” (GARRARD, 2006, p.16). Esta linha de pensamento aponta para uma análise responsável por verificar na literatura que, para além de contemplativa, a relação com o natural se dá de maneira cultural, cujos comportamentos se enraízam na historicidade humana, permitindo até mesmo, questionar-se a etimologia da palavra. Limites que perpassam a postura ética, visto que, por esse conceito, podemos compreender a relação do humano para com seu semelhante e o mundo à sua volta.

32 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba, PPGLI/UEPB. (renallyluna@gmail.com)

33 Docente Permanente do PPGLI/UEPB, orientador do presente trabalho.



O que é ecocrítica, então? Dito em termos simples, a ecocrítica é o estudo da relação entre a literatura e o ambiente físico. Assim como a crítica feminista examina a língua e a literatura de um ponto de vista consciente dos gêneros, e a crítica marxista traz para sua interpretação dos textos uma consciência dos modos de produção e das classes econômicas, a ecocrítica adota uma abordagem dos estudos literários centrada na Terra (GLOTFELTY, 1996 *apud* GARRARD, 2006, p.14).

Seguindo o conceito acima apresentado, as artes portam um compromisso com a Terra enquanto planeta e a natureza é representada desde os primeiros registros literários. No entanto, seja através da Associação para o Estudo de Literatura e do Meio Ambiente (ASLE); do cinema de Tânia Montoro a Darren Aronofsky; das músicas “Reis do Agronegócio”, de Chico César, ou “Herdeiros do futuro” de Toquinho, ou tantas outras representações artísticas e científicas que poderíamos citar aqui, no Brasil e fora dele, enfim, por todos os lados é representada uma preocupação em mediar a relação entre desenvolvimento econômico e impacto no meio ambiente.

A problemática consiste em que esse desenvolvimento não é, em grande parte, sustentável, e acaba por colocar grandes áreas em risco de danos irreparáveis. Em consonância com as ideias de Guattari (2002), as transformações técnico-científicas em muito contribuem para os desequilíbrios ecológicos. Na medida em que precisam explorar recursos naturais para a produção de capital, se faz necessária, também, a conscientização e a imposição dos limites desta relação.

A crise ambiental, comumente citada em diálogos sobre preservação da natureza, embora possa ter um início demarcado como um período importante para o desenvolvimento industrial, não é algo que possa acontecer em um curto espaço de tempo. Pelo contrário, recebe essa nomenclatura o conjunto de ações prejudiciais ao meio ambiente que o homem projeta em prol da satisfação de suas necessidades individuais. Estas ações se agravam com o tempo, e, na atualidade, é possível detectar que a relação homem/natureza se dá de forma extremamente abusiva:

O homem desmatou e queimou florestas, matou animais somente por esporte, alterou rios, aterrou pântanos, causando as mais diversas formas de intervenção na natureza para atender às suas próprias necessidades. Na medida em que se propagou a supremacia do ser humano diante do

mundo natural, consagrou-se uma forte hierarquia representada pelo domínio sobre o meio ambiente (BRAGA, 2012, p.56).

Tomemos como exemplo o contexto brasileiro, onde se situa parte da maior floresta tropical do mundo. A Amazônia, ou Floresta Amazônica, abrange oito países e possui o maior número de diversidade em fauna e flora, produzindo aproximadamente 20% do oxigênio consumido no planeta. No entanto, sua história é marcada por uma série de degradações, dentre elas, o desmatamento e a extinção de espécies. A exploração aumenta, sobretudo no trabalho de madeireiros, caçadores e mineradores. Muito embora existam órgãos responsáveis pela segurança e manutenção da Amazônia, o Ibama e o Polícia Florestal são grandes exemplos destes, além do Código Florestal que existe desde 1934 e é “um instrumento criado com o objetivo de estabelecer os marcos regulatórios da exploração dos recursos florestais em solo brasileiro” (MEDEIROS; IRVING; GARAY, 2004, p.87), ainda assim há uma série de métodos ilegais bastante eficazes em burlar a lei, apontando para uma problemática cultural que foge ao âmbito meramente legislativo.

A literatura, por sua vez, possibilita reflexões sobre diversos temas, possibilita que o homem reflita sobre seu local no mundo, sobre o olhar que tem para com esse mundo e os seres que nele habitam. Em uma análise da relação destes indivíduos, pensaremos a posição em que elementos naturais e humanos se correspondem. Defendemos uma relação de influência entre a literatura e o meio, de forma ambivalente, onde a realidade entrecruza narrativas e expõe características que direcionam para a compreensão da subjetividade humana, colaborando para uma hermenêutica do sujeito. Considerando a sociedade em que a obra literária é produzida e/ou contextualizada nas narrativas, atribuímos uma estreita relação de influência ambivalente, onde a arte acaba retratando a sociedade e os indivíduos sociais, e estes, por sua vez, reconhecem na arte, em específico na literatura, os seus anseios, dramas e conflitos expostos à crítica.

Segundo Braga (2012, p.54), a palavra “ecologia” surge a partir da junção de duas outras de origem grega, “oikos” e “logia”, cuja referência etimológica, respectivamente refere-se à “casa” e “estudo”. Esse termo foi criado pelo biólogo e filósofo alemão Ernst Heirich Haeckel (1834-1919). Atribuindo ecologia ao estudo da morada, a natureza representando a casa de todos, *habitat* natural. Nesta perspectiva, é natural que encontremos um paralelo entre realidade e ficção, pois a narrativa se consagra na mobilização, seja através da



conscientização, do alerta, da proteção, enfim, das diversas formas de interação que podemos apontar a partir do contato do homem, enquanto indivíduo e coletividade, com o contexto literário diverso.

Compartilhando das ideias de Antonio Candido (2011, p.187), a literatura enquanto representação artística tem papel humanizador, possibilitando uma reorganização do mundo a partir dela. E, nesta perspectiva, o escritor e compositor mineiro Jorge Fernando dos Santos (1956) colabora para a conscientização sobre as questões nocivas ao meio ambiente, além de possibilitar um debate crítico sobre temas ambientais, a exemplo do *efeito estufa*, com leitores das mais diversas idades, já que alguns de seus títulos são voltados para a proposta de leitura fluente e para o público infanto-juvenil.

No presente trabalho, voltamos nossa atenção para a narrativa de *Alice no país da natureza* (2009), obra que faz uma releitura de *Alice no país das maravilhas* (1863), clássico inglês do autor Lewis Carroll, em diálogo com as obras de Monteiro Lobato em *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* (1920-1947), e as lendas do folclore brasileiro. Toda essa mescla de narrativas faz um alerta para as questões que dizem respeito à conservação da Amazônia. A partir da máxima, muito comum nas lendas da floresta e explorada por Jorge dos Santos, de que tudo está interligado, partimos, então, da análise do resultado intertextual que o escritor mineiro elaborou com maestria.

A narrativa apresenta Alice estudando para uma prova de Geografia que acontecerá no dia seguinte. A menina divide sua atenção entre os estudos, a TV ligada e o acesso à internet. Dentro dessa rede de informações, recebe a notícia de que uma onça está fugindo pela cidade e, com medo, fecha portas e janelas na tentativa de se proteger. Acontece que este trabalho é inútil, pois a onça veio destinada a encontrar Alice e levá-la, através do portal feito com pó de pirilimpimpim, para a Floresta Amazônica, onde lutarão contra madeireiros e caçadores. A onça atua com o papel da lebre na narrativa de Lewis Carroll que, sempre atrasada, é mentora da viagem que desemboca em grandes aventuras.

Na narrativa de Jorge Fernando dos Santos, o teor crítico é nítido, porém apresentado de forma muito didática. Por conter o selo de Leitura Fluente da Editora Paulus, as problemáticas ambientais, desde a caça desenfreada de animais selvagens, como algumas aves, jacarés e crocodilos, para comércios e confecções; a fragmentação da cultura indígena por causa do desmatamento de espaços protegidos; ou até mesmo projetos como a *Transamazônica*, são questões problematizadas a partir do olhar de crianças e seres fantásticos,

proporcionando assim uma mescla de informações interdisciplinares, numa tríade que considera os âmbitos social, cultural e educacional.

Interessante ressaltar que a lebre anteriormente citada é representada, na narrativa em análise, pela figura da onça pintada chamada Pinima, que também se encontra em constante atraso. Na narrativa brasileira, isto ocorre devido ao avanço contínuo das ameaças de destruição que sofria, e ainda sofre, a Amazônia. Esse atraso atua estruturalmente como o elemento responsável pela tensão constante, e alerta ao leitor que se deve agir depressa em ajudar a natureza, firmando assim o compromisso ético da obra de Jorge dos Santos, reafirmado pelas vivências e descobertas de Alice que veremos no decorrer deste trabalho.

A obra se propõe a apresentar características geográficas da região e, também, sobre os povos e seres que ali habitam. Tendo a floresta Amazônica como cenário, as aventuras de Alice e seus colegas, a saber, uma onça pintada, um curumim, seres encantados como o Saci da Mata e Brasilino, uma árvore Pau-Brasil que pode se locomover dentro da floresta, além de um papagaio que ensina lições sobre medo e coragem, constituem-se em aventuras direcionadas a salvar aquele determinado espaço da floresta de madeireiros e caçadores, que agem em ação conjunta, retirando madeira ilegal e caçando espécies protegidas. O grupo defensor se caracteriza tão diverso porque precisa reunir forças das variadas figuras, a inteligência e habilidade de cada um proporcionam um equilíbrio de ações que em conjunto atuam de forma muito eficaz.

Em determinado momento, Alice observa um espaço que sofreu ação do homem e logo se recorda de um cemitério. Ao apresentar a história do Rio das Pedras, a onça pintada conta que a ação de uma mineradora clandestina fez com que o curso das águas daquele rio fosse desviado, esvaziando o leito. Além disso, a utilização de mercúrio no processo de lavagem dos minerais impossibilitou que a floresta recompusesse a vegetação daquele espaço:

- Nenhum bicho se aproxima daqui – acrescentou Pinima. – Todos sabem que a morte mora bem perto. Levaram quase meia hora para sair do rio das Pedras. Foi o momento mais silencioso que Alice viveu na floresta. Nem macuco piava por ali. Ela até se lembrou da vez em que foi ao cemitério com os pais, para depositar flores no túmulo da avó. O silêncio era perturbador (SANTOS, 2009, p.25).



Observemos aqui que, apesar da figuração agenciável pelo/para o universo infantil, trechos da narrativa nada apresentam de infantilização. São situações impactantes para todas as idades, não se podendo pensá-las unicamente como literatura para crianças e jovens, mas tomadas para reflexão por toda a comunidade leitora, a fim de conscientizar o máximo de pessoas possível. A linguagem da narrativa é acessível para quaisquer pessoas preocupadas com a questão ambiental. O caráter didático da obra *Alice no país da natureza* se estende para além do didatismo escolar.

Essa passagem sobre o rio das pedras, novamente aponta para a perspectiva rizomática que a narrativa possui, isto é, onde todos os elementos se conectam de alguma forma e todos os seres que se (co)relacionam com a natureza sofrem consequências quando ela é atacada. A ação em um determinado âmbito, dependendo da forma como se dá, reverbera em vários outros. Então, na medida em que a ação dos mineradores utiliza metais pesados, poluindo rios e vegetações, a questão deixa de recair apenas sobre a exploração mineral, atingindo a diversidade de espécies animais e vegetais. Isto aponta para toda uma ação interligada, visto que o minério desvia curso de rios e desmata plantações, obrigando a realocação do abrigo animal das espécies que ali viviam. Na migração, as espécies que não morrem por falta de nutrientes até encontrar ambiente estável onde possam ficar, correm risco da ação de caçadores, que, sabendo do local de vivência de determinadas espécies, agem junto com os madeireiros que retiram as árvores e deixam os animais desorientados, suscetíveis à caça.

No entanto, toda essa conectividade da exploração responde a algo muito maior do que a ação individual de cada componente do processo de destruição ambiental. Embora haja diversos motivos para a caça, por exemplo, seja alimentação ou produção de bens, no limite, esses motivos transformam-se em destruição vertiginosa da natureza, fator diretamente ligado ao capitalismo moderno, principal agente de incentivo à ação em direções que não possibilitam a sustentabilidade, pois precisam favorecer a relação de tempo, custo e benefício:

- Bobagem. A lei não funciona por essas bandas. A madeireira é uma grande empresa e conta com o apoio de gente poderosa. Plantadores de soja e criadores de gado se beneficiam do nosso trabalho. Sem falar nos comerciantes de madeira, muitos deles ligados a empresas internacionais. - Estão destruindo a floresta. Se ela acabar, seus filhos não



terão futuro. - Quem você pensa que é para nos ameaçar? – irritou-se o homem de chapéu. - Não estou ameaçando. A natureza é a mãe de todos e sem ela não somos ninguém. Estamos no corpo da Terra como pulgas num cachorro. Se o cachorro morre, as pulgas também morrem (SANTOS, 2009, p.49).

Partindo da premissa de que tudo está conectado e interligado, é natural que o escritor represente aspectos dessa realidade em suas produções. Assumindo, muitas vezes, uma postura ambientalista que se utiliza da arte para reivindicar questões pertinentes ao viver em sociedade. A literatura, neste sentido, colabora para uma reeducação ambiental, na qual não mais apenas o Estado é detentor da responsabilidade de fiscalizar a progressiva destruição das áreas naturais, como também a sociedade compartilha do mesmo dever. Para que seja considerada essa linha de pensamento, a Constituição propõe um Estado Ambiental de Direito, que, segundo Armandino Junior (2004), se baseia na solidariedade, na responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade, pois a principal instituição é a natureza. Diferentemente dos Estados Liberal e Social, onde os sujeitos de direito favorecidos eram o burguês e o trabalhador, respectivamente.

A variadíssima gama de pessoas interessadas em questões ambientais como o aquecimento global e a poluição, que deseja manter ou melhorar seu padrão de vida, tal como convencionalmente definido, e que não acolheria de bom grado mudanças sociais radicais será descrita daqui em diante como os “ambientalistas” (GARRARD, 2006, p.35).

A literatura, por sua vez, também contribui para uma conscientização da comunidade. Atuando como agente mobilizador, favorece um aspecto que contribui para a reflexão da força que a literatura adquire na sociedade, incentivando a subjetividade humana para com as práticas sociais que dialogam com o meio ambiente:

O meio ambiente não é mais limitado ao palco sobre o qual a trama se desenvolve; tampouco as atitudes do autor e dos personagens sobre o meio ambiente são limitadas ao desenvolvimento narrativo, mas são vistas como característica fundamental no horizonte ideológico da obra literária (WALTER, 2012, p.142).

A expressão que o pesquisador Roland Walter (2012) denomina como horizonte ideológico contribui para a compreensão do compromisso que possui o artista engajado com a sociedade que expressa em sua obra. Esta potência de ação no tecido social tem eficácia no sentido de que possibilita um dialogismo intercultural entre as diversas facetas que apresentam o fazer artístico e a existência humana. Nesta lógica, em determinado momento, essa consideração do ambiente e a noção de que todo o universo colabora em uma grande rede de comunicação não será mais necessária reafirmação, pois se tornarão intrínsecas aos indivíduos.

Segundo Carvalho (1998), há pesquisas que indicam o motivo edênico no imaginário social brasileiro e, é a natureza, o maior orgulho dos habitantes deste país. Enquanto na narrativa inglesa a metáfora tece críticas ao sistema governamental em um sentido mais direto, na narrativa do autor brasileiro, Alice enfrenta lutas contra uma das maiores causas de guerras, desordens políticas, e potencial destruição em massa, isto é, a luta pelo território, sobretudo quando ele não tem dono específico, pois é patrimônio natural de todos.

Neste viés, Jorge Fernando dos Santos ilustra muito bem a sociedade brasileira e seu tato com o mundo natural nos últimos séculos ao reverter a metáfora do *país das maravilhas* para o *país da natureza*, claramente direcionando para o que diz respeito ao Brasil. Ao colocar em diálogo a metáfora do país da natureza com as lendas típicas do folclore brasileiro, o autor expõe os limites imbricados entre uma cultura demarcada pelo seu trato com o que pertence à natureza. Os seres fantásticos juntos com crianças representam os heróis de um futuro que está cada vez mais distante e urgente de se concretizar. Utilizar-se do folclore é uma estratégia para resgatar certa função pedagógica, quiçá moralizante, já que os seres encantados aparecem como figuras em defesa da natureza, apontando para uma contradição entre a mitificação do país, por um lado, e a degradação dos bens naturais, por outro. O país da natureza sofre problemáticas sérias com as questões ambientais por não haver uma cultura de preservação, seja por parte do poder legislativo, que é falho, ou por parte da população que ainda se encontra inconsciente ou pouco afetada pela informação:

Como se poderia reverter essa mentalidade de domínio do homem sobre a natureza? Um dos caminhos encontrados é o investimento na subjetividade dos seres humanos, juntamente com o estímulo à reflexão sobre aspectos sociais e ambientais. Nesse sentido, os estudos literários realizados



sob uma perspectiva ecológica podem oferecer uma grande contribuição para despertar a sensibilidade (BRAGA, 2013, *on-line*).

A leitura ecológica de textos literários, como sugere Elda Firmo Braga, é uma das hélices que pode ter a relação entre literatura e sociedade, contribuindo para uma aposta na subjetividade humana e nas manifestações artísticas como detentoras de determinado nível de influência na comunidade onde se manifesta e expressa. A autora defende que as maneiras como os humanos se relacionam com a natureza determinam o grau de respeito para com os seus semelhantes e os outros seres vivos que compartilham com ele este espaço de existência:

A literatura tem o poder de investir no subjetivo, para transformar a sensibilidade humana, mas também de atuar na dimensão social e ambiental, propondo uma reflexão sobre mudanças e uma nova concepção de mundo, pois a arte da palavra pode se constituir em um importante espaço de resistência contra a opressão social, mas também de incentivo a uma prática ecológica (BRAGA, 2013, *on-line*).

Na narrativa do escritor mineiro, a expectativa de conscientização é atendida quando a protagonista da história se reconhece enquanto interventora no processo de proteção à natureza, inclusive exercendo o seu dever de promover o alerta para tais questões, porém utiliza-se não somente de argumentos estatísticos como também cognitivos. “- Ouça o que estou dizendo, papai. Estão destruindo a floresta e não gostaria que você tomasse parte nisso. Eu morreria de vergonha e tristeza” (SANTOS, 2009, p.80).

As dimensões acima apontadas sugerem o que Felix Guattari (2002) chama de *ecosofia*. Este termo implica uma prática ético-política e estética, que tem como base a interdiscursividade entre uma ecologia mental, isto é, uma reciclagem de sensações, sentimentos e ideologias a partir de “Territórios existenciais” (p.38), bem como a prática de uma ecologia social, na qual o viver em coletividade corrobora uma série de atividades que sugerem colaboração mútua e participação do trabalho solidário e compartilhado. Segundo o filósofo, a noção de interesse coletivo deve ser ampliada de tal modo que, a longo prazo, seja portadora de um “enriquecimento processual para o conjunto da humanidade” (p.51). Por fim, essa dialética ecosófica tem como terceiro pilar a ecologia ambiental. A partir da compreensão da hermenêutica do sujeito e

da coletividade, é possível tecer conexões que tenham como princípio particular a ideia de que “tudo é possível tanto as piores catástrofes quanto as evoluções flexíveis” (GUATTARI, 2002, p.52).

Na narrativa de Jorge Fernando dos Santos, Alice conclui com sucesso as aventuras que lhe são destinadas. Seres mágicos, habitantes da floresta nas lendas do folclore, ganham vida para lutar contra a exploração da Amazônia. A menina aprende diversas e úteis questões sobre este bioma brasileiro, contribuindo para solucionar aqueles problemas trabalhando em conjunto, e ainda conscientiza o pai a não trabalhar com empresas exploradoras. Ou seja, toda a saga heróica que a protagonista da narrativa vivencia fundamenta o princípio de ecosofia que aponta Guattari, expondo a abertura diante do pensamento e da prática da ecologia para uma reflexão e proposta de ação em prol do equilíbrio entre natureza e sociedade. Isto é, há as três ecologias guattarianas presentes e entrelaçadas na obra de Jorge Fernando dos Santos, promovendo um fazer artístico que em muito contribui para incitar a ação no tecido social.

A história é finalizada com o alerta de que embora tudo tenha dado certo, a aventura salvou apenas uma parte da floresta. Para concluir este trabalho, é necessária a ajuda de todos os habitantes do planeta, para que, através de práticas ecológicas, consigam estabelecer programas de apoio ao meio ambiente. Na última página do livro, é possível recordar, junto com Alice, as palavras do seringueiro que surge no enredo, afirmando que “(...) no mundo dos encantados o sonho e a realidade se confundem” (SANTOS, 2009, p.80). Essa reflexão nos deixa com esperança em ver metas que ainda estão no patamar dos sonhos como: maior proteção ambiental, cidadãos convivendo em uma sociedade mais conscientizada do seu papel e dos danos que o consumo desenfreado propicia ao espaço físico do planeta, por exemplo, passarem para o patamar da realidade. Aproximando, assim, o “final feliz” que teve na literatura de nossa perspectiva real.

O texto literário se projeta para dar visibilidade às problemáticas sociais que em muito afetam o viver em comunidade. O universo cognitivo dos seres humanos, isto é, a capacidade de adquirir conhecimentos e associá-los a determinadas atividades intelectuais, capta todo o ambiente em que o indivíduo habita e transita, e faz com que essa realidade seja experienciada no fazer literário. O leitor, por sua vez, reconhece o que faz parte de seu universo cognitivo pessoal. E assim dialoga com temáticas universais e compartilhadas por diversos universos.



Neste trabalho, priorizamos nossa atenção à obra *Alice no país da natureza*, no entanto, há diversas representações artísticas que apresentam um compromisso com a questão ambiental, e contribuem, através da arte, para a formação de outra cultura, investindo na subjetividade humana e no contato de outras experiências. Vivenciamos um período de consideráveis transições sócio-políticas e culturais em que é válida a investida em uma nova perspectiva de vida para pessoas destas e de outras gerações. Tendemos a acreditar que as representações artísticas portam um compromisso muito maior em reagir, fazer perceber-se, ante a imposição de paradigmas modernos, sobretudo o avanço progressivo do capital a partir de recursos naturais.

Desta maneira, caminhamos para a hipótese de que a leitura ecológica de textos literários se consagra como um tópico especial em teoria da literatura. É notório que um aspecto importante na associação das artes com a questão ambiental se dá no fato de a capacidade humana desenvolver tecnologias a tal ponto que a exploração de recursos naturais pode sofrer danos irreversíveis, chegando a uma destruição natural em massa, devido às razões de subjetiva superioridade.

Nesta perspectiva, é possível encontrarmos diversas propostas discursivas que colocam em pauta tais questões, e há um caráter didático muito presente em tais representações, quando não de forma clara e nítida, aparece discretamente, mas sempre em uma espécie de expectativa de contribuir para uma possível reeducação ambiental, sobre os modos de pensar e agir com relação à natureza e o meio ambiente.

As transformações ambientais apresentadas na narrativa de *Alice no País da Natureza* se constituem, em certa perspectiva, em representação ou recriação do estado alarmante em que se encontra o planeta há algum tempo, devido ao desenvolvimento econômico de forma não sustentável. Essa representação artística e literária porta um compromisso com a questão ambiental por considerar que o mínimo de estranhamento possibilita sensibilizar a reflexão sobre qual papel assumimos enquanto seres humanos vivendo em conjunto, em sociedade. Assim sendo, torna-se possível afirmar que o artista colabora, com a sua arte, para o enfrentamento de contextos desafiadores e/ou catastróficos como por exemplo, a destruição da natureza pelo homem, hoje, partindo da aposta na subjetividade para sensibilizar sobre os impactos das ações humanas no âmbito social e ambiental.



REFERÊNCIAS

BRAGA, E. F. **Literatura e Ecologia**: A pentalogia La Guerra Silenciosa de Manuel Scorza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 242p.

_____. Leitura ecológica de textos literários. In: **Revista Garrafa**, v.30, 2013, *on-line*. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/7792/6277>. Acesso em agosto de 2017.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**: Estudos de Teoria e História Literária. 12.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, 204p.

CARVALHO, J. M. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.13, n.38, 1998, *on-line*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091998000300004&script=sci_arttext. Acesso em agosto de 2017.

GARRARD, G. **Ecocrítica**. Tradução de Vera Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, 292p.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 13.ed., tradução de Maria Cristina Bittencourt. Campinas: Papirus, 2002.

JUNIOR, A. T. N. O Estado Ambiental de Direito. In: **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v.41, n.163, 2004, p.295-307. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/996>. Acesso em agosto de 2017.

MEDEIROS, R; IRVING, M; GARAY, I. A proteção da natureza no Brasil: Evolução e conflitos de um modelo em construção. In: **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano VI, n.9, 2004, p.83-93. Disponível em: <http://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/viewFile/115/119>. Acesso em agosto de 2017.

SANTOS, J. F. **Alice no País da Natureza**. São Paulo: Paulus, 2009, 80p.

WALTER, R. Entre Gritos, Silêncios e Visões: Pós-Colonialismo, Ecologia e Literatura Brasileira. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.21, 2012, p.137-168. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/291/295>. Acesso em agosto de 2017.

PROJETO CONTADORES DE HISTÓRIAS (GRIOTS) DA UEPB: ASPECTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Kátia Farias Antero

Doutoranda em Educação

Thays Evelin da Silva Brito

Graduanda em Pedagogia

Universidade Estadual da Paraíba/Uninassau

INTRODUÇÃO

Contar histórias faz parte do desenvolvimento cultural do homem. Através delas eram desvelados as crenças e os valores que perpetuavam em cada contexto histórico. Todas as noites as pessoas sentavam em torno de fogueiras e contavam suas histórias, mas com o decorrer do tempo essas atividades foram ficando cada vez mais escassas e por pouco não chegou a desaparecer. No entanto, no início deste século, o contador de história ressurgiu como figura ímpar estimulando não somente a oralidade, mas também a escrita. Por isso, a tamanha importância de se explorar no curso de pedagogia a relevância da contação de história em todos os segmentos da educação.

Apenas a leitura das literaturas não é suficiente para promover o interesse e curiosidade por elas e com a contação de histórias há possibilidades de ter um olhar diferenciado pelo ato de ler de maneira positiva. Essa afirmação fica evidente no discurso de Villardi (1997) afirmando que “para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (p.2).

Nesse sentido, importante se faz compreender a importância de se contar histórias para crianças enquanto se cursa Pedagogia, pois são esses graduandos que exercerão suas atividades voltadas para o público infantil e não há como estimular esses sujeitos a gostar pela contação se o próprio professor enquanto contador não detém desse prazer.



Essa pesquisa justifica-se pelo fato de enfatizar o quanto a contação de histórias precisa ser vista pelos futuros pedagogos como uma alternativa para despertar o gosto pela leitura e formação do leitor. Objetiva-se discutir sobre as ações desenvolvidas no Projeto: Contadores de Histórias (GRIOTS) da UEPB. A intenção é destacar a preocupação em formar futuros professores/pedagogos que além de expressarem o gosto pela leitura, também saibam expressar a motivação pela contação de histórias.

O encantamento advindo das histórias é indiscutível, pois o prazer pelas narrativas e o estímulo à imaginação desperta a curiosidade, fazendo surgir o leitor. É pertinente que esse fomento deva ser norteado de afeto, pois a criança é um leitor em potencialidade. Nesse contexto, podemos destacar o quanto o professor ocupa um lugar considerável nesse processo, pois a formação do leitor está diretamente ligada ao amor que o docente apresenta pela leitura.

Salienta-se, ainda, o lugar do professor universitário como aquele que revela os dividendos dos trabalhos com literaturas infantis e/ou infanto – juvenis para os estudantes do curso de pedagogia. Assim, independentemente do projeto pedagógico do curso, o docente é responsável por viabilizar as ações que podem ser desenvolvidas a partir das literaturas e contações de histórias.

A RELEVÂNCIA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A universidade é um lugar de abstração, construção de elos com a comunidade, a saber, que os pilares da instituição universitária voltam-se para o ensino, pesquisa e extensão. Esta última não é pesquisa, mas pode ser objeto de pesquisa.

Nesse sentido, a universidade não é apenas um prédio formado por salas de aula, mas é um dos campos do conhecimento. Por isso, considera-se que os projetos de extensão universitária precisam estar ligados à comunidade, pois a solidariedade está intrínseca ao homem. Assim, projetos de extensão que sejam voltados para a leitura são convenientes para a sociedade.

Através das atividades realizadas na extensão universitária os graduandos podem contribuir de maneira enriquecedora com a sociedade diminuindo a distância entre a instituição e a comunidade. É uma forma de fazer com que a teoria ultrapasse os limites das paredes da sala de aula, possibilitando a formação com ações práticas (SILVA, 1996). Muitas vezes, a pesquisa não consegue chegar à comunidade, mas a extensão sim.



LITERATURA: O ENCANTAMENTO DA CONTAÇÃO DAS NARRATIVAS

Na maioria das vezes a criança tem o primeiro contato com a literatura infantil no seio familiar. Os pais contam as histórias das narrativas para seus pequenos de maneira que as crianças acompanham os fatos através das ilustrações e enquanto contam e folheiam as páginas. No entanto, isso não é uma verdade absoluta porque nem todas as crianças fazem parte de um quadro como esse onde seus familiares a inserem no mundo do faz-de-conta antes da escola. Muitos infantes só são apresentados às literaturas quando começam a frequentar o contexto escolar.

Pais e avós costumam contar histórias para as crianças principalmente na hora de dormir onde é solicitado pelos pequeninos. Nesse momento de contação as crianças se emocionam, adentram nas histórias, usam da criatividade, supõem fatos, antecipam idéias, firmam suas convicções, solucionam seus conflitos tornando o instante de leitura fascinante. É esse prazer que não se pode deixar vagar-se na escola, cabendo a esta última procurar proporcionar momentos de trabalhos com a literatura infantil e contações, pois a criança é:

desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de por a prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade (PENNAC, 1993, p.54).

A leitura precisa apresentar uma relação dialética entre quem conta e quem ouve promovendo em ambos o movimento de ideias e trocas de sentidos, conforme é apontado por Cosson (2009) explicando que “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (COSSON, 2009, p.27).

Vemos, portanto, que a contação de histórias é um momento mágico em que leva tanto o narrador como o ouvinte para um mundo completamente mágico e possível onde se entrelaçam emoções, conflitos, sentimentos, dentre outros elementos importantes na constituição do sujeito (BRANDÃO, 2015, p.99).

No referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) é exposto que ler narrativas proporciona ao infante refletir sobre sua própria vida, os valores que norteiam o contexto em que estão inseridos, os comportamentos e costumes de uma sociedade. O que fica evidente a importância dada à leitura de literatura infantil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e também bibliográfico, onde utilizamos o diário de campo, registros fotográficos, leituras teóricas fundamentais com base nas contribuições de alguns pesquisadores como Abramovich, Freire e Cavalcantis. As leituras foram realizadas antes e durante a atuação das pesquisadoras.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Buscou-se investigar sobre as ações e propósitos desenvolvidos junto ao projeto de extensão Contadores De Histórias (GRIOTS) Da UEPB, coordenado pelas professoras Doutora Maria do Socorro Moura Montenegro e professora Mestre Kátia Farias Antero.

Figura 1 – Coordenação do projeto de extensão



Fonte: Local de pesquisa

Seu principal objetivo é o despertar o gosto pela leitura. O interesse pela idealização por esse projeto partiu do momento em que percebeu-se que os professores utilizavam a contação de histórias como pretexto para o ensino de conteúdos.

O projeto em destaque faz parte dos projetos de extensão da Universidade Estadual da Paraíba e cada vez mais tem conquistado o olhar dos alunos em formação que desejam aprender métodos que estimulem a leitura e a contação de histórias.

Doze alunos fazem parte desse projeto e o encontro se dá a cada quinze dias acontecendo no antigo prédio onde ocorria o curso de Administração da UEPB no centro da cidade de Campina Grande-Paraíba.

Esse ano pretende-se trabalhar a contação de modo que se possa registrar a memória dos idosos no São Vicente de Paula. Para tanto, em todos os encontros são lançadas propostas para que os participantes possam aprofundar seus conhecimentos sobre o processo de contação de histórias.

O projeto Griots tem contribuído para a formação de professores contadores no que se refere ao trabalho com literatura na formação de crianças leitoras, trabalhando as formas de explorar a literatura não como um instrumento apenas de leitura, mas procurando quebrar o paradigma da leitura obrigatória.

No corrente ano (2018) o projeto contou com a presença de alguns convidados da área da linguagem para contribuir com seus estudos e enriquecer o conhecimento de todos que fazem parte do Griots. Dentre eles contou-se com a participação do historiador e militante do movimento negro em Campina Grande - Jair Silva Ferreira – trazendo brilhante reflexão afro-descendente e declamação de poesia.

Figura 1 – Historiador e participantes do projeto



Fonte: Lócus da pesquisa

Contou-se ainda com a renomada poetisa Maria Aparecida Pinto, com excelência na qualidade de sua palestra intitulada: O Escritor, a Censura e a Sociedade. Trouxe a irreverência que lhe é peculiar, tendo arrancado os aplausos das extensionistas - acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba no Projeto de Extensão: Contadores de Histórias (GRIOTS) da UEPB. Além da participação da também renomada poetisa Professora Almira Araújo. Ambas declamaram poesias de suas autorias.

Figura 2 – Coordenação do projeto e poetisas



Fonte: Local de pesquisa

O projeto tem duração de um ano com carga horária de 120 horas anual, objetiva trazer até o fim do período outros colaboradores que possam proporcionar palestras, minicursos visando contribuir com a formação de contadores de histórias não só no que se refere à instituição escolar, mas contadores de histórias para qualquer outra pessoa do contexto social.

CONSIDERAÇÕES

Inegavelmente é exposto os benefícios das atividades envolvidas a projetos de extensão universitária para os alunos da graduação, principalmente aqueles que cursam Pedagogia, pois os resultados obtidos pelas ações destes acabam aperfeiçoando o conhecimento daqueles que fazem parte da academia e também da comunidade.

A cada convidado que contribui com seus conhecimentos, é notório a ansiedade dos participantes em querer aprender mais sobre o processo do contar histórias. Os extensionistas se envolvem, se motivam a cada atividade



realizada nos encontros e isso tem estimulado aos participantes a contarem histórias a outras pessoas próximas de seus convívios: filhos, sobrinhos e outros adultos como avós.

Projetos que envolvam o incentivo não somente a leitura, mas também a contação de histórias são pertinentes por tratar de muitos benefícios ao ser em formação, estimular a criatividade, imaginação e oralidade. As linguagens orais e escritas são aprimoradas devido ao enriquecimento do vocabulário.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, S. Maria B. de A. **Gestos e Fala nas Narrativas Infantis**. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Linguística. UFPB, 2015, 210p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do

Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Autores Associados, 1996.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark,



GRUPO DE DISCUSSÃO 10

ESTUDOS DE TRADUÇÃO

A TRADUÇÃO NA SALA DE AULA: DOIS MÉTODOS E UMA ABORDAGEM DE ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Michael Gouveia de Sousa Júnior³⁴

Coautora: Marília Bezerra Cacho Brito³⁵

Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

Para especificar um começo para o uso da tradução, Rodrigues (2000) evidencia uma reflexão própria baseada no relato das consequências ocasionadas pelo que ela concebe como o mito da remota construção da Torre de Babel, que tinha como objetivo chegar aos céus para unificar e dominar todos os povos por meio de uma única língua imposta pelos mais fortes da época, ou seja, a tribo Shem.

De acordo com a autora (*op. cit.*), após a intervenção divina, a construção da torre foi impedida e uma diversidade de línguas foi instaurada para que esse acontecimento não fosse repetido, fazendo com que o homem passasse a depender da interação entre línguas distintas (ocasionando o uso da tradução) como meio para que povos que falassem idiomas diferentes pudessem se comunicar.

No contexto do uso da tradução para finalidades comunicativas, Pinho (2006) corrobora com Rodrigues (*op. cit.*) ao asseverar que os estudos linguísticos concernentes à tradução iniciaram diante da necessidade comunicativa entre pessoas que falavam línguas diferentes e desenvolviam diversas atividades, principalmente, comerciais.

34 Graduado em Língua Inglesa pela UEPB, especializando em ensino de Língua Inglesa pela FUNIP e membro do grupo de estudos em formação docente de línguas estrangeiras – GEFDLE – UEPB.

35 Mestre em Linguagem e ensino pela UFCG, professora titular do curso de Letras Inglês da UEPB, campus I e membro do grupo de estudos em formação docente de línguas estrangeiras – GEFDLE – UEPB.



Nesse contexto, a tradução funcionava como uma ferramenta que proporcionava o acesso a informações como as contidas em textos relevantes a acadêmicos e a integrantes de instituições religiosas da época, além de ter sido necessária para o processo de ensino formal escolar de disciplinas, por exemplo, as línguas Latina e Grega.

Diante disso, Pinho (*op. cit.*) expõe que a tradução era entendida como um componente do processo de aprendizagem de línguas e que durante um período de aproximadamente 100 anos, ela se fez presente como um aspecto protagonista do ensino de línguas estrangeiras (LE) das escolas secundárias de muitos países europeus através do Método Gramática Tradução (MGT). E somente a partir de 1960 e 1970, a tradução passou a ser estudada como uma área específica em universidades norte-americanas.

No que concerne ao entendimento da tradução como área de estudos científicos, Pinho (*op. cit.*) assevera que apesar de ser uma prática realizada há muitos anos, a tradução só se tornou uma disciplina acadêmica com estudos aprofundados a partir de meados do século XX, quando, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), houve uma mudança na ênfase dos estudos da teoria linguística que estavam começando a reconhecer outras formas de investigação além da estrutura da língua, como o contexto social.

Diante das informações expostas, este trabalho tem como objetivo geral evidenciar como a tradução é concebida por dois métodos e uma abordagem de ensino de LE. Para isso, foram estipulados os seguintes objetivos específicos: (I) contextualizar brevemente o histórico da tradução; e (II) discorrer a respeito de dois métodos e uma abordagem de ensino de LE, a saber: Método Gramática Tradução, Método Direto e Abordagem Comunicativa, expondo como cada uma concebe a tradução, levando em consideração as categorias propostas por Jakobson (1959; 2000).

No que diz respeito à metodologia, este trabalho é classificado como uma pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Santos *et al.* (2007) este é um estudo organizado com bases em informações de materiais já publicados, a saber: livros, artigos acadêmicos e periódicos.

DESENVOLVIMENTO

Para entender de forma mais clara como a tradução tem sido concebida e como seu uso se encontra nos dias atuais no contexto de sala de aula de LE

se faz necessária a descrição dos métodos³⁶ e da abordagem³⁷ que consideramos mais relevantes para este trabalho, a saber: Método Gramática Tradução (MGT), Método Direto (MD) e Abordagem Comunicativa (AC)³⁸.

De acordo com Santoro (2011), as primeiras experiências referentes ao ensino de LE ocorreram com a criação do MGT para o ensino específico das línguas consideradas clássicas, o Latim e o Grego, até o século XIX. A autora enfatiza que o nome do método já elucida quais os principais aspectos trabalhados em sala de aula de LE. O método é baseado no ensino de regras gramaticais, a partir da tradução, e palavras isoladas para a construção, entendimento e tradução de frases para uma futura leitura de textos, principalmente os literários.

Nesse contexto, Harmer (2007) assevera que o MGT foi o primeiro a ser nomeado na Alemanha em 1780, introduzindo a ideia de passar aos alunos de LE regras gramaticais curtas e listas de palavras das quais eles teriam que fazer uso em exercícios de tradução, cujo foco era apenas no desenvolvimento da escrita e da leitura, e na utilização de regras gramaticais isoladas orientadas pelo professor.

Sobre a avaliação do MGT, Jalil e Procailo (2009) afirmam que ela é baseada na tradução literal de textos literários da língua alvo e também pelo reconhecimento de similaridades entre a LE e a língua materna (LM). Nesse contexto, a gramática assume um papel normativo e o foco principal da aula. O professor explica as regras que são praticadas pelos alunos através de exercícios estruturais extensos de memorização, substituição e repetição.

Enfatizando o que os autores citados evidenciam, Brown (2000) afirma que o foco do MGT é no ensino e memorização de regras gramaticais, vocabulário, declinações e conjugações, além da realização de atividades escritas,

36 Harmer (*op. cit.*) afirma que o método é a realização prática de uma abordagem que envolve as diferentes decisões tomadas na escolha e realização das atividades, os papéis do professor e dos alunos, tipos de materiais que servirão de apoio pedagógico, além da organização de alguns programas de estudos.

37 De acordo com Harmer (2007), o termo abordagem é utilizado para fazer referência a teorias sobre a natureza e o aprendizado da língua, essas teorias são as fontes e justificativas que conduzem a maneira como as atividades são realizadas em sala de aula.

38 Os métodos discutidos neste trabalho (MGT e MD) foram escolhidos por serem os pioneiros no ensino e aprendizagem de LE. A AC foi escolhida por ser a mais recente maneira de ensino e aprendizado de LE antes da era pós-método Bell (2003), e também por ter como característica “o não uso da LM e da tradução” em sala de aula.



das quais a tradução de textos é a principal. Segundo Santoro (2011), o MGT não objetivava o desenvolvimento de habilidades comunicativas orais, pois enfatizava a escrita.

Nesse contexto, acreditamos que a tradução é uma importante ferramenta que baseia o ensino aprendizagem de LE no MGT e é concebida como uma transferência de signos linguísticos de uma língua para outra, o que Jakobson (1959; 2000) classifica de tradução intralingual. Essa categoria de tradução se torna evidente no MGT, através de seus procedimentos metodológicos, como a formulação de sentenças isoladas na LE tendo como base a LM e/ou uma das línguas clássicas e a tradução de textos literários da LE para a LM.

Com o passar dos anos, o MGT foi perdendo espaço no ensino de LE, pois, de acordo com Santoro (2011), a oralidade começou ser evidenciada, devido a processos como a expansão comercial, deslocamento de pessoas de diferentes localidades, acesso à informação, entre outros, abrindo caminho para a criação de outras metodologias que suprissem a necessidade da comunicação oral, assim surge o Método Direto (MD).

Santoro (*op. cit.*, p.149) descreve que:

A importância da oralidade foi crescendo conforme foi aumentando a facilidade de deslocamento das pessoas de diferentes países, o acesso à informação, o comércio etc., atividades estas que requerem a interação entre os sujeitos e, portanto, levaram a perceber que era essencial exercitar a produção e a compreensão oral. Foi se afirmando, portanto, o método direto que propunha uma maneira radicalmente diferente de pensar o ensino de línguas estrangeiras, na qual a língua materna e a tradução eram completamente excluídas da sala de aula. A ideia era que a aquisição de qualquer língua que não fosse a primeira (L1) deveria imitar e reproduzir o que acontece durante o processo de aquisição da língua materna. Sendo assim, podia-se, num primeiro momento, apenas ouvir e falar a língua que estava sendo aprendida (como as crianças só ouvem e falam antes de ler e escrever) e, só depois, eventualmente, ler e escrever nessa língua.

Harmer (2007) afirma que o MD surgiu no final do século XIX como produto de um movimento reformista às restrições estabelecidas pelo MGT (foco apenas no desenvolvimento da escrita, utilização de regras gramaticais



isoladas, professor como única fonte de conhecimento, não reconhecimento do conhecimento prévio do aluno em sala de LE). A tradução deveria entrar em desuso no MD com o objetivo de que professores e alunos falassem juntos a língua alvo. Como a tradução não poderia ser usada, a LM também não teria espaço nessa metodologia de ensino.

De acordo com Leffa (1988), a ideia principal do MD é a de que a LE se aprende através dela mesma, a LM não pode ser utilizada em sala de aula, o significado das palavras não deve ser passado pela tradução, e sim por gestos e gravuras, e o aluno deve aprender a pensar na LE. O autor afirma que o foco do MD é a oralidade, e que o método foi o primeiro a integrar as quatro habilidades no ensino de LE, seguindo a seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever.

Segundo Jalil e Procailo (2009), o MD tem uma avaliação baseada na utilização da língua alvo. Então, os aprendizes de LE trabalham com exercícios textuais que abordam situações rotineiras com o objetivo de ampliar o vocabulário. Também ocorrem demonstrações e o uso de imagens (já que os seguidores desse método acreditam que assim não se recorreria à tradução literal), a comunicação oral na LE entre professor-aluno e, aluno-aluno, além da orientação dos professores para que os alunos se autocorrijam, apresentando seus erros e acertos em forma de questionamentos feitos pelo professor.

Richards e Lockhart (1996, p.101-102) afirmam que o MD foi um dos pioneiros no uso da oralidade no ensino de LE. Esse método estabelece o papel do professor em sala de aula de forma bem específica por meio de passos a serem seguidos. Eles são:

- Nunca traduza: demonstre;
- Nunca explique: atue;
- Nunca discorde: faça perguntas;
- Nunca imite erros: corrija-os;
- Nunca fale palavras isoladas: use frases;
- Nunca fale muito: faça os alunos falarem bastante;
- Nunca use o livro: use seu plano de aula;
- Nunca improvise: siga seu plano de aula;
- Nunca vá rápido demais: mantenha o ritmo dos alunos;
- Nunca fale vagarosamente: fale normalmente;
- Nunca fale rapidamente: fale normalmente;
- Nunca fale muito alto: mantenha um tom fixo;

- Nunca seja impaciente: vá com calma³⁹.

Nesse contexto, para os seguidores do MD, a tradução funciona em função do uso da LM, ou seja, ela é considerada apenas como uma transposição de signos verbais entre línguas distintas, o que Jakobson (*op. cit.*) entende por tradução intralingual. Mas é relevante ressaltar o fato de que a tradução intralingual e intersemiótica propostas por Jakobson (1959/2000) parecem não ser consideradas formas de tradução no MD. O uso de gestos (físicos e demonstrações), gravuras (imagens, desenhos etc) e a tentativa de fazer o aluno pensar na LE estão entre as técnicas de ensino do MD e são formas de traduzir, apesar do método anunciar que a tradução não deva acontecer.

Diante disso, podemos inferir que um exemplo da ocorrência de tradução no MD é representada pelo primeiro passo evidenciado acima, ou seja, “nunca traduza: demonstre”. Esse passo reforça para o professor que a LM não pode ser utilizada e que ações como demonstrações por meio de gestos físicos e imagens a substituam. Nesse contexto, a tradução ocorre de maneira intersemiótica, pois, ao invés de utilizar um sistema de signos verbais (nesse caso, a LM do aluno), o método enfatiza o uso de signos não verbais por meio de demonstrações (gestos físicos, gravuras, imagens, desenhos etc) que também se caracterizam como tradução.

Assim como ocorreu com o MGT, o MD abriu espaço para outras metodologias de ensino. Leffa (*op. cit.*) afirma que o MD tinha dificuldades para se difundir, pois era um método que estava propondo um ensino de LE que alcançasse uma comunicação efetiva, mas cometeu o equívoco de focar, demasiadamente, na oralidade, esquecendo que o processo de comunicação não depende apenas dela. Mesmo assim, o MD serviu como base para a criação de métodos posteriores como a AC.

Jalil e Procaïlo (*op. cit.*) afirmam que, entre as décadas de 70 e 80, a AC começou a ser moldada quando professores e linguistas notaram que os alunos possuíam boa desenvoltura na elaboração de frases através da utilização de regras gramaticais isoladas, mas não conseguiam ir além da construção

39 Never translate: demonstrate, Never explain: act, Never make a speech: ask questions, Never imitate mistakes: correct, Never speak with single words: use sentences, Never speak too much: make students speak much, Never use the book: use your lesson plan, Never jump around: follow your lesson plan, Never go too fast: keep the pace of the students, Never speak too slowly: speak normally, Never speak too quickly: speak normally, Never speak too loudly: speak normally, Never be impatient: take it easy (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p.101-102).



dessas frases, impossibilitando o desenvolvimento da comunicação oral na LE. Então, eles concluíram que a comunicação não se limita ao desenvolvimento de habilidades isoladas, como a dominação das regras gramaticais da língua apenas na escrita.

Conforme Santos Gargallo (1999 *apud* PONTES, 2014), a AC destaca o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação, de maneira que o foco da aprendizagem são as funções linguísticas.

Nesse contexto, Leffa (*op. cit.*) assevera que a AC é baseada na visão de que a língua é um conjunto de eventos comunicativos, tendo foco estudos da semântica da língua, não com o objetivo de descrever sua forma, mas sim com o objetivo de descrever o que se pode fazer através dela em contextos específicos.

O autor afirma que:

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões (LEFFA, 1988, p.23).

Leffa (*op. cit.*) afirma que a forma de avaliação da AC é baseada na competência do uso da língua nas mais diversas situações. O aspecto linguístico só é abordado se for necessário à comunicação. O material deve ser autêntico, os diálogos devem apresentar personagens que abordem uma situação de uso real da língua (incluindo efeitos como ruídos e sotaques), os textos escritos impressos devem ser de gêneros diversos (bilhetes, cartões, rótulos, formulários, cartazes etc.) aos quais os falantes nativos da LE estão expostos todos os dias.

Ao afirmar que o ensino e aprendizagem de uma LE devem partir dela e que o aluno deve ser exposto às mesmas situações cotidianas na LE que os falantes nativos, a AC exclui a LM que Harmer (*op. cit.*) evidencia ser uma considerável ferramenta de avaliação e verificação da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a tradução a intralingual Jakobson (*op. cit.*) é invalidada.

Por fim, de acordo com a crença da AC, ao serem expostos a situações diárias na língua alvo, os alunos não precisarão recorrer à LM para entender

o que desconhecem, utilizando o que Jakobson (*op. cit.*) classifica de tradução interlingual, ou seja, a interpretação de signos verbais de uma língua por outros signos linguísticos pertencentes à mesma língua.

No entanto, ainda que o processo de aprendizagem de LE ocorra na língua alvo, Lucindo (2006) assevera que há a presença da tradução num caráter interiorizado, ou seja, a nível cognitivo que se divide em três estágios (inicial, intermediário e avançado) e cada um apresenta uma ocorrência do processo de tradução em função da necessidade de utilização da LM como base para a compreensão da LE.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, buscamos atingir o nosso objetivo geral que é evidenciar como a tradução é concebida por dois métodos e uma abordagem de ensino de LE e os seguintes objetivos específicos: (I) contextualizar brevemente o histórico da tradução e (II) discorrer a respeito de dois métodos e uma abordagem de ensino de LE, a saber: Método Gramática Tradução, Método Direto e Abordagem comunicativa, expondo como cada uma concebe a tradução, levando em consideração as categorias propostas por Jakobson (*op. cit.*).

No que concerne às concepções de tradução pelos dois métodos e uma abordagem de ensino de LE considerados neste trabalho, podemos concluir que no MGT, ela é uma importante ferramenta (responsável pelo nome do método) utilizada para promover o ensino da LE por meio de regras gramaticais e palavras isoladas para a construção, entendimento e tradução de frases para uma futura leitura de textos, ou seja, é a tradução de signos verbais pertencentes a línguas diferentes, o que Jakobson (*op. cit.*) entende como tradução intralingual.

No MD e na AC, a LM não podia/pode ser utilizada, fazendo-se acreditar que a tradução não estaria presente em contextos de aprendizado de LE que utilizassem ambas as formas de ensino, ou seja, a LM e a tradução entrariam num estado de desuso e escanteio, pois simbolizavam/simbolizam um obstáculo para o aprendizado da língua alvo. No entanto, essas metodologias e abordagens não atentaram que fazer uso de gestos e outros recursos, na LI proporcionou/proporciona o uso e entendimento da tradução por diferentes aspectos como duas categorias de traduções interlingual e intersemiótica propostas Jakobson (*op. cit.*).



Nesse contexto, podemos concluir que cada método tem sua forma de encarar a LE, apresentando ferramentas que melhor trabalhem-na de acordo com sua ideologia. Os métodos surgiram e atuaram em períodos distintos tendo em vista as necessidades do aprendizado de cada época. Os métodos posteriores surgiram para suprir as necessidades deixadas pelos anteriores e suas inovações para o ensino de LE eram baseadas nas deficiências dos métodos mais antigos.

REFERÊNCIAS

BELL, D. M. **Method and Post method: Are They Really So Incompatible?** Ohio University, Athens, Ohio, United States, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escolar, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 4º ed. San Francisco: Longman Pearson, 2000.

HARMER, J. **How to teach English.** 2.ed. England: Longman Pearson, 2007.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching.** 4.ed. England: Longman Pearson, 2007.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JALIL, S. A; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA.** Anais. Paraná. PUC-PR, 2009, p.774-784.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000, p.113-118.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-236.

LOCKHART, C; RICHARDS, J. C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge, 1996.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. In: **Scientia Traductionis**, n.3, nov., 2006.

PINHO, J. M. C. A. Tradutor – em busca de novos rumos. In: **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: UFSC, UFSC, v.1, n.15, 2006, p.209-228.

PONTES, V. O. Tradução, sociolinguística e ensino de línguas. In: **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**, n.1, v.1, 2014, p.16-27.

RODRIGUES, C. C. **Tradução: A questão da equivalência**. São Paulo: Alfa, n.44 (esp.): 89-98, 2000.

SANTOS, G. R. C. M; MOLINA, N. L; DIAS, V. F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. In: **Cadernos de Tradução**, n.27, v.1, 2011, p.147-160.

RACIAL IDENTITY AND TRANSPOSING MEANING: METHODS OF TRANSLATION IN THE SUBTITLING OF *DEAR WHITE PEOPLE*

Sofia Isbelo de Melo e Sousa – sofisbelo@gmail.com
Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUCTION

This paper has as an objective to analyze the methods of translation used in the original Netflix series *Dear White People*, in order to verify if the original meaning is kept or not in the subtitling for Brazilian Portuguese. This objective was stimulated by the definition of translation given by Gorovitz (2006), who said that translation is a process of transculturation and therefore, should maintain the culture of the original content as well as the need to dialogue with the viewers' culture – in this case, Brazilians. This connects directly with the way racial markers were presented and the need to translate them in a way Brazilians would understand the discussion on race presented on the series.

The methods of translation discussed by Vinay & Dalbernet (2000) were used to analyze the *corpus* chosen, as well as the definitions of translation and subtitling of Gorovitz (2006), Wardhaugh (2015) on the social aspects of language of the oppressed and Smitherman (2015) on the identity of the black person.

The paper is divided in: theoretical contributions, containing the theories mentioned above as well as a synopsis of the series and a summary of the episode used, the discussion divided in: translations with the method of *equivalence* and translation with the method of *adaptation*. Then, the conclusions, references and appendix.

THEORETICAL CONTRIBUTION

TRANSLATION AND SUBTITLING

Considering that language fundamentally has a social aspect, as Gorovitz (2006) points out, and that the speech is always unique and characterized by particular circumstances – every communication revolves around linguistic messages where there is *someone* (defined in time and space) who says *something* about a particular *theme* to other *someone*. Translation, then, has the role to make these speech acts communicable. Moreover, the act of translating has the capacity of build and rebuild from the difference and establishes itself as an agent of transculturation.

Also according to Gorovitz (2006), subtitling is characterized by the transformation of an oral text to a written text. It presents several problems, such as: it is an intrusive element to the work itself, it is a visual interference to the perception of the work subtitled, and it has several limitations (of language and space). It also must adequate in the viewers' culture without losing the original contents' culture.

METHODS OF TRANSLATION, BY VINAY & DALBERNET

Vinay & Dalbernet (2000) explicit seven methods of translation: the direct ones and the oblique ones – the latter being more complex methods, as they require upsetting the syntax or lexis of the source language (SL) in order to transpose the meaning. They are: borrowing, *caique*, literal translation, transposition, modulation, equivalence, adaptation. The first three (borrowing, *caique* and literal translation) are direct or literal methods, whereas the last four (transposition, modulation, equivalence and adaptation) are oblique translation methods. For the purpose of this paper, I will focus on equivalence and adaptation.

Borrowing is the simplest one – it is formed on using the foreign terms of the SL into the target language (TL) translation, so that the culture of the SL is evident in the translation. It is a style choice and therefore, the message passed onto the text;

Caique is a type of borrowing where the TL borrows an expression from the SL and then translates its elements;

Literal translation is a word for word translation of the SL into the TL;

Transposition is used when the TL changes the word class presented in the SL but does not change its meaning;

Modulation varies the form of the message, by changing its point of view. For example, “It’s not difficult to show” becomes “*É fácil de demonstrar*” (In Brazilian Portuguese, which literally translates to): “It is easy to demonstrate”.

Equivalence is used to express a same situation using different stylistic and structural methods, such as “Ouch!” in English and “*Ai!*” in Portuguese, for example;

Adaptation is a form of equivalence where the situation presented in the SL does not have a counterpart in the TL culture. The translator, therefore, needs to create a new situation which can be considered equivalent.

‘DEAR WHITE PEOPLE’ SINOPSIS

Dear White People, an original Netflix series, was first released in 2017 and it is a retelling of the movie with the same name. The plot, according to IMDb, is centered on the life of a group of students of color in a predominantly white Ivy League college – which is filled with demonstrations of racism and other types of discrimination. Until now, the series has two seasons and has received ten award nomination and won two – from the Afro-American Film Critics Association (AAFCA) and SXSW Film Festival⁴⁰.

The protagonist, Sam White, is a biracial student who runs a radio show called *Dear White People* to talk about racial issues inside the school. Along with friends like Joelle Brooks and Reggie Green, Sam is determined to expose how racism is present in nowadays society.

To accomplish the objectives of this paper, I am going to analyze a scene from season one, episode five. The scene in question happens at a party: Reggie Green, son of a former member of the Black Panther party, is asking his Caucasian friend to stop using the word ‘*nigger*’ (or ‘*nigga*’) while singing a song. Later on, Reggie suffers from police brutality, as a white police officer points a gun towards him in his own university *campus*, with the excuse of asking his ID.

⁴⁰ Information taken from IMDb. Available at: https://www.imdb.com/title/tt5707802/?ref=fn_al_tt_1. Accessed in: 05/06/2018.

IDENTITY: EXPERIENCES OF THE BLACK COMMUNITY

Although the black condition has evolved thoroughly since the slavery abolishment and the Civil Rights Movement, several accounts of institutionalized racism is still very present in the United States of America – this can be illustrated in the police killings of Michael Brown and Alton Sterling, two unarmed black men who were shot and killed by white police officers in 2014 and 2016 respectively, for example⁴¹.

The Sentencing Project (2017) brings data to prove that more than 60% of United States prisoners are people **of color**, with black men being nearly six times as likely to be incarcerated as white men, whereas Hispanic men are 2.3 times as likely.

Wardhaugh (2015) brings up that is common that oppressed people adopt different dialects from their oppressors as a form of resistance, as well as to differentiate themselves and stimulate pride inside their communities – it is possible to visualize that in the way African Americans speak.

Moreover, the usage of the word ‘*nigga*’ plays an important role in this community: as seen in *Word from the Mother: Language and African Americans*, by Geneva Smitherman (2006, p. 62), the term was used as a “way of calling a Black person outa they name” – that is, as a disrespect. The author also points out that “racial memory dies hard” and therefore, is a very controversial word to use.

For this paper, I will explore the meaning and translation of racially charged words and expressions, central in the identity of the black existence in United States of America, to Brazilian Portuguese.

ANALYSIS & DISCUSSION

In order to analyze whether the subtitles in Brazilian Portuguese was able to transpose the meaning of the original dialogue or not, I am going to use a few passages from the scene mentioned beforehand, which is available in its entirety at the appendix. The scenes were divided in: i) translation using the method of *equivalence* and ii) translation using the method of *adaptation*.

⁴¹ It is possible to know more about police brutality and the killings of Michael Brown and Alton Sterling here: <<https://www.nytimes.com/topic/subject/police-brutality-misconduct-and-shootings>>. Accessed in: 06/12/2017.

TRANSLATIONS USING THE METHOD OF *EQUIVALENCE*

At the beginning of the scene, Addison (the Caucasian friend) is rapping to a song when he says ‘*nigga*’, as it can be seen below.

Chart 1 - Example of Equivalence

ORIGINAL SUBTITLES	BRAZILIAN PORTUGUESE SUBTITLES
00:18:44,415 --> 00:18:45,625 <i>♪ Bustin’ all the trap niggas ♪</i>	00:18:42,413 --> 00:18:45,291 <i>Foda-se o que ouviu</i> <i>Que Deus abençoe os pretos </i>

The translator’s choice was to find an equivalent of the word in Portuguese, and the term was translated to ‘*preto*’ in the Brazilian Portuguese subtitles, which means ‘black’. However, as seen with Smitherman (2006), the term is carries on an immense negative connotation and therefore, does not have an equivalent with the same racial memory in any language. To preserve the meaning of the scene and of the word, it could be more suitable if it the method used was the method of *borrowing*, and thus the repetition of the word ‘*nigga*’ throughout the Brazilian Portuguese subtitles.

Chart 2 - Example of Equivalence

ORIGINAL SUBTITLES	BRAZILIAN PORTUGUESE SUBTITLES
00:19:26,165 --> 00:19:30,878 I mean, how would you feel if I started rapping to songs, you know, that say “ honky ” and “ cracker ”?	00:19:26,666 --> 00:19:30,878 O que acharia se eu cantasse músicas que dissessem “ branquelo ” e “ palmitão ”?

The excerpt above brings on two examples of negative racial terms used to insult white people⁴², and the translator chose to use the equivalents ‘*branquelo*’ e ‘*palmitão*’, which could be translated as “whitey” and a word variation of the vegetable ‘heart of palm’, respectively. Considering that these are both Brazilian Portuguese terms to insult white people, the meaning was passed on without any difficulty.

42 The definition of “honky” and “cracker” can be found in: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/honky>> and <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/cracker>>, respectively. Accessed in: 10/06/2018.

Chart 3 - Example of Equivalence

ORIGINAL SUBTITLES	BRAZILIAN PORTUGUESE SUBTITLES
00:20:32,481 --> 00:20:37,069 Oh, I sorry, massa . We didn't mean to ruin your fun, now.	00:20:32,773 --> 00:20:37,027 Desculpa, " sinhô ". Não queríamos estragar sua diversão.

For the term ‘*massa*’, the translator opted to use a phonetical variation of the word ‘*senhor*’ (‘sir’ or ‘master’, in English) – which follows the pattern used in the original dialogue. It was a clever decision of the translator, giving that the meaning of the original subtitle and the Brazilian Portuguese one convey the same meaning.

TRANSLATIONS USING THE METHOD OF ADAPTATION

Chart 4 - Example of Adaptation

ORIGINAL SUBTITLES	BRAZILIAN PORTUGUESE SUBTITLES
00:21:04,555 --> 00:21:05,890 -Okay. -Cause I was about to say .	00:21:04,555 --> 00:21:06,807 Ainda bem, porque o bicho ia pegar .

The sentence “I was about to say”, highlighted above, serves as a threat or warning and it is frequently used by black people⁴³, whereas the translation to Brazilian Portuguese takes a more comedic bias – the translator opted to use an idiom which in a literal translation reads as “the animal would catch” and it means that something big is going to happen soon. In order to maintain the racial identity of the character and therefore, maintain the meaning of the scene, it would perhaps be more suitable the usage of the modulation method and transform the sentence to “*agora você ia ouvir*” (‘now you would listen’, in English).

Chart 5 - Example of Adaptation

ORIGINAL SUBTITLES	BRAZILIAN PORTUGUESE SUBTITLES
00:19:26,165 --> 00:19:30,878 I mean, how would you feel if I started rapping to songs , you know, that say “honky” and “cracker”?	00:19:26,666 --> 00:19:30,878 O que acharia se eu cantasse músicas que dissessem “branquelo” e “palmitão”?

⁴³ Definition taken from Urban Dictionary. Available at: <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=i%20was%20about%20to%20say>>. Accessed in: 07/06/2018.

The chart above has already been discussed in terms of equivalence. However, in the same dialogue, there is also adaptation – as Brazilian Portuguese does not have a word for rapping, the translator opted to adapt to ‘*cantasse*’, which means ‘singing’ in English. Even though it serves the purpose of sentence, the choice made erases the marker of rap, a genre predominantly formed by black people. For the sake of maintaining the cultural value of the sentence, a *caique* would probably be more adequate in the sentence. The translator could have used ‘*cantasse rap*’ or ‘*cantasse músicas de rap*’ – both versions would preserve the marker and also would be fit for the Brazilian audience.

Chart 6 - Example of Adaptation

ORIGINAL SUBTITLES	BRAZILIAN PORTUGUESE SUBTITLES
00:20:05,037 --> 00:20:07,873 I'm not some redneck . Is that what you think of me, Reggie?	00:20:05,287 --> 00:20:07,707 Não sou intolerante . Acha isso de mim, Reggie?

Redneck is often translated as ‘*caipira*’ in Brazilian Portuguese. However, the translator adopted the expression ‘*intolerante*’, which means intolerant; as to convey the meaning used by the character, as redneck in this context has the connotation of an intolerant, racist person. It was a smart decision as it illustrates the meaning to Brazilian viewers wonderfully.

CONCLUSION

Throughout this essay, I presented a short description of what is translation and what is subtitling, a short summary of the series *Dear White People*, used as *corpus* of the study, and then a brief exposition of the identity and the experiences of the black community in the United States of America, using lexical elements and well as forms of institutionalized racism.

Returning to the point made by Gorovitz (2006), that says that translation is an agent of transculturation – that is to say, translation is not only taking a word from a SL and finding the equivalent in a TL, but also that it has a role of sharing the culture the source text comes from, this paper had the objective to analyze and present contributions to the translations regarding racial identity.

From the analysis, it was possible to conclude that the translator used more complex methods in order to convey the culture inserted in the series

and in the scene itself – some of the choices made by him or her could reach this point; others could not.

It is necessary to continue the discussion on how our community is represented, as to prevent the erasure of our culture and identity, as well as to reach a society where racism is not longer present.

REFERENCES

CARSON, E. A. and ANDERSON, E. **Prisoners in 2015**. 2016. Washington, DC: Bureau of Justice Statistics. Available at: <<http://sentencingproject.org/wp-content/uploads/2016/01/Trends-in-US-Corrections.pdf>> Accessed in: 06/12/2017

GOROVITZ, Sabine. **Os labirintos da tradução: a legendagem e a construção do imaginário**. Universidade de Brasília, 2006.

SMITHERMAN, Geneva. **Word from the Mother: Language and African Americans**. New York: Routledge, 2006.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. A Methodology for Translation. In: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. Londres: Taylor & Francis e-Library, 2004, p.84-93.

WARDHAUGH, Ronald. **An introduction to sociolinguistics**. John Wiley & Sons, 2015. 7th ed.

APPENDIX

ORIGINAL SUBTITLES	BRAZILIAN PORTUGUESE SUBTITLES
00:18:44,415 --> 00:18:45,625 <i>♪ Bustin' all the trap niggas ♪</i>	00:18:42,413 --> 00:18:45,291 <i>Foda-se o que ouviu</i> <i>Que Deus abençoe os pretos</i>
00:18:45,708 --> 00:18:46,917 -Man, don't say that. -What?	00:18:45,416 --> 00:18:46,917 -Não diga isso. -O quê?
00:18:47,752 --> 00:18:49,503 You know I don't really use that word.	00:18:47,585 --> 00:18:49,462 Você sabe que não uso essa palavra.
00:18:49,587 --> 00:18:52,465 Yeah, man, I know, but, uh...	00:18:49,587 --> 00:18:51,213 É, cara, eu sei.
00:18:52,548 --> 00:18:54,258 I just really heard you say it, though.	00:18:51,339 --> 00:18:54,216 Mas eu ouvi você dizer.
00:18:54,342 --> 00:18:57,345 And now he won't anymore. We all learned something today.	00:18:54,342 --> 00:18:57,678 Ele não vai mais dizer. Aprendemos algo hoje.
00:19:02,475 --> 00:19:04,977 Wait, so it's bad if I'm just repeating what's in the song?	00:19:02,558 --> 00:19:04,935 Ofende se eu cantar a letra da música?
00:19:05,061 --> 00:19:07,855 -Dude, seriously? -No, I know. I'm sorry.	00:19:05,061 --> 00:19:07,855 -Cara, na boa! -Eu sei. Desculpa.
00:19:12,860 --> 00:19:14,362 - But it's not like I'm a racist. - Never said you were a racist.	00:19:13,027 --> 00:19:15,780 -Mas eu não sou racista. -Nunca disse que é racista.
00:19:15,905 --> 00:19:17,907 [Reggie] Just don't say "nigga."	00:19:15,905 --> 00:19:17,448 Mas não diga "preto".
00:19:17,990 --> 00:19:19,784 Like, you didn't have to say it just then.	00:19:17,990 --> 00:19:19,784 Não precisava ter dito.
00:19:21,243 --> 00:19:24,080 I guess it just felt kind of weird to censor myself.	00:19:21,369 --> 00:19:24,038 Achei estranho me censurar.
00:19:24,163 --> 00:19:26,082 It felt kind of weird to hear you say it.	00:19:24,163 --> 00:19:26,082 Foi estranho ouvir você dizer.
00:19:26,165 --> 00:19:30,878 I mean, how would you feel if I started rapping to songs, you know, that say "honky" and "cracker"?	00:19:26,666 --> 00:19:30,878 O que acharia se eu cantasse músicas que dissessem "branquelo" e "palmitão"?
00:19:30,961 --> 00:19:34,840 [chuckles] I wouldn't care at all. - Exactly, that's the difference.	00:19:32,129 --> 00:19:34,924 -Eu não ia me importar. -Exato. Essa é a diferença.
00:19:34,924 --> 00:19:39,345 The fact that you don't care and I do. Like... you get it?	00:19:35,049 --> 00:19:39,345 Você não se importar, e eu sim. Entendeu?
00:19:40,763 --> 00:19:42,765 Reggie getting in a fight about racism. -I'm shocked.	00:19:40,805 --> 00:19:44,100 O Reggie brigando por causa de racismo? Estou chocado!
00:19:44,225 --> 00:19:46,143 -Somebody said "nigga" and here comes Kurt.	00:19:44,225 --> 00:19:46,143 Disseram "preto", e o Kurt surgiu.



00:19:46,227 --> 00:19:48,604 [laughs] Hey, Addison, heads up.	00:19:47,311 --> 00:19:48,646 Addison, só para avisar.
00:19:48,688 --> 00:19:51,440 Just hide anything you don't want destroyed in a riot.	00:19:48,771 --> 00:19:51,982 Esconda o que não quiser destruído no tumulto.
00:19:51,524 --> 00:19:54,485 -Bro. -Speaking of. Has anyone seen Sam?	00:19:52,108 --> 00:19:54,402 Falando nisso, viram a Sam?
00:19:54,568 --> 00:19:56,779 This really feels like something she would plan to make a point.	00:19:54,527 --> 00:19:56,737 Ela planejaria isso para provar algo.
00:19:56,862 --> 00:20:00,241 Kurt, I'm good. I just don't like being called a racist.	00:19:56,862 --> 00:20:00,199 Kurt, está de boa. Só não gosto de ser chamado de racista.
00:20:00,324 --> 00:20:04,286 [Joelle] Again, he never said you were a racist. He said "don't say that word".	00:20:00,324 --> 00:20:04,286 Ele não chamou você de racista. Ele disse para não usar aquela palavra.
00:20:05,037 --> 00:20:07,873 I'm not some redneck. Is that what you think of me, Reggie?	00:20:05,287 --> 00:20:07,707 Não sou intolerante. Acha isso de mim, Reggie?
00:20:07,957 --> 00:20:11,419 [Kurt] Yeah, Reggie. You call your friend a racist and yet you're surprised when he's upset.	00:20:07,832 --> 00:20:11,585 É, Reggie. Chama seu amigo de racista, e ele tem que gostar?
00:20:11,502 --> 00:20:14,922 [Reggie] We're friends, but suddenly, I'm supposed to give you nigga dispensation?	00:20:11,711 --> 00:20:14,880 Somos amigos, mas não quer dizer que pode dizer "preto".
00:20:15,005 --> 00:20:16,424 [Addison] Dude, I didn't do anything wrong.	00:20:15,005 --> 00:20:16,382 Não fiz nada de errado.
00:20:16,507 --> 00:20:19,343 It's a song. Hell, it's in the title. What am I supposed to do? Hum?	00:20:16,507 --> 00:20:19,301 É a música. Está no título. Vou fazer "hum"?
00:20:19,427 --> 00:20:20,886 -Yes, nigga. -[Kurt] Come on, Reggie.	00:20:19,427 --> 00:20:20,845 -É, preto! -Poxa, Reggie.
00:20:20,970 --> 00:20:24,265 You don't want him using his white privilege to rewrite black art, do you?	00:20:20,970 --> 00:20:24,265 Ele vai usar o privilégio branco para reescrever a arte negra?
00:20:24,348 --> 00:20:29,353 Come on, man, I been good to you. You're at a party at my house, drinking my booze, and now you attack me?	00:20:25,433 --> 00:20:29,311 Fui legal com você. Você vem à minha casa, bebe por minha conta e me ataca?
00:20:29,437 --> 00:20:32,398 It's-- Can nobody just have fun anymore?	00:20:29,437 --> 00:20:32,648 É... Ninguém mais se diverte?
00:20:32,481 --> 00:20:37,069 Oh, I sorry, massa. We didn't mean to ruin your fun, now.	00:20:32,773 --> 00:20:37,027 Desculpa, "sinhô". Não queríamos estragar sua diversão.



00:20:37,153 --> 00:20:39,405 Sure, back to slavery. It always comes back to slavery.	00:20:37,153 --> 00:20:39,363 É claro. Sempre volta à escravidão.
00:20:39,488 --> 00:20:41,532 Okay, now I'm calling you a racist.	00:20:39,488 --> 00:20:41,532 Agora estou te chamando de racista.
00:20:41,615 --> 00:20:45,077 -Yeah? -Okay, let's all just calm down and have a good time.	00:20:41,657 --> 00:20:45,035 Vamos nos acalmar e nos divertir.
00:20:45,161 --> 00:20:47,496 -Troy, stay out of it.	00:20:45,161 --> 00:20:46,454 Troy, fique fora disso.
00:20:47,580 --> 00:20:49,206 -[man] Even our black president thinks you guys are being ridiculous.	00:20:46,579 --> 00:20:49,165 Até nosso presidente negro acha vocês ridículos.
00:20:49,290 --> 00:20:51,959 Yo, "you guys" sounds like a real "you people" substitute.	00:20:49,290 --> 00:20:51,917 "Vocês" soa como "essa gentinha".
00:20:52,042 --> 00:20:56,130 This is what happens when a country refuses to address its history with slavery.	00:20:52,042 --> 00:20:56,088 Dá nisto quando um país se recusa a abordar a História com escravidão.
00:20:56,213 --> 00:20:57,673 We need to do here what they did in Germany. -[all] What?	00:20:56,213 --> 00:20:58,382 -Vamos fazer como na Alemanha. -O quê?
00:20:57,757 --> 00:21:02,011 -I meant the educating kids about the nation's horrible past part,	00:20:58,507 --> 00:21:02,094 Falo de educar às crianças sobre o passado horrível do país,
00:21:02,094 --> 00:21:04,472 not the, um, concentration camp part.	00:21:02,219 --> 00:21:04,430 não dos campos de concentração.
00:21:04,555 --> 00:21:05,890 -Okay. -'Cause I was about to say.	00:21:04,555 --> 00:21:06,807 Ainda bem, porque o bicho ia pegar.
00:21:17,109 --> 00:21:18,944 -I was just miming the song.	00:21:17,610 --> 00:21:18,944 Eu só estava dublando.

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Designer da Capa Erick Ferreira Cabral

Tipologias Utilizadas Garamond 12/15pt