

EDUCAÇÃO PELA PEDRA

O DISCURSO-RIO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO
EM MEIO AO CENÁRIO PANDÊMICO

João Edson Rufino
Marcley da Luz Marques
Maria Leuziedna Dantas
Monique Alves Vitorino
Risonelha de S. Lins
Virna Lúcia C. de Farias
(Organizadores)

João Edson Rufino | Marcley da Luz Marques
Maria Leuziedna Dantas | Monique Alves Vitorino
Risonelha de S. Lins | Virna Lúcia C. de Farias
(Organizadores)

EDUCAÇÃO PELA PEDRA

O DISCURSO-RIO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO EM MEIO AO CENÁRIO PANDÊMICO



Campina Grande/PB

2022



Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
Jordeana Davi Pereira (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
José Tavares de Sousa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)
Anne Augusta Alencar Leite (UFPB)
Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)
Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)
Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)
Diego Duquelsky (UBA)
Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)
Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)
Germano Ramalho (UEPB)
Glauber Salomão Leite (UEPB)
Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)
Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)
Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)
Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)
Flávio Romero Guimarães (UEPB)
Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)
Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)
Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)
Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)
Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)
Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)
Vincenzo Carbone (UNINT/IT)
Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração
Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística
Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes
Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

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



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lúcia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez | *Diretora Presidente*

William Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Rui Leitão | *Diretora de Rádio e TV*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

E24 Educação pela pedra: o discurso-rio linguístico-literário em meio ao cenário pandêmico / organizadores, João Edson Rufino ... [et. al.]. – Campina Grande : EDUEPB, 2022. 278 p. : il. ; 14 x 21 cm ; 1,9 MB.

ISBN: 978-85-7879-685-3 (Impresso)

ISBN: 978-85-7879-686-0 (E-book)

1.Educação básica. 2.Ensino remoto. 3.Formação de professores. 4. Ensino e aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 378.0071

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © **EDUEPB**

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

PREFÁCIO 19

P A R T E 1 - LÍNGUA(GEM) E ENSINO: teorias e práticas

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO
BÁSICO - TIRANDO AS PEDRAS DO MEIO DO CAMINHO:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 25

Cristiane de Souza CASTRO

Hertha Cristina Carneiro PESSOA

Virna Lúcia Cunha de Farias CUNHA

LINGUAGENS E REGIONALISMOS: A GÍRIA COMO
EXPRESSIVIDADE COMUNICATIVA NA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS 43

Helen Tayse de Almeida MARTINS

Antonio Hercles Coelho ALMEIDA

O BLOG COMO FERRAMENTA COLABORATIVA NA AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA 59

Elis Regina Guedes de SOUZA

GÊNERO DISCURSIVO NO TURISMO: ANÁLISE DO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO FOLDER TURÍSTICO EM SALA DE AULA 77

Cícera GALDINO DOURADO

Gisele QUIXABEIRA DA SILVA

Maria VALÉRIA ARAÚJO VIEIRA LINS

Natália ROQUE GADELHA

Raimunda RITA DA SILVA COSTA

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: ABORDANDO PRÁTICAS COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO	91
Damiana Débora Pereira da SILVA Antonio Pereira LONTRAS JUNIOR	
A LEITURA E A ESCRITA COMO DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	109
Gilmarques Lopes GOMES	
CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR NA SALA DE AULA: UM PROJETO DE LEITURA	123
Monique Alves VITORINO Jane Sinara Clementino de ANDRADE	
<u>P A R T E 2:</u> PERSPECTIVAS DE LEITURA E DE ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DE EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA	
ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO CONTO “A INFINITA FIADEIRA”	147
Kayo Henriky Lima da SILVA Josuel Belarmino de OLIVEIRA	
LITERATURA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO ROMANCE ‘O GÊNIO DO CRIME’ DE JOÃO CARLOS MARINHO	161
Maria Liane Lopes FEITOSA Amanda Samila Vieira MIGUEL	
SIVUCA: O GÊNIO DA SANFONA NA LITERATURA	177
Kydelmir DANTAS	

O WHATSAPP COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO
DOCENTE NO ENSINO REMOTO..... 197

Francisca Luana Rolim ABRANTES

Risonelha de Sousa LINS

LEITURA LITERÁRIA COMO ALIADA NO ENFRENTAMENTO À
EXPLORAÇÃO E AO ABUSO SEXUAL NA INFÂNCIA..... 213

Aline Paiva PIRES

Gisele Quixabeira da SILVA

Girlele Marques FORMIGA

Orientadora: Francilda Araújo INÁCIO

O EXISTENCIALISMO EM A HORA DA ESTRELA
OU MACABÉA E A CORPORIFICAÇÃO DO NADA..... 231

Francisco Tibério Felizmino de ARAÚJO

João Edson RUFINO

DO RECIFE PARA O MUNDO: O LUGAR DE SIVUCA NA
HISTORIOGRAFIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA..... 249

Edvaldo Lacerda CAVALCANTI

Virna Lúcia Cunha de FARIAS

OS FIOS DE LIBERDADE QUE UNEM ZUMBI,
CLARICE E CABRAL..... 267

João Edson RUFINO

Lúcia Mara FIGUEIREDO

Apresentação

O conhecimento e o ensino da língua e da literatura, além de seus usos sociais, passam pela preocupação do profissional da área de Letras com a formação de uma base teórico-metodológica sólida que embase aprendizados e vivências a serem postos em prática dentro e fora da sala de aula.

Isso se mostra mais necessário dentro de uma época traduzida por Pierre Lévy (1999) como da cibercultura, em que não somente se encontra uma infraestrutura de comunicação digital, mas também um universo infinito de conhecimentos acessíveis a seus navegadores. Assim, torna-se imprescindível a todos que compõem a escola, especialmente aos docentes que trabalham as competências comunicativas, promover situações de aprendizagem colaborativas, nas quais os discentes possam ser autores e coautores da própria aprendizagem.

Inserido nessas reflexões, nos capítulos deste livro, intitulado *Educação pela pedra: o discurso-rio linguístico-literário em meio ao cenário pandêmico*, o leitor poderá encontrar ações e propostas que mostram o esforço dos professores para construir reflexões e estratégias teóricas e práticas diversas referentes ao ensino de língua portuguesa e literatura. Como alunos e professores, não podemos ficar omissos diante de uma realidade que, inevitavelmente, vem mudando o ensino e a escola.

Isso posto, convidamos o leitor a mergulhar no conteúdo desta obra e motivar-se a criar novos planos e metodologias para o ensino-aprendizagem de leitura, escrita e reflexão da língua nos mais diversos contextos de uso.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada é crucial para o desenvolvimento do trabalho do professor, e o capítulo “A formação continuada do professor do ensino básico – tirando as pedras do meio do caminho: um relato de experiência”, das autoras Cristiane de Souza Castro, Herta Cristina Carneiro Pessoa e Virna Lúcia Cunha de Farias, promove essa reflexão a partir da experiência em um curso oferecido pelo IFPB/*Campus* Picuí aos professores e estudantes dos cursos de Letras e de Pedagogia na modalidade a distância.

O foco principal do curso foi discutir práticas de leitura e produção de textos para professores da educação básica em regime de ensino remoto, pois, devido à pandemia da Covid-19, foi necessária uma nova estratégia para continuar o processo ensino e aprendizagem. Como aporte teórico, as autoras apontam os documentos norteadores sobre a formação dos professores, tais como *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* (LDB 9.394/96), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* (DCN/2019), *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b), *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017) e *Plano Nacional de Educação* (PNE/2014). Os resultados mostram que a iniciativa foi positiva e é necessário dar continuidade à formação de professores, porque precisamos atender às especificidades dos discentes.

Ainda acerca da educação básica, quando recebemos em sala de aula um estudante surdo, temos a necessidade de inserir estratégias didáticas a partir da Libras como língua de instrução. O capítulo “Linguagens e regionalismos: a gíria como expressividade na comunidade surda”, de Helen Tayse de Almeida Martins e Antonio Hercles Coelho Almeida, apresenta uma pesquisa na área da Língua Brasileira de Sinais, reconhecida pela Lei nº 10.436/02 como a primeira língua da comunidade surda brasileira.

Assim como a língua oficial do país, a Libras também faz uso de expressões populares como as gírias no processo de comunicação. Dessa forma, as gírias são marcas linguísticas de expressividade de grupos, portanto comprovam a dinamicidade da língua. Essa pesquisa não tem a função de quantificar as gírias por entender que, devido ao processo dinâmico da língua, as expressões sofrem mudanças para se adaptar aos sujeitos da enunciação. Em suma, o objetivo é refletir sobre a importância das gírias nas relações sociais sem inferiorizá-las. Os dados apresentados foram coletados em uma comunidade surda na Associação de Surdos do Maranhão (ASMA), localizada na cidade de São Luís no Estado do Maranhão. Os resultados mostram que as gírias são marcações da variedade linguística da Libras, e as analisadas, por sua vez, demarcam o aspecto regionalista.

Pensando nas estratégias de ensino da Língua Portuguesa, as tecnologias de comunicação e informação permeiam o cotidiano dos estudantes, e a inserção nas aulas promove a inclusão tecnológica, conseqüentemente a motivação para participar das atividades. O capítulo “O *blog* como ferramenta colaborativa na aula de Língua Portuguesa”, de Elis Regina Guedes de Souza, apresenta o gênero digital *blog* como recurso pedagógico e interacionista entre professores e estudantes.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta uma proposta para estudantes do 2º ano do Ensino Médio e faz uma reflexão em direção a uma postura dinâmica do professor, com uma metodologia de aprendizagem colaborativa, por entender que a didática do professor precisa ser coerente com o uso dos recursos, porque práticas tradicionais de ensino, mesmo usando recursos digitais, não garantem uma aprendizagem efetiva. Portanto é por meio da metodologia de interação e participação ativa dos estudantes que teremos uma educação significativa, na qual todos os envolvidos no processo são responsáveis pela construção do conhecimento. A utilização do *blog* reforça essa prática, porque professores e estudantes desenvolvem o trabalho em conjunto, e ele pode ser

usado como instrumento pedagógico interdisciplinar, ampliando a rede de conhecimento.

Em “Gênero discursivo no turismo: análise do anúncio publicitário *folder* turístico em sala de aula”, Cícera Galdino Dourado e outros discutem um gênero aparentemente correto, mas que pode contribuir como recurso para o ensino de língua portuguesa, qual seja, o *folder* publicitário de turismo. As autoras mostram que aspectos relevantes para se compreender a realidade local podem ser visualizados por meio do gênero, bem como características de conteúdo, composição e estilo, conforme nos aponta Bakhtin.

A prática com a noção de gênero no ensino de língua é apoiada pela *Base Nacional Comum Curricular*, o que, por si só, já reveste de relevância o trabalho das autoras. A descrição dos aspectos formais e funcionais do gênero e de sua possibilidade de aplicação em sala de aula, numa perspectiva multimodal e interdisciplinar, coroa a leitura com a atualidade necessária à prática de ensino de língua portuguesa.

A reflexão sobre práticas de leitura trabalhadas em sala de aula no ensino médio perpassa a proposta do artigo de Damiana Débora Pereira da Silva e Antonio Pereira Lontras Junior: “Uma revisão sistemática da literatura: abordando práticas com a leitura no ensino médio”. Por meio do procedimento metodológico “revisão sistemática de literatura”, a autora e o autor discutem barreiras para o ensino de leitura e apontam abordagens teóricas e práticas produtivas na área. O trabalho se revela pertinente e atual, uma vez que pesquisas que enfocam a natureza da leitura e a importância de seu ensino são sempre bem-vindas, principalmente porque atendem a demandas reais dos professores e professoras diante das constantes atualizações das práticas e das concepções em torno do tema.

Ainda discutindo práticas de letramento, Gilmarques Lopes Gomes volta o olhar para o processo de aquisição da leitura e da

escrita no ensino fundamental. Em “A leitura e a escrita como desafios no processo de ensino-aprendizagem nas séries finais do Ensino Fundamental I”, o autor aponta para o fato de que dificuldades associadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças dos anos finais do Ensino Fundamental I podem estar presentes na realidade dos professores dessa fase, os quais devem assumir o papel de mediadores desse processo altamente complexo. Com isso, visa-se à construção da formação crítica e reflexiva do estudante, pautada, segundo Gomes, em métodos relacionados à realidade social do educando, em suas dificuldades e necessidades.

Com o objetivo de apresentar uma proposta de trabalho voltada para a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Monique Alves Vitorino e Jane Sinara Clementino de Andrade apresentam o docente com um projeto de leitura pronto para ser levado para a sala de aula. “Crônicas de Clarice Lispector na sala de aula: um projeto de leitura” desenha um roteiro de trabalho com crônicas de uma das maiores escritoras da literatura brasileira, o qual se orienta pelas habilidades promovidas pela BNCC (BRASIL, 2017) ligadas à leitura literária, com uma seleção de textos que refletem a diversidade e a autenticidade de Clarice Lispector nesse gênero, que ela ajudou a estabelecer como uma especialidade brasileira. Para finalizar, a proposta didática reverbera, ainda, um projeto de produção escrita que pode repercutir o interesse despertado nos alunos pelo gênero e pela perspectiva introspectiva da autora e de sua obra.

Ainda sobre as abordagens efetivas do texto em sala de aula, observamos no trabalho “Antropologia literária e experiência estética: estratégia de leitura literária a partir do conto A infinita fiadeira, de Mia Couto”, uma proposta de leitura literária efetivada com base na Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser (1996, 1999) e na Teoria Histórico-Cultural, de Santos (2009). Considerando-se o efeito estético atrelado ao envolvimento

subjetivo do leitor com o texto a partir do conjunto de experiências por ele vivenciadas, busca-setrabalhar o conto “A infinita fiadeira”, de Mia Couto, de modo a favorecer “a experiência estética, individual, de cada leitor” a partir das seguintes etapas: apresentação do texto literário e de seu autor; leitura silenciosa e em grupo do texto; debate, com a mediação do professor, da narrativa coutiana e elaboração do mapeamento das experiências de leitura apresentadas pelos discentes.

Como resultado dessa proposta de intervenção, apontam-se as reflexões sobre as normas que orientam os comportamentos sociais e os anseios individuais dentro da conduta coletiva, bem como o papel da arte na vida humana, temas favoravelmente subsidiados pelo texto em análise. Em suma, a associação do conto “A infinita fiadeira” aos conceitos iserianos abre espaço para a resignificação dos eventos do texto a partir das distintas vivências dos discentes, promovendo entre estes o debate e a participação direta.

O capítulo “Literatura na sala de aula: uma proposta de leitura do romance *O gênio do crime*”, de João Carlos Marinho, apresenta uma sequência didática com o romance em epígrafe, [*O gênio do crime*, de João Carlos Marinho] em turmas do 6º ou 7º ano do ensino fundamental. Baseando-se em pressupostos teórico-metodológicos pautados em Gancho (1993), Candido (1988), Silva (2008) e Skalski e Robazckiewicz (2013), essa proposta didática contribui para a formação de leitores através de espaços reflexivos e de troca de experiências.

Em “Sivuca: o gênio da sanfona na literatura”, Kydelmir Dantas apresenta algumas das bibliografias musicais brasileiras, notadamente sobre o artista, compositor, músico, instrumentista e arranjador Sivuca, abrangendo as biografias de nomes que foram seus influenciadores, parceiros e colegas de profissão, destacando, ainda, sua carreira musical e seus principais sucessos, entre muitos, fundamentando-se nas leituras de dezessete livros, dois *sites*, um jornal, uma história em quadrinhos e trinta e cinco folhetos

da literatura de cordel existentes no acervo do articulista. O texto intenta levar, para esta e as futuras gerações, a grandiosidade de nosso multiartista paraibano, numa viagem ‘no tempo dos quintais’. É um verdadeiro passeio pela história e a memória musical do Brasil, Portugal, França, USA e outros lugares onde ‘o gênio da sanfona’ foi conquistando seu espaço e ‘ferrando sua identidade’ através da sua musicalidade e, assim, sendo reconhecido como o magnífico Sivuca, o poeta do som, o mestre da sanfona.

Tendo em vista a aplicabilidade das ferramentas digitais no contexto de ensino remoto e a dificuldade de acesso dos alunos e de muitos professores da rede pública de ensino aos recursos tecnológicos de comunicação e informação mais avançados, o artigo “O *WhatsApp* como recurso de intervenção no ensino remoto”, Francisca Luana Rolim Abrantes e Risonelha de Sousa Lins , apresenta uma experiência didática exitosa com o uso da ferramenta mais comum no cotidiano dos discentes, o *WhatsApp*. Para tanto, traçam-se, inicialmente, alguns passos necessários à condução do processo ensino-aprendizagem, a saber, o uso da sequência expandida de Rildo Cosson (2016), cuja finalidade é propiciar, de modo positivo, o contato do aluno com atividades de leitura.

De forma articulada e dialógica, essa prática interativa de ensino por meio do aplicativo *WhatsApp* não só mapeia a realidade de carência dos ambientes de educação, como também aponta para a criatividade necessária ao docente que se compromete com a formação de um leitor capaz de dialogar ativamente com o universo do texto e, ao mesmo tempo, apropriar-se da linguagem como instrumento de expressão de si e dos seus posicionamentos assumidos perante situações diversas do convívio social.

Já em “A leitura literária como aliada no enfrentamento à exploração e ao abuso sexual na infância”, observamos a importância da obra *Pipo e Fifê*, de Caroline Arcari (2013) para suscitar reflexões, por meio do texto literário, sobre violações dos direitos

da criança, explorando o tema prevenção do abuso e da exploração sexual na infância e adolescência. Desse modo, os resultados deste trabalho evidenciam a relevância da literatura infantil e juvenil como leitura necessária à criança e ao adolescente para o entendimento dessa questão.

Em “O existencialismo em *A hora da estrela* ou Macabéa e a corporificação do nada”, João Edson e Tibério Araújo, tomando como ponto de partida algumas ideias contidas no texto *O Existencialismo é um Humanismo*, de Jean-Paul Sartre, em resposta à publicação de sua obra *O Ser e o Nada*, lançado no ano de 1943, na qual o filósofo francês apresenta como tese de sustentação a máxima de que *o homem está condenado a ser livre*, lançam um olhar sobre outra obra, publicada no Brasil no mesmo ano, a saber, *Perto do Coração Selvagem*, primeiro romance da escritora Clarice Lispector. Ao revolucionar a literatura nacional com o mergulho na introspecção, Clarice levará a máxima existencialista às suas tensões e ao seu limite quando compõe *A Hora da Estrela*, seu último livro que, em diferença, dialoga com o existencialismo sartriano ao postular *a corporificação do nada* na vida de Macabéa, uma nordestina que, indo ao encontro-desencanto de *uma cidade toda feita contra ela, nunca pensara em ‘eu sou eu’* e, por conseguinte, jamais pensara existir.

No artigo “Do Recife para o mundo: o lugar de Sivuca na historiografia da música popular brasileira”, de Virna Lúcia e Edvaldo Lacerda, novamente são apresentadas as várias histórias que envolvem o músico, compositor, arranjador, cantor e produtor cultural Severino Dias de Oliveira, o Sivuca. Ressalta-se, no estudo, que o músico em questão é um artista dinâmico que soube conquistar o seu lugar no cenário musical mundial, indo do forró aos concertos de orquestras sinfônicas, passando nesse caminho pelo jazz, a bossa nova, a música africana, o frevo e outros ritmos da música nacional e internacional.

No texto “Os fios de liberdade que unem Zumbi, Clarice e Cabral”, de João Edson e Lúcia Mara, mostra-se a importância

dos três homenageados na “Segunda Semana de Letras” do IFPB–*Campus* Sousa, quais sejam Zumbi dos Palmares, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto, para apontar como, na memória, na Literatura e na poética dos nomes referenciados, a ideia de Liberdade se faz sentir, apontando, assim, como esses ícones da cultura brasileira, em suas ações e obras, deixaram, em perspectivas distintas, o legado de Liberdade, tão importante na busca de saídas para os embates do tempo presente.

Organização:

João Edson Rufino
Marcley da Luz Marques
Maria Leuziedna Dantas
Monique Alves Vitorino
Risonelha de S. Lins
Virna Lúcia C. de Farias

Prefácio

A II Semana de Letras bem que poderia ser a simples continuação da I Semana de Letras e teríamos a seguinte tarefa: reunir cérebros maduros e cérebros jovens, efervescentes em concepções acerca do mundo, realizando-se em lucrativas análises do saber de outrem e em construção de novos saberes, novos sabores, através das letras... Tudo no deleite de quem tem sede de conhecer e trazer conhecimentos; de quem aprecia a profusão de ideias e a criatividade humanas.

No espaço das vivências de grandes autores, através do fazer de jovens estudantes e experientes docentes, as palavras iriam nos trazer emoções factuais e ficcionais, fazendo- nos sentir seres continuantes. Mas a II Semana de Letras veio num domínio, numa vivência diferente, num momento de pandemia, de disputa pela vida, mais do que pela disputa académica. Tempo de medo, de preocupação por si e pelos outros. Esse ensejo, a princípio, como humanos que somos, nos levou a olhar para os mortos, a viver o sentimento de dor, de perda e de pena, de incerteza e de raiva. Incerteza pela própria vida, pelo futuro nosso e dos nossos irmãos pelo mundo. Num segundo tempo, alguns vivenciamos a reação e digo-lhes, leitores, a publicação ora lançada é uma das mais frutuosas demonstrações de resiliente acreditar no papel da educação, da ciência e das artes para a sobrevivência humana.

A II Semana de Letras do Instituto Federal da Paraíba-*Campus* Sousa nos traz esse enfrentamento dos horrores vividos, o que resultou neste livro ora publicado sob a modalidade

e-book: Educação pela pedra: o discurso linguístico-literário em meio ao cenário pandêmico. Docentes, estudantes, pesquisadores, estes seres pensantes, nos trazem em suas produções utópicas ou de cruas realidades a elucidação de que não são apenas seres continuantes, não são apenas sobreviventes, são paradigmas, são seres realizantes.

Aqui há a possibilidade de aprender, ensinar, conhecer e emocionar-se, como também de enaltecer e discordar, de compartilhar dissonâncias e consonâncias. E que venham as críticas, as disputas acadêmicas, a emoção do riso e do choro. O elogio eu já o faço, e não seria o elogio da loucura, seria o da coragem e profundidade dos temas.

Tratando de processos de ensino, de formação de professores, há autores que se referenciam a aportes teóricos de mestres como Paulo Freire e documentos que em suas firmas apresentam questões da legislação da educação básica e chamam às discussões sociais e políticas no processo de capacitação de docentes, da reforma ou contrarreforma no Ensino Médio. Estudos sobre as dificuldades de leitura e a motivação de estudantes nas aulas de língua portuguesa também são temas abordados, mas com a motivação de metodologias experimentadas, projetos de leitura e literatura que podem trazer mudanças ao quadro de potencial evasão, ou seja, há esperança.

Replanejar o ensino em tempos de pandemia é a cara do dia a dia do educador em tempos de pandemia, o estudo do anúncio publicitário turístico... Que discurso será esse? E ainda mais: Clarice, Cabral, Zumbi, Sivuca, Sartre, Mia Couto... Vamos por aí: filosofia, antropologia, música, lirismos e resistência do povo negro, do povo pobre, da pandemia.

Vamos lá João Edson Rufino, Maria Leuziedna, Miguel Wanderley, Bivânia, Araújo, Tibério Araújo, Risonelha Lins! Novas semanas de Letras virão, mas com este quê de vencemos, este quê de levar a esperança do viver com significado será um

desafio maior para os organizadores. Vão em frente, porque vocês, organizadores e autores, vocês fizeram mais do que um evento de qualidade superior; vocês trataram de responder a todos nós que podemos, a despeito da expansão do universo, estreitar laços e levar ao mundo a aldeia IFPB.

Mary Roberta Meira Marinho

Pró-Reitora de Ensino

Instituto Federal da Paraíba

P A R T E 1

LÍNGUA(GEM) E ENSINO: teorias e práticas

A FORMAÇÃO CONTINUADA
DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO -
TIRANDO AS PEDRAS
DO MEIO DO CAMINHO:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cristiane de Souza CASTRO¹
crscastrop@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
(IFPB)

Hertha Cristina Carneiro PESSOA²
herthacris@hotmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
(IFPB)

Virna Lúcia Cunha de Farias CUNHA³
profvirnalucia@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
(IFPB)

-
- 1 Graduada em Letras (Espanhol e Português) (UFPE), especialista em Psicologia da Educação e em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa, mestre em Linguística (UFPE);
 - 2 Graduada em Letras (UFC) e mestre em formação de Professores (UEPB);
 - 3 Graduada em Letras e em História (UEPB), mestre em Literatura e Ensino (UEPB) e doutora em Literatura e Cultura (UEPB).

RESUMO

A importância da formação inicial e continuada de profissionais da área docente é tema recorrente em pesquisas e em documentos oficiais que tratam da educação básica brasileira, isso porque a qualificação profissional é um fator fundamental para que haja significativos avanços em práticas pedagógicas capazes de atender às novas demandas da sociedade do século XXI. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar um breve relato de uma experiência a respeito de um curso de Formação Inicial e Continuada oferecido a professores, professoras e estudantes de Letras e de Pedagogia pelo *campus* Picuí do IFPB, em regime de aulas remotas. Como abordagem metodológica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa documental. No que tange ao aporte teórico, contamos com as contribuições de autores, como Tozetto (2017), Feitosa *et al.* (2010), Freire (2013), assim como de documentos oficiais, a exemplo da BNC- Formação (BRASIL, 2019) e da BNC- Formação Continuada (BRASIL, 2020). No que se refere aos resultados, podemos destacar que a experiência se apresentou como gratificante, uma vez que foi possível perceber que muitos alunos, entre graduandos e já graduados, apresentaram interesse em buscar sua qualificação acadêmica e profissional.

Palavras-chave: ensino de leitura, ensino de produção textual, capacitação docente.

INTRODUÇÃO

A oferta de cursos de extensão por parte de instituições de ensino superior com vistas a contribuir para o desenvolvimento da carreira docente é uma realidade percebida em muitos centros de formação de professores no país. Nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) tem também contribuído para que se ampliem as oportunidades de acesso a processos de capacitação profissional na área de educação.

Nessa direção, o *campus* Picuí do IFPB ofereceu, no ano de 2020, o curso de Formação Inicial e Continuada de Práticas de Leitura e Produção de Textos para Professores da Educação Básica em regime de ensino remoto. Tal modalidade de ensino foi adotada devido à crise sanitária que acometeu a comunidade global por causa da pandemia da Covid-19, fato que obrigou a promoção do distanciamento social e, assim, inviabilizou parte das atividades docentes, como a realização de aulas presenciais.

A concepção do curso de Formação Inicial e Continuada de Leitura e Produção de Textos para Professores da Educação Básica teve origem a partir das inquietações das professoras que conduziram o referido curso, inquietações essas relativas à necessidade de apresentar um suporte na formação de professores de ensino básico, assim como de graduandos de cursos de Letras e de áreas afins. Este público – que se configura como o público-alvo do curso – possivelmente, devido à alta carga horária de trabalho motivada pelos baixos salários, geralmente não apresenta disponibilidade para dedicar-se a cursos de capacitação e/ou qualificação e isso pode ser um problema para a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, que precisa contar com profissionais qualificados e atualizados e, dessa forma, contribuir para que o processo de ensino e de aprendizagem seja exitoso.

Nesse contexto, é notória a necessidade de que instituições públicas de ensino ofereçam cursos de extensão com o objetivo primaz de colaborar com esse projeto de promoção de uma educação de boa qualidade, ou seja, de práticas educativas satisfatórias que possam garantir ao estudante a progressão para o ensino superior e/ou melhor qualificação para o mundo do trabalho. No caso das instituições que compõem o sistema da rede federal de ensino básico, suas atividades são desenvolvidas baseadas em um tripé definido pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, o que proporcionou a realização da experiência de um curso Formação Inicial e Continuada (FIC) para a comunidade interna e externa, que nos propomos relatar aqui.

Apresentamos, assim, inicialmente, breves considerações acerca da formação de professores no Brasil, a partir de informações e orientações de alguns documentos oficiais. Em seguida, exporemos um relato da experiência a respeito da oferta do curso de Formação Inicial e Continuada de Leitura e Produção de Textos para Professores da Educação Básica e as respectivas conclusões acerca dessa experiência.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM PERCURSO NECESSÁRIO PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

No Brasil, o programa de formação de professores está vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), que tem o papel de formular políticas públicas para a educação básica, bem como o de coordenar e implementar – em articulação com os sistemas de ensino e a participação social – ações que visem à melhoria da qualidade de aprendizagens e de valorização e qualificação dos docentes. Seus programas e ações seguem os objetivos estratégicos do Compromisso Nacional pela Educação Básica, elaborado em parceria com os conselhos representativos da educação nacional (MEC – CONSED – UNDIME), cujo objetivo central é que o Brasil, até o ano de 2030, seja referência em Educação Básica na América Latina, segundo informações do site do MEC.

Para a SEB, a qualificação docente é um dos caminhos estratégicos para alcançar esse objetivo, visto que o insucesso da educação básica (evasão e repetência) está mais fortemente presente na educação básica pública, conforme apresentado nos documentos Compromisso Nacional pela Educação (BRASIL, 2019a) e Texto para Discussão do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) (IPEA, 2019). Segundo esses documentos, há uma imensa disparidade entre ensino público e o ensino particular,

contribuindo para a imensa desigualdade social, pois, quanto menos escolaridade tem o cidadão brasileiro, mais excluído socialmente ele se encontra. Dados de resultados das avaliações externas sobre o nível de aprendizagem dos alunos brasileiros (SAEB, Prova Brasil, IDEB, PISA) revelam que o aluno brasileiro, apesar de seu significativo avanço nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda não alcançou os patamares desejáveis de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, conforme informações disponíveis no Observatório da Educação, mantido pelo Instituto Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Diante dessa realidade, é urgente que se dê conta de projetos que tenham como principal foco a melhoria da qualidade da educação ofertada aos cidadãos brasileiros, tendo como base para sua elaboração os diversos documentos oficiais que tratam sobre formação de professores, a saber: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN/2019), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e Plano Nacional de Educação (PNE/2014), visto que todos são unânimes quanto à relevância da formação docente, inicial e continuada como um dos fatores determinantes para o avanço da qualidade da educação brasileira.

De acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) (BRASIL, 2019b), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020), instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, um novo projeto de formação inicial e continuada de professores foi delineado, com base no tripé conhecimento, prática e engajamento, para que o modelo

antigo de formação docente, cujo foco estava mais voltado para questões teóricas sobre os fundamentos da educação, desse espaço para uma nova proposta: uma visão mais sistêmica, colocando teoria e prática numa mesma escala de importância no projeto de formação docente. Ainda de acordo com a BNC-Formação (BRASIL, 2019b), as atividades práticas devem perpassar todo o percurso formativo do/a licenciando/a, até mesmo para os cursos de Educação a Distância. Segundo essas novas diretrizes, a carga-horária total da formação inicial é de 3.200 horas, distribuídas em três etapas: a primeira, 800 horas, destinada ao estudo de uma base comum, a segunda, 1.600 horas, para aprendizagem de conteúdos específicos e, a terceira, 800 horas, destinada à prática pedagógica, dividida em 400 horas para o estágio supervisionado e a outra metade para prática dos componentes curriculares trabalhados nas etapas anteriores (BRASIL, 2019b). Outro ponto importantíssimo do documento é quanto à questão da competência docente para valorização de sua formação continuada. Na BNC-Formação (BRASIL, 2019b), está explícito que o docente, ao concluir sua formação inicial, deve ser capaz de buscar atualização permanente para que sua atuação profissional contribua para elevar a qualidade do ensino. É nesse ponto que levantamos um questionamento: Como os docentes da educação básica estão dando conta de concretizar seu projeto de formação continuada? Este questionamento é importante, porque, diante da crise sanitária que Brasil e o mundo estão vivendo, causada pela pandemia da Covid-19, com a obrigatoriedade do isolamento social e, conseqüentemente, inviabilizando as atividades docentes presenciais, as ações para formação de professores também são afetadas, restando como opção o acesso a cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) a distância.

Diante desse contexto e cientes de diversos outros fatores que interferem na qualidade do trabalho dos professores (elevada carga-horária de sala de aula presencial, falta de recursos materiais e financeiros, dificuldade de acesso aos cursos presenciais

de formação continuada das grandes universidades do país), as instituições de ensino federais têm buscado contribuir para concretização de projetos de formação continuada de professores, visto que estas instituições têm, na base de seu trabalho, o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão. E é justamente, na extensão, isto é, nos projetos desenvolvidos para a comunidade externa, que o IFPB – *campus* Picuí tem buscado contribuir para a melhoria da educação básica do Brasil, por meio de ações de formação continuada (Cursos FIC) para docentes e futuros docentes de diversas regiões brasileiras.

CURSO DE ENSINO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Compreender a necessidade de qualificação profissional do docente é buscar reconhecer que, independente dos anos somados de experiência em sala de aula, a busca pelo conhecimento é algo constante. Nas palavras de Freire (2013, p. 22), “(...) não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”, isso porque:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 2013, p. 22)

É fundamental conceber o docente como um indivíduo que - assim como todos os demais das diversas áreas do saber - precisa ter oportunidade de refletir sua prática no sentido de comprometer-se com a sua função social. Nesse contexto, Freire (2013,

p. 12) considera que “(...) a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” e segue afirmando que:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. (FREIRE, 2013, p. 12)

Assim, o docente precisa compreender o “seu estar no mundo”, seu papel diante de sua prática, suas responsabilidades diante do papel de contribuir para a formação pessoal e intelectual de seu aluno. Desse modo, é necessário que esse docente aja de tal modo a perceber que, quanto mais ele se capacita enquanto profissional, quanto mais sistematiza as suas experiências, quanto mais se utiliza do patrimônio cultural - que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir -, mais aumenta a sua responsabilidade com os homens (FREIRE, 2013).

Nessa direção, Tozetto (2017, p. 2) considera que:

A docência requer responsabilidade por uma boa prática pedagógica que está ligada às atitudes críticas, discutidas com o coletivo que compõem o processo ensino/aprendizagem em uma formação contínua.

A autora ainda pondera, citando Nóvoa (1999), que:

(...) a formação docente é um processo interativo, por meio do qual se torna um espaço de formação mútua, de afirmação de valores

da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática a discussões teóricas, gera novos conceitos. (NÓVOA, 1999 *apud* TOZETTO, 2017, p. 5)

Esse processo de formação leva em consideração o fato de que “(...) o conceito de carreira docente está atrelado à ideia da sucessão de ciclos da vida profissional (...)”, assim, compreende-se a carreira “(...) como um percurso construído, que se desenvolve seguindo etapas, tempos e contextos diferentes” (TOZETTO, 2017, p. 6). Por esse motivo, é importante conceber a formação continuada como um processo que deve ser construído durante toda a carreira docente, com o objetivo de rever e melhorar a prática pedagógica, assim como a qualidade de educação (TOZETTO, 2017).

É fundamental depreender que, para que haja uma mudança substancial na qualidade de educação oferecida por um sistema educacional, é importante considerar a *práxis* docente. Nesse sentido, é possível, então, considerar que:

Se for preciso mudar a escola, o caminho à vista envolve necessária e absolutamente a figura do professor, eixo central dessa necessidade de mudança. É por meio dele, em cujas mãos descansam o leme da escola, que a mudança pode tornar-se realidade. (RIBEIRO, 2004, p. 121, *apud* FEITOSA *et al*, 2010, p. 3)

Apresentadas essas considerações iniciais, vamos, agora, relatar a experiência da realização do curso Formação Inicial e Continuada (FIC) em nosso *campus*, apresentando alguns dados que nos parecem ser fundamentais, estes relativos a seus objetivos, a sua matriz curricular, à metodologia empregada, assim

como a elementos avaliativos utilizados. Além disso, vamos apresentar os resultados obtidos durante a prática, e trocas realizadas nos encontros entre as docentes que ministraram o curso e os estudantes.

O trabalho aqui relatado parte de uma experiência a respeito da oferta de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) oferecido pelo *campus* Picuí do IFPB. Esse *campus* está localizado na Rodovia PB 177, s/n, Picuí – PB – CEP 58 187 000, Picuí, Paraíba, a 234 km de distância da capital João Pessoa, e oferece os cursos em Tecnologia em Agroecologia, o curso superior em Letras na modalidade educação a distância (EaD), cursos de ensino médio integrado ao técnico em Edificações, Geologia, Mineração e Informática, curso subsequente ao ensino médio em Eletrônica, totalizando, no ano letivo de 2020, 1.085 (mil e oitenta e cinco) alunos matriculados, estes provenientes da cidade de Picuí e adjacências.

O objetivo geral do curso foi o de capacitar docentes da educação básica para práticas de ensino produtivo de leitura e de produção de textos nas escolas. Para alcançar tal propósito, elencamos os nossos objetivos específicos pautados nos conteúdos que intencionamos trabalhar com o corpo discente e, dessa maneira, compreendemos que eram pertinentes ações, como: a) discutir sobre a abordagem do ensino da língua materna na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998); b) realizar estudo crítico e reflexivo acerca das diversas teorias que dão suporte ao ensino produtivo da língua; c) compreender como se desenvolve uma proposta de ensino de leitura e de produção de textos, na educação básica, com foco no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos discentes; d) construir proposta de práticas de ensino a partir das aprendizagens construídas ao longo da formação; e) conhecer tecnologias digitais que possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura e de produção de texto na educação básica.

O processo seletivo foi realizado através de um edital de seleção elaborado pela Direção de Desenvolvimento de Ensino de nosso *campus*, tendo sido oferecidas 80 (oitenta) vagas cujo critério de seleção foi o atendimento a dois pontos: a) possuir a escolaridade e/ou conhecimentos exigidos; b) ordem de inscrição. Das 80 vagas disponibilizadas, 69 foram preenchidas e, desde o início das atividades, percebemos a evasão de alguns matriculados e apenas uma justificativa para o desligamento do curso foi oficialmente apresentada.

O grupo de alunos do curso foi composto por pessoas procedentes da Paraíba, do Rio Grande do Norte e de Minas Gerais, com grau de escolaridade diverso. Alguns apresentavam experiência docente, o que foi uma oportunidade de partilhar experiências, dividir anseios, assim como compartilhar algumas aflições relativas às dificuldades encontradas diariamente nas nossas salas de aula. No início das atividades, foi solicitado que os alunos elaborassem um texto com uma breve apresentação com informações sobre sua formação acadêmica e sua experiência docente para que as professoras pudessem ter uma ideia do perfil da turma. Dos 69 (sessenta e nove) matriculados, apenas 44 (quarenta e quatro) deles responderam a essa demanda, embora alguns tenham suprimido algumas informações.

Quanto à formação acadêmica, segundo dados que nos foram passados, temos: a) 6 (seis) estudantes graduados em Pedagogia (apenas); b) 8 (oito) graduados em Letras (apenas); c) 16 (dezesseis) graduandos em Letras sem outra graduação; d) 9 (nove) graduandos em Letras com outra graduação; e) 2 (duas) graduandas em outro curso além de Letras e de Pedagogia (uma em Geografia e uma em Ciências Biológicas). Em relação à experiência docente: a) 21 (vinte e um) apresentam experiência docente; b) 17 (dezesete) sem experiência docente; c) 6 (seis) não comentaram a respeito disso.

No que se refere à metodologia empregada no curso, as aulas transcorreram de modo remoto e foram utilizadas as plataformas

digitais *Moddle* - na qual eram postados materiais de leitura e propostas de atividades assíncronas - e *Google meet* – que viabilizou nossos encontros síncronos. As aulas foram ministradas às sextas-feiras, a partir das 19h30min., compreendidas entre julho e outubro do ano de 2020.

No que tange à matriz do curso, ela foi elaborada, tendo como base 8 (oito) disciplinas, totalizando 60h. Os componentes curriculares foram ministrados na seguinte sequência: a) Reflexões e análise sobre as Abordagens acerca do ensino de língua materna na BNCC e nos PCN (4h); b) O papel da língua materna e suas múltiplas dimensões na Educação Básica (2h); c) Gêneros Textuais: concepções e funcionalidade (4h); d) Leitura: concepções, estratégias e práticas de ensino (14h); e) Produção de textos orais e escritos: processo de produção e práticas de ensino (14h); f) Processos avaliativos em leitura e produção de textos (6h); g) Tecnologias Digitais e suas contribuições para o desenvolvimento de práticas produtivas de ensino da língua materna (8h); h) Produção de material didático para aplicabilidade em sala de aula (8h).

Os elementos avaliativos das disciplinas foram compreendidos entre produção de ensaios, de comentários críticos e de proposta de sequências didáticas para o ensino de leitura e de produção textual (oral e escrita), enviados através da plataforma digital *Moddle*. Apenas uma disciplina (Tecnologias Digitais e suas contribuições para o desenvolvimento de práticas produtivas de ensino da língua materna) não propôs elaboração de algum objeto de avaliação.

O quadro abaixo mostra, mais objetivamente, os resultados por disciplinas:

Quadro 1 – Demonstrativo por disciplina

Disciplina	Aprovado/a	Reprovado/a- Evadido/a
Reflexões e análise sobre as abordagens acerca do ensino de língua materna na BNCC e nos PCN	40	29
O papel da língua materna e suas múltiplas dimensões na Educação Básica	24	45
Gêneros Textuais: concepções e funcionalidade	20	49
Leitura: concepções, estratégias e práticas de ensino	12	57
Produção de textos orais e escritos: processo de produção e práticas de ensino	11	59
Processos avaliativos em leitura e produção de textos	14	55
Produção de material didático para aplicabilidade em sala de aula	16	53

Fonte: autoria própria

Como dito, no decorrer do curso, o índice de evasão foi bem significativa e não temos como avaliar as justificativas para isso, uma vez que apenas uma aluna entrou em contato com a equipe para justificar sua desistência (a retomada de suas aulas de graduação e a impossibilidade de acompanhar o curso FIC). Entre os que permaneceram, houve um contingente que não conseguiu dar conta de todas as atividades propostas, muito menos das atividades finais das disciplinas, o que gerou reprovação desses estudantes. A esse número significativo de não envio das atividades, não nos foram apresentadas justificativas, o que nos impossibilita fazer uma avaliação mais precisa do fenômeno da evasão do curso.

Quanto aos resultados, podemos considerar que, apesar de um quantitativo alto de reprovação (seja por evasão durante o curso, seja pelo fato de algum aluno nunca ter participado das atividades), a oportunidade de oferecer um curso de Formação Inicial e Continuada para o público de docentes e de professores

em formação é de grande relevância para o desenvolvimento uma educação mais qualificada. Entendemos que, além de cobrar por políticas públicas que visem à formação inicial e continuada do docente, é fundamental que haja uma conscientização no sentido de que, estando o docente em uma formação contínua, ele precisa ter o *ethos* de pesquisador, de estudante e, dessa forma, perceber sua responsabilidade diante de sua qualificação profissional e dos esforços em prol de uma educação de boa qualidade e efetiva para toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, principalmente no século XXI, tem ganhado espaço na elaboração das políticas públicas da educação nacional, pois o professor é visto, cada vez mais, como peça central para efetivação da qualidade da educação. Documentos oficiais que tratam sobre a Educação Básica (entre eles, a LDB 9.394/96, a BNC- Formação/19, a BNCC/2017 e o PNE/2014-2024) trazem, muito claramente, essa importância, além de definir parâmetros que estejam alinhados a um novo projeto de educação, com foco na prática pedagógica e, conseqüentemente, no desenvolvimento de ações que tenham relação com a realidade da sala de aula e seu entorno (comunidade e famílias).

Mas, o que podemos considerar até aqui, com base na experiência do curso de Formação Inicial e Continuada para professores da educação básica e futuros professores, realizado pelo IFPB *campus* Picuí, é que ainda há um espaço muito longo entre esse modelo de formação inicial e continuada dos documentos oficiais e a realidade dos professores que não residem nas grandes capitais do Brasil, pois, conforme foi possível observar, ao longo do desenvolvimento do curso, os alunos, apesar do imenso interesse em dar conta de seu projeto de formação inicial e/ou continuada, em muitos casos, são impelidos a seguir outra direção, visto que diversos fatores (demasiada carga-horária diária de

atividades na sala de aula, pouco domínio de conhecimentos da educação básica e dos cursos de licenciaturas, o que gera dificuldade de aprendizagem ao longo do processo de escolarização, exerce a função em mais de um turno entre outros) contribuem para o insucesso dessa empreitada, embora vista por todos como necessária.

Diante desse cenário, há que se pensar em políticas de educação que não apenas coloquem os professores como protagonistas de sua formação inicial e continuada, mas, principalmente, que deem condições a esses profissionais e aos futuros docentes da educação básica para participarem e concretizarem seu projeto de formação docente. Quanto à experiência aqui relatada, consideramos que ações como a que foi realizada pelo *campus* Picuí do IFPB - ao oferecer um curso de formação inicial e continuada para esse público - podem contribuir, de modo significativo, com esse projeto de formação docente, além de possibilitar essa oportunidade aos professores que não têm acesso ao ensino presencial dos grandes centros urbanos.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/11.07.2019_Apresentacaoedbasica.pdf>. Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019b.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

FEITOSA, Claudinéia *et al.* A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**. v. 2, n. 9. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Instituto Unibanco. OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/ideb-2019-ensino-medio-avanca-mas-resultado-precisa-ser-visto-com-cautela-por-causa-da-pandemia>>. Acesso em 15 mar. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Texto para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9236/1/TD_2474.PDF>. Acesso em 14 mar. 2021.

TOZETTO, Susana Soares. **Docência e formação continuada.** XIII Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2017.

Pesquisa Internet

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Compromisso Nacional pela Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/11.07.2019_Apresentacaoedbasica.pdf>. Acesso em: 15 mar 2021.

LINGUAGENS E REGIONALISMOS:
A GÍRIA COMO EXPRESSIVIDADE
COMUNICATIVA NA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS

Helen Tayse de Almeida MARTINS¹

Antonio Hercles Coelho ALMEIDA²

-
- 1 Helen Tayse de Almeida Martins, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão.
 - 2 Antonio Hercles Coelho Almeida, graduando em Letras Libras pela Universidade Federal do Maranhão.

RESUMO

Segundo Preti (1999), a gíria faz parte do processo comunicativo, sendo utilizada como um recurso de expressividade de determinados grupos sociais, reforçando marcas linguísticas e construindo um vocabulário identificador desses grupos. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar essas marcas linguísticas na Libras - Língua Brasileira de Sinais; pontuando sua importância, como um vocabulário em constante mudança, para a dinamicidade da Libras. Já que as gírias, como instrumento verbal, indicam, de certo modo, as mudanças, as atualizações e as ressignificações dos sinais. Este estudo pretende reforçar, ainda, o uso dos sinais numa perspectiva sociolinguística, a medida em que o léxico das gírias expressa a visão de mundo do usuário da língua em diferentes contextos sociais. Os resultados apontam que mesmo que as expressões e regionalismos variam de uma comunidade a outra, não afeta a comunicação entre eles. Este trabalho será fundamentado a partir do principal nome dos estudos da gíria no Brasil, Preti (1994,1999).

Palavras-chave: Gírias, Libras, Interação Social.

INTRODUÇÃO

Segundo Preti (1999), a gíria faz parte do processo comunicativo, sendo utilizada como um recurso de expressividade de determinados grupos sociais, reforçando marcas linguísticas e construindo um vocabulário identificador desses grupos. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar essas marcas linguísticas na Língua Brasileira de Sinais - Libras; pontuando sua importância, como um vocabulário em constante mudança, para a dinamicidade da língua. Já que as gírias, como instrumento verbal, indicam, de certo modo, as mudanças, as atualizações e as ressignificações dos sinais. Pretende reforçar ainda, o uso dos sinais numa perspectiva sociolinguística, a medida em

que o léxico das gírias expressa a visão de mundo do usuário da língua em diferentes contextos sociais.

Este trabalho será fundamentado a partir do principal nome dos estudos da gíria no Brasil, Preti (1994,1999). Acreditamos que esse recurso é um meio eficaz que deve ser valorizado como meio de comunicação sem desvalorizar a norma culta mas apresentando outras possibilidades de uso nas situações comunicativas. Pretende-se pesquisar a importância das gírias no processo comunicativo e a expressividade das gírias na Libras, as gírias na língua de sinais e a valorização da língua de sinais e seu uso.

Com este trabalho, buscamos entender todo processo de valorização da língua de sinais como língua e não apenas um processo comunicativo, pois os surdos tinham dificuldade de inserção nos espaços sociais visto que a forma de comunicação não era valorizada e nem respeitada. Quando alguns conseguiam sempre havia alguém para fazer essa mediação. Foram nessas dificuldades que tentamos entender como as gírias e os gestos surgiram com intuito de preencher essa lacuna na comunicação? As gírias são utilizadas por determinados grupos sociais e somente os membros destes grupos conseguem de fato compreender a sinalização? E os gestos, aparecem como oportunidade de interação e comunicação com aqueles que não tem nenhum entendimento da língua de sinais?

Esta pesquisa nasce a partir de inquietações vindas de experiências vividas para aprofundarmos a importância das gírias, entenderemos primeiro o conceito da palavra gíria. Segundo o dicionário Aurélio, gíria define-se como sendo a linguagem usada por determinado grupo, geralmente incompreensível para quem não pertence ao grupo e que serve também como meio de realçar a sua especificidade. Portanto, como sendo características de determinados grupos sociais, torna-se difícil analisar e quantificar esses dados visto que é um processo dinâmico e varia de cada grupo no qual o surdo está inserido. A gíria é uma fonte de expressividade de uma língua. Ela surge em diversos grupos

sociais mesmo sendo desqualificada e marcada como sendo linguagem vulgar da classe mesmos favorecidas. Hoje devido ao avanço tecnológico e a gama de informações a presença social é muito marcante e nesse processo, a gíria se vulgariza rapidamente. Na mesma medida que se expande, a gíria se modifica e se suprime.

Podemos explicar a expansão das gírias devido a essa prática. Semanticamente, esse processo é uma alteração de vocábulo de seu sentido. Esse recurso é importante visto que expressamos de forma única qualquer situação e sentimento. Na perspectiva linguística a língua torna-se fundamental nas interações sociais. Pois qualquer sociedade depende dessa comunicação nas relações. Para eternizar-se uma sociedade a linguagem é imprescindível. A sociolinguística estuda esse campo, trata das relações das variações sociais e a própria estrutura linguística.

Mesmo elencando os benefícios de utilizar as gírias nas convenções sociais, sem desmerecer a linguagem formal, essa forma comunicativa ainda é vista como discriminação, como linguagem marginal. No Brasil, esses estudos só foram analisados na década de 70, Dino Preti se destaca nessa pesquisa. Ele contribuiu em tentar quebrar a barreira de tratar esse recurso como pejorativo. A sociolinguística abre esses estudos mostrando que o discurso pode se enriquecer com a utilização desse recurso tão rico e dinâmico.

Esse preconceito linguístico se dá pela origem social das gírias. No entanto, a utilização desse recurso requer um conhecimento das variedades linguísticas do falante dependendo da situação em que está inserido. Com o passar dos anos e avanços dos estudos nesse contexto, verificamos que os livros e artigos já tratam desse tema, não mais como algo errôneo e sim como uma alternativa comunicativa. Hoje, a gíria é uma marca da expressividade da língua. Seu uso já não é visto como vulgar ou como sendo recurso das classes menos favorecidas. Na língua de sinais os estudos ainda estão avançando e recentemente com o reconhecimento da língua brasileira de sinais como língua, que esses

estudos estão vem se aprofundando. Contudo, essa construção e história está intrinsicamente ligada as gírias na língua portuguesa, visto que os com os avanços nas pesquisas é que se abriram portas para estudos na Libras. Para melhor compreensão deste, foram divididos em subtópicos a abordagem sobre a importância das gírias nas relações sociais, a empregabilidade das gírias e seu uso nos espaços diversos, exemplificação de algumas gírias utilizadas nas comunidades surdas de São Luís.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA NAS RELAÇÕES SOCIAIS

A língua é fundamental nas relações humanas, qualquer grupo depende dessa intenção para que haja comunicação. Para estudarmos língua e sociedade recorreremos a sociolinguística. A gíria surge em meio a uma necessidade de expressar recursos. Na língua de sinais, o uso das gírias é para que os sinalizantes e ouvintes que não conhecem a língua entendam com mais facilidade a comunicação. Além disso, em algumas situações a gíria comprime ou disfarça informações que não queremos divulgar como se fosse algo combinado entre os falantes. Por exemplo: Se nos colocarmos em uma situação perigosa, podemos avisar alguém (sinalizante) com a gíria podemos pedir ajudar ou alertar essa pessoa. Se faz necessário usar a gíria porque o sinal de “ladrão” na língua de sinais é icônico, bem comum e mesmo que as pessoas ao redor não saibam Libras, vão saber o teor da mensagem devido a iconicidade do sinal. Em outras situações o uso da gíria ajuda na rapidez e flexibilidade.

A gíria e sua ascensão dentro da comunidade surda, conforme explicação posteriormente apresentada, ressalta-se por seu desenvolvimento a partir da diversidade de usuários que lançam mão para (re) criá-las. Cada grupo social tem seu próprio modo de falar, seu próprio dialeto, apesar de que cada pessoa é única com suas peculiaridades. Cada pessoa apresenta sua própria e

peculiar maneira de expressar-se, conforme é descrita na concepção a seguir:

Pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista... (GESSER, 2009, p.55)

Tratando-se de um comportamento social, a atividade linguística está sujeita às mesmas dinâmicas que regulam bem como desregulam todas as demais práticas sociais, ou seja, todas as demais normas vigentes na sociedade. Assim é que, no decorrer do tempo, práticas sociais minoritárias podem ganhar cada vez mais ampla aceitação nas esferas da sociedade até, eventualmente, saírem de sua clandestinidade e se tornarem regras sociais abraçadas pelas instituições normatizadoras (Estado, legislação, sistema escolar etc.). É o que podemos descrever como o percurso do normal ao normativo.

A empregabilidade das gírias

A gíria pode ser exclusiva, onde funciona somente com um grupo restrito ou seu uso intenso, se abrange para outros grupos se tornando uma gíria ampla. Na Libras o uso da gíria tem que ser feito com consciência, pois o uso indevido pode fazer com que alguns pensem que aquele determinado sinal faz parte da língua estruturada. A intenção da pesquisa é mostrar que a gíria é importante em situações convencionais. Esta não substitui a língua e os sinais com parâmetros formais. A gíria hoje faz parte da

comunicação em massa, e está influenciando a tecnologia, para uma conversa informal via vídeo chamada, o uso da gíria otimiza tempo e ajuda na interação com aqueles que tem pouco conhecimento da língua. Na língua brasileira de sinais as gírias são bem parecidas com as nossas, porém, é de modalidade visual e que nos consente expressar qualquer tipo de informação ou sentimentos. Aspectos sociolinguísticos: sobrecarregado pela forma individual do falar de certo grupo de pessoas que desejam, de certo modo, não serem entendidos, pois:

Representa exclusivamente uma forma de língua na qual o léxico específico está ligado a um grupo social, ou porque o grupo tem uma vida fechada (a gíria política), ou porque ele elaborou uma língua secreta que o protege (a gíria dos malfeitores, a gíria dos mercadores, comerciantes). (MOUNIN,1993)

Quando abordamos a temática gírias na Libras, infelizmente não conseguimos encontrar dados registrados, dificultando a constatação linguística, bem como o registro de algumas destas. Essa situação talvez se justifica pelo fato do desinteresse e preconceitos que essa língua já carrega ao longo do tempo. Sabendo dessa importância de registros para fortalecer a linguagem informal dos surdos. Essa conservação e registro não implica em substituição dos sinais nativos de determinada comunidade, pois na própria informalidade e cultura surda há um conceito e consciência dos sinalizantes bem definidos dos ambientes adequados para a utilização das gírias.

A pessoa surda, apresenta diferentes aspectos expressivos no uso das gírias. As expressões faciais, corporais e sinalização são marcas fortes na língua, e no uso da informalidade essas marcas destacam-se. Para aprofundarmos nossos estudos recorremos a

Preti (1999). Segundo o teórico, a gíria se define dentro das culturas de cada povo e à medida que os anos passam essa comunicação se modifica.

Dino Preti, afirma que a gíria é característica de um grupo social, e está sempre ligada a diversos grupos. Na sua grande maioria, a gíria é uma alteração de sentido de um vocábulo já existente na língua (...) em geral, é uma etapa na história do vocábulo (PRETI, 1999 s/d, p. 3).

Preti, observa que os estudos sobre as gírias vêm sendo observadas hoje, pois o preconceito dessa linguagem vem sendo vista pela sociedade por um caráter linguístico e não sociocultural. Portanto, a gíria basicamente é uma alteração de vocábulo. Referente a língua de sinais Bagno (2002), infere que essa língua, deve ser estudada como as línguas orais, pois assim como as línguas orais a língua de sinais apresenta uma estrutura gramatical e uma vasta variação linguística. A gíria como comunicação informal enriquece os estudos e mostra a grandeza de variação linguística e criatividade que a Libras apresenta. Sendo uma língua dinâmica em que o usuário tem pleno poder nesse processo de dinamicidade.

O termo variedade implica, na sociolinguística, um uso concreto, efetivo por parte de falantes reais. Ora, não existe uma “variedade-padrão”... todo padrão é estabelecido com vistas a uma uniformização, a uma homogeneização de formas e de usos... é possível criticar (e descartar) o uso de outras expressões com língua-padrão e dialeto-padrão. Afinal, não existe língua-padrão, mas sim um padrão-língua, uma medida abstrata que serve para medir e avaliar os usos linguísticos empíricos dos falantes nativos. (BAGNO, 2002 p. 72)

Na língua de sinais o recuso das gírias é necessário, pois quando um sinal não é definido o uso desse recurso enriquece a comunicação. Na comunidade surda, as variações linguísticas chamam bastante a atenção dos surdos.

ALGUNS EXEMPLOS DE GÍRIAS UTILIZADAS NA COMUNIDADE SURDA DE SÃO LUÍS – MA

Nessa perspectiva, destacam-se algumas gírias utilizadas pela comunidade surda em São Luís, essas gírias são bem populares entre os jovens surdos na capital que frequentam a ASMA (Associação de Surdos do Maranhão) e o CAS (Centro de Ensino e Apoio a Pessoa com Surdez).

Nome da gíria: 007

Significado: Pessoa esperta, inteligente, malandra ou com boa lábia



Fonte: periódico-seletrônicos.ufma.br

Mão direita em “0”, com palma voltada para a esquerda, 2) Deslizar a mão para a direita, mantendo a mesma posição em “0”, 3) Com a mão na altura do ombro, fazer o sinal de “7”.

Nome da gíria: 36

Significado: “Tu falas a mesma coisa” / “Tu falas tudo repetido”



Fonte: periódicoseletrônicos.ufma.br

Com as mãos direita ou esquerda faça movimentos rápido e alternados em configuração dos números 03 e 06 na altura do peito.

Nome da gíria: TRANQUILO

Significado: Calmo e despreocupado



Fonte: periódicoseletrônicos.ufma.br

Mão espalmada e dedos anelar, médio e indicador virando para baixo, movimenta este sinal para direita e esquerda umas três vezes e em conexão apresenta-se os sinais faciais seguidos no morfema-boca compondo a elaboração dos sinais.

Nome da gíria: EVITAR

Significado: desagradável e afastado de algo.



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Mão direita sinalizando com dedo médio;
Movimento para cima e para baixo.

Nome da gíria: MALVADO

Significado: crítica, mal, diabo e praticado com desrespeito.



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Mão direita com dedo indicador vergado elevado ao peito.
2) Expressão facial fechada.

Nome da gíria: TAMBÉM

Significado: igual, equivalência e da mesma forma.



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Com os braços e mãos em sinal de “B” faça movimentos alternados de modo que as mãos se toquem.

Nome da gíria: DISFARÇAR

Significado: ocultar, segredo, tornar menos ou nada visível.



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Com as mãos faça sinal de “U” em consonância com a face; Faça movimentos alternados para dentro e para fora.

Nome da gíria: TAPEAR / ENGANAR

Significado: falso, errado, mentir



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

ou



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Mão direita fechada para baixo, mão esquerda por cima fazendo sinais rápidos que lembram sinal de “pouco” e configuração de mão 10 ou 11.

Nome da gíria: BEM FEITO!

Significado: feito com esmero; caprichado.



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Com a mão esquerda fechada (lembrando configuração de 01) elevada à altura do peito, faça movimentos repetidos com o polegar.

Nome da gíria: FOFOCA

Significado: dito maldoso, efeito de fofocar.



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Em configuração de “F”, faça movimentos repetidos na altura do queixo, em consonância com a expressão facial de “sarcasmo”.

Nome da gíria: VERGONHA

Significado: timidez, sem graça.



Fonte: periódicoselétrônicos.ufma.br

Utilizando as duas mãos nas laterais do rosto, formato o número 05 com movimento, de baixo para cima do rosto e prendendo os lábios.

CONCLUSÃO

A nossa proposta é ratificar o potencial da gíria que, mesmo utilizada na linguagem do dia a dia, revela-se um importante recurso de expressividade da linguagem de sinais. Também como recurso de comunicação de suma importância nas convenções sociais. Por meio das gírias, podemos alertar, esconder uma informação particular cuja intenção somente determinado grupo ou pessoa saiba o que está sendo sinalizado. Além disso esse recurso pode ser utilizado para aqueles que não são sinalizantes da língua de sinais.

Esta pesquisa contribuiu para registrarmos algumas gírias importantes utilizadas pela comunidade surda de São Luís especificamente aqueles surdos que frequentam associações como o CAS e a ASMA. Também se configura como uma pesquisa sociolinguística, visto que se registra aspectos próprios de uma determinada comunidade surda de São Luís do Maranhão, pois sobrepõe intenção comunicativa, até então estavam entregues a comunicação espontânea.

A partir dos questionamentos elencados nesta pesquisa, abre possibilidades de novas pesquisas e um olhar mais científico sobre as gírias. A gíria é um assunto dinâmico visto que a medida que o tempo passa estas vão se transformando abrindo necessidade de mais estudos e registros para que essa comunicação tão rica, não fique esquecida. A maior parte das gírias em língua de sinais são utilizadas pela comunidade jovem surda e cujo objetivo é transformar esse recurso em algo particular do grupo em que está inserido, sem a interferência comunicativa de outros grupos.

A intenção desse estudo é apresentar a grandeza de expressividade que a gíria tem, na criatividade da criação dos sinais e na finalidade comunicativa de cada sinal. A cultura e a variedade linguística são muito importantes para a história do povo surdo e que este recurso deve ser respeitado e valorizado. No entanto embora seja uma língua espaço visual e não encontramos todos

os registros dessa língua, este recurso expressivo, não substitui a língua oficial.

Os resultados apontam que certas expressões não são compreendidas por toda a comunidade surda, pois assim como se utiliza gírias e regionalismos em diferentes locais em português, com as gírias em Libras não é diferente, pois variam até entre cidades próximas. Entretanto, a comunicação e o uso da linguagem não se tornam dificultada entre os surdos por este detalhe

Nessa oportunidade, podemos apresentar algumas gírias comuns, bem como mostrar sua importância para a comunidade surda e esclarecemos que a gíria é um recurso dinâmico e está em constante evolução.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos (org.). *A lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.72.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. p. 55.

MOUNIN, Georges. *Dictionnaire de la lingüistique*. Paris: Quadrige; PUF, 1993

PRETI, Dino. *Gíria: um capítulo da história social da linguagem*. In: BARROS, K. de. (org). *Produção textual – interação, processamento, variação*. Natal: EDUFRN,1999.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

PRETI, Dino. *Transformações Fenômeno sociolinguística da gíria*. Rev. ANPOLL, N.9, p.213- 226, Jul/Dez 2000.

O BLOG COMO FERRAMENTA
COLABORATIVA NA AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elis Regina Guedes de SOUZA
elis.gds19@gmail.com (IFPB)

RESUMO

Diante de uma sociedade cada vez mais adepta ao uso das novas tecnologias e da navegação virtual, a educação e os educadores devem estar abertos à adoção de novas metodologias de ensino que abarquem essa realidade e que possam trazer contribuições ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O presente trabalho tem como objetivo compreender de que forma o gênero digital *blog*, enquanto ferramenta pedagógica, pode favorecer o ensino da língua materna, principalmente por promover uma aprendizagem colaborativa, em que novos contextos interativos entre alunos e professores estimulam a construção conjunta de conhecimento. Como procedimento metodológico, foi utilizada uma abordagem qualitativa, por considerarmos que ela nos permite uma aproximação com o nosso objeto de estudo, por se tratar de um contexto social, bem como foi realizado um levantamento bibliográfico. Por fim, apresentamos uma proposta pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, para alunos do 2º ano do Ensino Médio, utilizando o *blog* como ferramenta de construção do conhecimento. Concluímos que o mundo contemporâneo apresenta a possibilidade da realização de novas práticas educativas através da *internet* e das novas tecnologias, porém, o uso destes recursos não garante que tenhamos aulas mais interativas; para tanto, é preciso que o professor esteja preparado para usar estas ferramentas, do contrário, há apenas a utilização de recursos inovadores associados às posturas tradicionais, o que não propiciará, de fato, a construção de uma *aprendizagem colaborativa*.

Palavras-chave: *aprendizagem colaborativa*, língua e literatura, *blog*.

INTRODUÇÃO

A *aprendizagem colaborativa* consiste em uma metodologia baseada na interação e na colaboração entre os alunos. Esta metodologia pode ser aplicada nos mais diversos contextos, podendo

ocorrer tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância. O objetivo é promover a interação entre os aprendizes, possibilitando que haja uma troca de conhecimentos e experiências.

Corroborando os ideais da *aprendizagem colaborativa*, Gokhale (1995) salienta que a expressão “aprendizado colaborativo” diz respeito a um método de ensino/aprendizagem no qual os aprendizes trabalham juntos em prol de um objetivo comum, sendo responsáveis pelo aprendizado uns dos outros. “Considerando que a comunidade é um sistema plural e um coletivo [*sic*] de conhecimento, a interação [*sic*] entre os membros é constituída por múltiplos discursos através dos quais se realiza a negociação do sentido das aprendizagens do grupo.”. (DIAS, 2008, p. 6).

Em tempos de transformações constantes, especialmente no contexto do avanço das novas tecnologias, a educação e os educadores devem estar abertos à adoção de práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino da Língua Portuguesa. Por conseguinte, o advento da Internet contribuiu para modificar os processos de aprendizagem, uma vez que possibilitou que surgissem diversos instrumentos, como os gêneros digitais, que passaram a ser utilizados na sala de aula. Além disso, as redes de comunicação eletrônica possibilitaram o surgimento de novos *Ambientes de Aprendizagem Colaborativa*.

Para além do campo da colaboratividade, percebemos a relevância de possibilitar aos alunos uma educação pautada em um contexto interdisciplinar, que amplie o universo da língua e da literatura para os contextos sociais e tecnológicos da atualidade, levando os alunos a construir sua aprendizagem através de um pensamento crítico, que os permita resolver problemas com propostas atuais e criativas, compartilhando seus pensamentos, ampliando a comunicação e a colaboratividade de forma inovadora e criativa.

De acordo com Moran (2015), essas propostas são denominadas como *metodologias ativas de aprendizagem*, que permitem aos alunos construírem seus conhecimentos por meio de soluções de problemas e situações reais, que os ajudarão a se preparar para a vida social a partir de aspectos relevantes como criticidade, criatividade, colaboratividade e comunicação, características fundamentais para uma formação humana e social significativa.

Propomos, neste artigo, destacar a necessidade de socialização dos diversos instrumentos ou ferramentas que fomentam a interação não somente entre aluno-aluno, mas também entre aluno-professor e aluno-instituição educacional, bem como entre as instituições e a comunidade em que estão inseridas. Deste modo, defendemos que o advento das novas tecnologias foi imprescindível para dar origem a formas de *aprendizagem colaborativa*, no contexto digital.

Refletindo sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na contemporaneidade e considerando o uso das novas tecnologias no contexto educativo, destacamos, especificamente, o gênero digital *blog* como ferramenta pedagógica que pode ser utilizada na aula de Português, visando promover uma *aprendizagem colaborativa*.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, por considerarmos que ela nos permite uma aproximação com o nosso objeto de estudo, por se tratar de um contexto social. De acordo com Creswell, (2007) a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural, o que permite ao pesquisador analisar um contexto social através das experiências reais do campo de pesquisa.

De início, foi feita uma pesquisa bibliográfica, para que pudéssemos ter acesso a algumas discussões já apresentadas sobre o tema através de livros, artigos, dissertações, teses, entre outros.

Fonseca (2002) destaca que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do prévio levantamento de referências teóricas, sobre o tema pesquisado, publicadas por meios escritos e/ou eletrônicos.

De acordo com o autor, todo trabalho científico se inicia através de uma pesquisa bibliográfica, pois este tipo de pesquisa permite que o pesquisador possa conhecer o que já foi discutido sobre o tema. Esta investigação nos foi útil para que pudéssemos compreender em que consiste a *aprendizagem colaborativa*, a partir de que ferramentas ela pode ser colocada em prática e que ambientes propiciam esta aprendizagem.

Diante dessa análise, definimos como objetivo geral deste artigo: compreender como o gênero digital *blog* pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa na contemporaneidade, promovendo a *aprendizagem colaborativa*.

DISCUSSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Nesta seção, se apresentam as discussões empreendidas a respeito do tema, baseadas no aporte teórico pesquisado. A seguir, são discutidos conceitos importantes relacionados à colaboração no processo educativo.

Aprendizagem Colaborativa

A *aprendizagem colaborativa* permite aos alunos construir o conhecimento por meio da interação e participação, tornando-os sujeitos de sua aprendizagem, e o professor torna-se mediador deste processo, auxiliando-os no caminho para que alcancem seus objetivos. De acordo com Marques (2015):

A aprendizagem colaborativa é uma metodologia de ensino pautada na interação, colaboração e participação ativa dos alunos.

Trata-se de um método que pode ser aplicado em diversos contextos — workshops, palestras, treinamentos e cursos —, sempre prezando a troca de experiências e promovendo o engajamento, envolvimento e motivação dos participantes. (MARQUES, 2015, p. 1).

A importância da interação no processo de aprendizagem foi destacada por Lev Vygotsky, no contexto da sua teoria sociocultural, ao defender que o conhecimento é construído através das interações estabelecidas entre os indivíduos com o meio e com outros indivíduos, interações estas viabilizadoras da aprendizagem. Assim, sendo o conhecimento visto enquanto construção social, o ensino deve propiciar a participação social do aluno em ambientes interativos, cujo papel do professor será o de mediador da aprendizagem, isto é, o de indicá-lo os caminhos necessários para a construção do conhecimento, objetivo que só pode ser alcançado a partir da participação de todos os envolvidos. Nesse sentido, preceitua Vygotsky:

O aluno é elemento ativo na construção de seu conhecimento, através do contato com o conteúdo e da interação feita no grupo; o conteúdo favorece a reflexão do aluno, e o professor é o responsável pela orientação da construção de significados e sentidos em determinada direção. (VYGOSTSKY, 2007 *apud* VASCONCELOS; ALONSO, 2008 p. 5-6).

Conforme ressaltam Torres et al Irala (s/d., p. 74), “a influência de outros indivíduos, atuando como promotores do crescimento cognitivo de si mesmos e de outrem constituem a espinha dorsal da *aprendizagem colaborativa*”. Esta aprendizagem difere

da tradicional em diversos aspectos, a seguir, apresentamos um quadro que ilustra as diferenças entre uma abordagem e outra, com base em Marques (2015):

APRENDIZAGEM TRADICIONAL	APRENDIZAGEM COLABORATIVA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professor como centro do processo de ensino/aprendizagem; ✓ Professor visto como detentor do conhecimento; ✓ Alunos como ouvintes/aprendizagem passiva; ✓ Ênfase no conteúdo ensinado; ✓ Aprendizagem solitária; ✓ Conteúdo decorado para a prova. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alunos como centro do processo de ensino/aprendizagem; ✓ Professor visto como mediador entre os alunos e o conhecimento; ✓ Aluno como falante/aprendizagem ativa; ✓ Ênfase na aplicabilidade prática do conteúdo ensinado; ✓ Aprendizagem conjunta; ✓ Conteúdo compreendido e aplicado no dia a dia do aprendiz.

Contudo, a *aprendizagem colaborativa* não se restringe ao âmbito da sala de aula, abrangendo também o meio virtual. Com efeito, a utilização da internet pode possibilitar a construção de uma aprendizagem pautada por trocas e colaborações entre inúmeros participantes, principalmente por ser um meio que rompe as limitações espaciais e temporais. Nesse sentido, aponta Figueiredo (2006, p. 12) que “a aprendizagem colaborativa não se restringe à sala de aula, visto que, por meio da internet, as pessoas têm também a possibilidade de aprender juntas”, nesse sentido a internet passa a atuar na construção dos saberes fora da sala de aula.

Diferentemente de uma aula baseada na aprendizagem tradicional, em que o professor transmite informações por ser o detentor do saber, adotar uma abordagem que privilegia o colaborativismo significa considerar que professores e alunos estão aptos a aprender diante do compartilhamento de informações, pois ambos participarão ativamente da construção de conhecimento. Por sua vez, a utilização dos espaços virtuais pode potencializar a aquisição do saber, devendo o professor adotar as intervenções pedagógicas pertinentes para que o aluno desenvolva suas habilidades sociais e cognitivas de forma inovadora, apoiado na interação com os demais.

Face ao exposto, a *aprendizagem colaborativa* representa benefícios para o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que pode contribuir para desenvolver o senso colaborativo, estimulando o trabalho em equipe, o que pode melhorar as relações interpessoais entre os participantes do ambiente educativo. Além disso, esta abordagem também estimula uma aprendizagem prática em detrimento da simples memorização teórica dos conteúdos, ainda fortemente presente no cotidiano das escolas.

○ gênero digital *Blog*

De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros textuais são formas estereotipadas de comunicação. Vale destacar que os gêneros textuais ou gêneros do discurso podem aparecer ou desaparecer, dependendo das necessidades que têm os membros de cada comunidade de fala. Ferrero e Peris (2013) destacam que o advento da internet propiciou novas formas de comunicação e o surgimento de novos gêneros, chamados de gêneros digitais. Portanto, novos gêneros podem surgir diante de situações novas; por outro lado, outros gêneros podem desaparecer devido à falta de uso, o que demonstra que os gêneros textuais são moldáveis e dinâmicos, pois surgem ou desaparecem de acordo com as necessidades da comunidade que os utiliza.

O *blog* é um exemplo de gênero que surgiu graças ao advento da internet. De acordo com Oliveira (s/d.), o *blog* é uma página pessoal de rápida atualização que tem sido cada vez mais difundida em ambientes educacionais, representando um canal de interação de fácil acesso. Segundo a autora, o universo dos *blogs* é chamado de *blogosfera* e seus autores de *blogueiros*. Sobre o uso deste gênero com fins educativos, Oliveira (s/d.) destaca que:

[...] você poderá usar blogs para auxiliar o trabalho interdisciplinar e tornar a relação professor-aluno, professor-família ou escola-família mais próxima. Os blogs estimulam a organização, podendo funcionar como uma agenda, tornando-se um diário da turma”, afirmam os professores Per Christian Braathen e Marcos Orlando de Oliveira, do Curso Mídias na Educação, elaborado pelo CPT – Centro de Produções Técnicas. Os blogs aprimoram o desenvolvimento da linguagem escrita, ao demandar dos usuários a utilização de formas escritas como: relatos, narrações, descrições e crônicas. Tudo isso ocorre porque o aluno tem nos blogs um espaço para se expressar com liberdade, tendo suas ideias e produções valorizadas. (OLIVEIRA, s/d., p. 1, grifos da autora).

Quanto à administração do blog, pode ser realizada pelo professor, por um aluno ou por um grupo de alunos. Adiante, discutimos a respeito das contribuições que este gênero digital pode representar para a aula de Língua Portuguesa.

O Blog como ferramenta colaborativa na aula de Língua Portuguesa

O gênero digital blog pode ser utilizado como ferramenta colaborativa na aula de Língua Portuguesa; caso seja criado por um aluno ou por um grupo de alunos, é importante que o professor o acesse e acompanhe a sua construção e administração e estimule seus alunos para que acessem os blogs dos colegas.

Oliveira (s/d.) destaca como o blog pode ser usado no ambiente educacional, dando suporte aos docentes, para que possam inovar em suas aulas. Segundo a autora, este gênero pode ser utilizado: como um espaço para reflexão e discussão entre estudantes; como página elaborada para construção do conhecimento de forma autônoma e/ou coletiva; como ferramenta para estímulo e registro de pesquisas”. (OLIVEIRA, s/d., p. 1). A criação de um blog é bastante simples e intuitiva, necessita apenas que o usuário tenha acesso a internet e siga alguns poucos passos.

É após a criação do *blog*, o professor pode levar os alunos à sala de informática ou trabalhar na própria sala de aula, desde que todos tenham acesso à internet, seja através de computador, tablet ou celular. É interessante que o professor poste alguma mensagem encorajadora, para que os alunos interajam, postando, por exemplo, o que acharam do *blog*, o que esperam aprender, o que desejam compartilhar e interajam com os colegas.

O trabalho com o gênero *blog* pode ser desenvolvimento tanto no nível fundamental, quanto no nível médio, depende de como a proposta é organizada pelo professor, considerando os conhecimentos prévios de seus alunos.

É possível trabalhar diversos gêneros textuais na aula de Língua Portuguesa através do *blog*, além de questões relativas à coerência, coesão, uso de maiúsculas e minúsculas, pontuação, estruturação de parágrafos, uso da linguagem formal e informal

etc. Bem como é possível fomentar a interação entre os componentes do ambiente educacional, além de incentivar a realização de pesquisas e postagens, buscando propiciar a construção de uma *aprendizagem colaborativa*, à medida em que os aprendizes buscam interagir entre si e com o professor.

Vale salientar que o uso das novas tecnologias ou de gêneros digitais na sala de aula por si só não tornarão as aulas mais dinâmicas, se o professor continua como centro do processo de ensino/aprendizagem e não lança mão de práticas que propiciem a interação, aliadas ao uso da tecnologia.

○ uso do *Blog* sob uma proposta de aprendizagem interdisciplinar

Diante das considerações realizadas sobre a importância do uso de ferramentas tecnológicas para a construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar, que promova uma *aprendizagem colaborativa* sob os princípios da criticidade, criatividade, colaboratividade e comunicação, apresentamos uma proposta pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura para alunos do 2º ano do Ensino Médio, utilizando o *blog* como ferramenta de construção do conhecimento.

Para essa proposta, é necessário que haja uma integração entre as disciplinas de Língua Portuguesa, onde se promoverão os saberes de Língua e Literatura integrados ao ensino da gramática. Há também a possibilidade de convidar os professores de História, Geografia, Ciências, Matemática, Sociologia e Filosofia para integrarem este projeto, uma vez que ao tratarmos sobre temas diversos no *blog* da turma, iremos abordar outros campos do saber, podendo ter a contribuição desses professores no desenvolvimento do projeto. De acordo com Moran (2015) os professores das diversas disciplinas podem organizar com os alunos um projeto importante que integre os principais assuntos da matéria

e que utilize pesquisa, entrevistas, narrativas, jogos como parte importante do processo.

É importante que os projetos estejam ligados à vida dos alunos, às suas motivações profundas, que o professor saiba gerenciar essas atividades, envolvendo-os, negociando com eles as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa e principalmente a apresentação e a publicação em um lugar virtual visível do ambiente virtual para além do grupo e da classe. (MORAN, 2015, p. 22).

A ideia central do projeto é propor a criação de um *bloga* partir de notícias da atualidade. Durante o projeto, pode ser escolhida, quinzenalmente, uma notícia que os alunos julguem importante, sobre a cidade, o Brasil ou o mundo. A partir da notícia escolhida, que pode ser sobre um acontecimento social e político, uma descoberta científica, uma discussão ética, ou sobre qualquer outro tema que os alunos julguem relevante, o professor pode propor uma pesquisa sobre o assunto, e os alunos irão pesquisar em outros sites ou jornais, entrevistar pessoas, colhendo materiais diversos para lançar no *blog*.

Na página central do *blog* será lançada a notícia escolhida e, a partir dela, os alunos irão participar de chats e fóruns com opiniões e comentários, postar links de outras plataformas de notícias, postar vídeos das entrevistas ou enquetes realizadas com o público, podendo ser alunos de outras turmas, professores, familiares e comunidade.

A partir da interação dos alunos com o tema da notícia através de suas pesquisas, traremos para o ambiente da sala de aula as discussões sobre a temática de forma mais profunda, “[...] essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para

abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola.” (MORAN, 2015, p. 16). Os professores de outras disciplinas envolvidas poderão tratar sobre o tema dentro de sua disciplina. “É o que se chama de aula invertida.” (MORAN, 2015, p. 22). Segundo o autor, a aula invertida acontece através de uma combinação entre a aprendizagem autônoma dos alunos, sua construção, e a discussão e apropriação dos saberes em sala de aula, através de desafios, de problematização, de construção colaborativa. “[...] é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo.” (MORAN, 2015, p. 22-23).

Na aula de Língua Portuguesa há que se propor, no ensino de Língua e Literatura, a pesquisa de outros gêneros textuais e comunicativos que tratam do tema da notícia, podendo ser músicas, poesias, receitas, documentários, filmes, obras de arte, entre outros. Todo o universo do saber pode ser ampliado através da integração desses outros gêneros, que vão além dos textuais, uma vez que através da arte do cinema, ou de fotografias, ou ainda de pinturas e esculturas artísticas, há uma intenção comunicativa e ao pesquisar esses gêneros, os alunos ampliam seu universo histórico e cultural.

Podemos exemplificar através de uma temática tão relevante no Brasil atual, a política e a corrupção. Os professores das diversas disciplinas podem tratar desse tema dentro do campo de suas disciplinas, em História há a possibilidade de estudos da política no Brasil, em Geografia pode se estudar sobre os impactos da corrupção para o Brasil e sua população, em Matemática pode haver um estudo sobre a economia brasileira e os impactos da corrupção nesses aspectos, em Sociologia e em Filosofia há que se discutir os impactos sociais da corrupção e os valores éticos que envolvem esse campo. Em Arte, os alunos poderão conhecer obras dos diversos campos das artes que tratem deste assunto.

Já na disciplina de Língua Portuguesa pode haver um estudo de textos literários que tratem deste tema, utilizando esses

gêneros para o estudo próprio da Literatura, como também tratar de assuntos da gramática na análise desses textos.

Todo o material pesquisado, dentro de cada uma das disciplinas pode ser organizado no *blog* pelos próprios alunos, que irão enriquecer seu repertório cultural sobre o assunto estudado, com textos, vídeos e imagens, com enquetes, fóruns de discussão e chats de conversa.

Neste projeto, os professores assumem o papel de mediadores, apenas auxiliando os alunos em suas pesquisas e na construção do *blog*, e integrando os assuntos discutidos nesta ferramenta para enriquecer os conhecimentos ensinados em sala de aula. “Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online.” (MORAN, 2015, p. 26). Assim, através deste projeto, o *blog* é utilizado como ferramenta de aprendizagem:

- *Colaborativa*, uma vez que os alunos vão construindo seus conhecimentos em conjunto com seus pares e com os professores;
- *Crítica*, por permitir uma análise sobre temas da atualidade que ajudarão os alunos a construir uma visão crítica desses acontecimentos;
- *Criativa*, possibilitando aos alunos criarem, construírem e modificarem o *blog* a partir de diversas ferramentas como vídeos, imagens e gêneros textuais, e
- *Comunicativa*, já que o *blog* é uma ferramenta de comunicação, e os alunos irão se integrar nesse projeto, trocando conhecimentos diversos, construindo novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *aprendizagem colaborativa* pode propiciar que os aprendizes gerenciem suas próprias tarefas de maneira cooperativa, tanto no ensino presencial como no ensino a distância. É uma proposta interessante para que possamos propor atividades coletivas na aula de Língua Portuguesa, estimulando a interação entre os aprendizes, enquanto realizam determinada tarefa em conjunto. Além disso, este método de trabalho pode potencializar a integração entre alunos de distintas culturas, religiões e costumes, levando-se em consideração o caráter multicultural das sociedades modernas de todo o mundo.

Trabalhar, na aula de Língua Portuguesa, desde uma perspectiva colaborativa favorecerá a comunicação entre os alunos, uma vez que esta é uma forma de trabalho em grupo que se baseia em quatro princípios fundamentais: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a participação igualitária e a interação simultânea, favorecendo que ocorra comunicação e colaboração durante a realização da tarefa, bem como contribuindo para aguçar a criatividade e o senso crítico dos aprendizes. Assim, a *aprendizagem colaborativa* propicia o desenvolvimento das habilidades sociais, ajuda a aumentar a autoestima, a empatia e o grau de responsabilidade; além disso, ajuda a desenvolver um nível mais alto de pensamento, o que é importante para o autoconhecimento e para o desenvolvimento pessoal do aprendiz.

Cabe salientar, todavia, que o mundo contemporâneo apresenta a possibilidade da realização de novas práticas educativas através da internet e das novas tecnologias, porém, o uso destes recursos não garantem que tenhamos aulas mais interativas; para tanto, é preciso que o professor esteja preparado para usar estas ferramentas, do contrário, verificaremos apenas a utilização de recursos inovadores associados à posturas tradicionais, o que não propiciará, de fato, a construção de uma *aprendizagem colaborativa*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 1, n.1, mai. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/17>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FERRERO, Carmen López.; PERIS, Ernesto Martín. *Textos y aprendizaje de lenguas*. Madrid: SGEL, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p.12-79.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GOKHALE, A. A. *Collaborative learning enhances critical thinking*. Journal of Technology Education, v. 7(1), p. 22-30, Fall, 1995. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/041-TC-B2.htm>. Acesso: 27 mai. 2018.

MARQUES, José Roberto. *O que é aprendizagem colaborativa?* Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/rh-gestao-pessoas/o-que-e-aprendizagem-colaborativa/>. Acesso: 27 mai. 2020.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Andréa. *Blogs e chats*- Ferramentas de aprendizagem colaborativa na internet. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/blogs-e-chats-ferramentas-de-aprendizagem-colaborativa-na-internet>> Acesso: 27 mai. 2020.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Torres Esrom Adriano. *Aprendizagem colaborativa teoria e prática*. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

VASCONCELOS, Maria A. M.; ALONSO, Kátia M. *Sobre o significado de aprendizagem colaborativa e tecnologias da informação e comunicação*. In: Seminário Educação 2008: 20 anos de pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas, 2008, Cuiabá, MT. Seminário Educação 2008: 20 anos de pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. Cuiabá, MT, 2008. p. 01-03.

GÊNERO DISCURSIVO NO TURISMO:
ANÁLISE DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
FOLDER TURÍSTICO EM SALA DE AULA

Cícera GALDINO DOURADO
ciceragd22@gmail.com (IFPB)

Gisele QUIXABEIRA DA SILVA
xiseleq@yahoo.com.br (IFPB)

Maria VALÉRIA ARAÚJO VIEIRA LINS
valeria.ruan07@gmail.com (IFPB)

Natália ROQUE GADELHA
natalia.gadelh@gmail.com (IFPB)

Raimunda RITA DA SILVA COSTA
raynandasc@gmail.com (IFPB)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor uma abordagem com o gênero publicitário em sala de aula e como objetivo específico, descrever os aspectos discursivos e enunciativos do gênero publicitário folder turístico nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter interpretativo e bibliográfico. Para tanto, utilizamos os dados sobre o gênero do turismo folder da Prefeitura Municipal de Sousa e apontamos algumas ideias de como trabalhar este suporte em sala de aula com o intuito de que a leitura multimodal contribua para o conhecimento de outros discursos. Nosso estudo traz como aporte teórico, no que diz respeito ao gênero discursivo/textual, apoiamos-nos em Marcuschi (2005) e Bakhtin (1997). Quanto à escrita, fundamentamos-nos em Karwski (2005) e Wainberg (2003). Para embasar nossa sugestão de abordagem, aparamos-nos em Minayo (1994), Aguiar e Bordini (1988). Conclui-se que o gênero folder desperta o cognitivo do aluno, por meio de informações que possibilita criar seu próprio horizonte de expectativas absorvendo conhecimentos e fazendo uso da linguagem de forma eficiente na prática a serem realizadas.

Palavras-chave: Análise de gênero textual; folder turístico; interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Discutiremos no presente trabalho o direcionamento dado aos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, especificamente o anúncio publicitário folder turístico aplicado em sala de aula, utilizado como recurso no contexto escolar. O folder turístico escolhido foi o produzido pela Prefeitura Municipal de Sousa no ano de 2019.

Para tal, é preciso saber da relevância dos gêneros textuais no contexto social, e como nos afirma Marcuschi (2005, p.19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente

vinculados à vida cultural e social”. Assim, vemos a presença dos gêneros textuais além da sala de aula, entrelaçado com a cultura de cada sociedade.

Tomamos como base o conceito de gênero textual apresentado por Bakhtin (1997). Segundo ele, os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais estão inseridos. É por esta dependência com relação ao contexto que eles são historicamente variáveis. Assim, a imensa diversidade de gêneros é que forma a língua.

A partir dessa ideia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial criado pelo Ministério da Educação (MEC), que define o conjunto progressivo de aprendizagem que os alunos devem desenvolver durante sua escolaridade, entende que diferentes formatos e gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados também em sala de aula. Adotando a essa tendência, escolhemos trabalhar o gênero folder turístico em sala de aula e assim contribuir com uma proposta de ensino da leitura como prática social (BRASIL, 2019).

Esse trabalho de pesquisa interdisciplinar tem como objetivo propor uma abordagem com o gênero publicitário em sala de aula e como objetivo específico, descrever os aspectos discursivos e enunciativos do gênero publicitário folder turístico. Para realizar essa tarefa, utilizaremos uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Fazendo uso também de uma pesquisa bibliográfica, abordando autores como: Luiz Antônio Marcuschi (2000) e Mikhail Bakhtin (1996).

Como dito acima, neste artigo, estará presente a interdisciplinaridade, visto que a abordagem para gêneros textuais será trabalhada a partir de disciplinas diversas, como Linguística, Leitura e Produção de Textos, Didática e Metodologia de Língua Portuguesa e Turismo.

Assim, para alcançarmos nosso objetivo, apresentaremos, algumas discussões sobre os gêneros textuais, para depois apresentarmos as características do folder turístico de Sousa-PB e propormos algumas formas de abordá-lo em sala de aula.

O artigo será construído a partir de três seções: referencial teórico (apresentação dos conceitos sobre os gêneros textuais e como colocá-los em prática em sala de aula e sua importância no processo de aprendizagem), aspectos metodológicos (tipo de pesquisa que iremos trabalhar: pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e bibliográfica) e análise do folder, juntamente com a proposta de abordagem em sala de aula.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é um artigo de revisão de literatura de natureza interdisciplinar entre as áreas de conhecimento da Linguística, Leitura e Produção de Texto I e II, Didática, Metodologia de Língua Portuguesa e Turismo.

Desse modo, para a fundamentação e discussão proposta, adotou-se a pesquisa qualitativa interpretativa, e também a pesquisa bibliográfica de natureza exploratória que, segundo Brennan; Medeiros e Figueiredo (2012), tem por objetivo proporcionar maior aproximação com o que é pesquisado.

Assim sendo, a pesquisa fez uso de trabalhos atualizados acerca da temática aqui abordada, por meio de diversas fontes, tais como: publicações de artigos científicos na área focal, bem como análises de folder regionais e municipais.

DISCUSSÕES (TEÓRICO-PRÁTICAS)

Breve histórico sobre Gêneros Textuais de acordo com Bakhtin e Marcuschi

De acordo com o pensamento de Marcuschi, o gênero apresenta-se como ponto fundamental para unir o texto e o discurso. Ele diz que, o gênero está relacionado à prática social da relação existente entre discurso-gênero-texto, e ainda acrescenta que o gênero pode ser entendido como a parte essencial dessa relação, pois, é a partir dele que o discurso se configura e materializa no texto concreto.

Ainda de acordo com Marcuschi (2005, p.19) os gêneros textuais são “entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo às necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influências do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana.

Para Bakhtin (1997), ao interagirmos com outras pessoas através da linguagem oral e escrita, produzimos certos textos, que, em certas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura, construindo assim os chamados gêneros textuais ou discursivos, que foram criados pelos seres humanos, para atender as suas necessidades de interação verbal. Por isso, não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

De acordo com Marcuchi (2002), faz-se necessário um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais tanto para a compreensão quanto para a produção, já que todos os textos se manifestam sempre em um gênero textual.

Com isso, para Bakhtin (1997), não há limites para os gêneros, pois eles estão diretamente relacionados com as múltiplas atividades da vida social. Nesse sentido, os gêneros desenvolvem-se

em proporção ao desenvolvimento das práticas humanas. Bakhtin ainda divide os gêneros em primários e secundários, sendo que os primários são os gêneros da vida cotidiana, pertencentes à comunicação verbal espontânea, e os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada.

Este conceito nos leva a entender que o texto e seu discurso enunciativo perpassa pelo gênero que é proferido em diferentes situações comunicativas, podendo ser exposto de forma oral ou escrita. É em relação aos enunciados e seus campos discursivos que este artigo pretende dissertar, tendo como foco o gênero discursivo publicitário folder no turismo, buscando analisar seus conceitos no processo de aprendizagem.

○ *contexto enunciativo do folder turístico*

Sabemos que nos dias atuais o turismo apresenta-se na contemporaneidade como sendo um fenômeno de grande relevância para o mundo atual, isso nos aspectos: social, econômico, histórico e cultural.

Conforme Wainberg (2003, p. 07), considera que o turismo é um dos mais importantes fenômenos humanos do século XX, para ele, o turismo tem sido estudado em várias formas, principalmente do ponto de vista econômico. Porém, ele acrescenta que os estudos realizados ainda não possuem um maior aprofundamento no fundamento comunicacional da experiência turística.

De forma geral, podemos dizer que o turismo é uma atividade prazerosa, que pode ser vista de diversos pontos, e que deve ser trabalhado de modo mais abrangente e com um olhar mais amplo, e não somente do ponto de vista econômico. Como também, ele deve ser levado ser visto quanto aos seus aspectos, e que deve ser reconhecido como elemento integrante da cultura de uma localidade, e por isso ser respeitado em todos os ângulos (comunidade que a constitui, caracterização que a rodeia, aspectos físicos e entre outros).

O folder turístico (suporte textual)

Paralelamente aos gêneros encontramos o suporte que existe desde os primórdios e vai evoluindo junto com a sociedade, partindo desde a época das cavernas, onde os antigos pensavam inscrições dos interiores e suas paredes, passando pelos *autdoorsatê* chegar ao mundo virtual (MARCUSCHI, 2003).

Sabemos que todos os gêneros discursivos necessitam de uma materialidade para fazer circular os seus dizeres, ou seja, necessita de um suporte, então o suporte aqui utilizado trata-se do folder turístico. E, seguindo a linha de raciocínio sobre o que vimos sobre as teorias de Bakhtin sobre os gêneros, e também conforme o pensamento de Marcuschi (2005, p.19), podemos dizer que o folder turístico se encontra na categoria dos gêneros secundários, pertencente ao grupo de gêneros discursivo de experiências vivenciadas no cotidiano e situadas no tempo de acordo com o contexto histórico e social, e com o objetivo de relatar as ações humanas memoráveis ou rememoráveis.

Vale salientar ainda que, com base nas teorias apresentadas anteriormente, o nosso intuito é apresentar, de forma mais enfatizada, sobre a análise do anúncio publicitário folder turístico em sala de aula, e para isso, faz-se necessário que apresentemos suas principais características, bem como a sua importância e utilização.

Caracterização do folder turístico

Sobre o folder podemos dizer que é um impresso gráfico que se assemelha ao folheto, entretanto, diferencia-se por ser elaborado com ilustrações coloridas e com dobras. Porém, por haver uma semelhança entre eles, as pessoas acabam confundindo o folder com o panfleto. Mas, embora haja essa semelhança, o folder se difere por apresentar em sua composição no mínimo uma dobra

ou ilustrações, enquanto que o folheto pode ter em sua composição as ilustrações, mas não possuem dobra.

Ele é dobrado conforme a sequência de suas informações, em que na capa contém o chamamento principal, despertando a curiosidade do leitor para que ocorra a abertura do material, ao abrir a primeira dobra, percebe-se que há o detalhamento do que a capa anuncia, e nas dobraduras seguintes há as informações que se deseja passar, normalmente em uma parte inteira, e por fim, a última dobra fica reservada para os dados informativos, como endereço, telefone, e-mail e outras informações como o espaço para inclusão dos distribuidores, representantes, mapas de localização e outras informações de contato.

O folder é dividido em dois grupos: o folder institucional e o folder promocional. O primeiro é aquele usado para apresentar a empresa ou profissional como um todo, ou seja, é usado para apresentar uma instituição, sendo que muitas vezes circula dentro de uma empresa. Enquanto o segundo, é utilizado na divulgação de uma venda, trazendo indicação de preços, vantagens e informação direta os produtos ou serviços, ou seja, é usado para promover um determinado produto, serviço ou área comercial.

De acordo com Karwoski (2005), o folder, também conhecido como prospecto, surgiu nos meios de comunicação e publicidade como artifício para os profissionais de marketing e propaganda com o objetivo, dentre outros, de servir para a realização de campanhas publicitárias. O autor também diz que o fôlder é um material de grande importância no apoio às atividades turísticas.

O folder que escolhemos para o trabalho, mostra informações sobre a cidade de Sousa e os principais pontos turísticos da cidade, usufrui da linguagem verbal e não verbal para mostrar a historicidade do lugar usando uma linguagem simples para que os interlocutores possam entender a mensagem. Observamos que estão destacados, no folder, cinco imagens, ou seja, cinco pontos

turísticos, e como dito acima, o verbal se entrelaça ao não verbal. Em que o texto verbal não traz informação alguma sobre os pontos turísticos, o que acontece é que as imagens (não verbal) se juntam com o texto verbal e provocam no leitor a curiosidade em conhecer os pontos turísticos apresentados, uma vez que é descrito apenas a localização da cidade a qual esses pontos estão localizados.

Localização

Apresentação do folder e convite explícito ao leitor

Imagens com sugestões diversificadas

Slogan do município

Acesso pelas redes sociais

VENHA CONHECER
Sousa
Cidade sorriso

Sousa é um município brasileiro localizado no interior do estado da Paraíba, distante 438 quilômetros a oeste de João Pessoa, capital estadual. Ocupa uma área de 738,547 km², dos quais 3.020 km² estão em perímetro urbano. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2010, era de 82.444 habitantes, sendo o sexto mais urbana do estado, o primeiro de sua microrregião e o segundo da mesorregião (somente atrás de Patos). A pitulândia do município, o primeiro de sua microrregião e o segundo da mesorregião (somente atrás de Patos). A cidade de Sousa pertence ao município da 10ª Região Geoadministrativa da Paraíba: Acaraú, Laruto, Marizópolis, Nazarenozinho, Santa Cruz, São Francisco, São José da Lagoa Tapada e Vitorópolis. É o principal polo do algodão estadual, tal como o principal polo de laticínios industrializados do oeste do estado e principal polo caraqueense. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,668 (2010), considerando como médio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

VALE DOS DINOSAURIOS

ACUDE DE SÃO GONCALO

MILAGRE EUCARÍSTICO

IGREJA MATRIZ

ESTÁTUVA DE FREI DOMINGO

POSSO CONHECER SOUSA

www.sousa.pb.gov.br [prefeitura.sousa](https://www.facebook.com/prefeitura.sousa) [prefeitura.sousa](https://www.instagram.com/prefeitura.sousa)

O FOLDER TURÍSTICO EM SALA DE AULA

Observando as imagens do folder verificamos que podemos trabalhar com esse gênero em sala de aula a linguagem verbal e não verbal, a historicidade de um determinado lugar e seus pontos de referência histórica, aspectos culturais, sociais, religiosos e regionais e entre outros conteúdos disciplinares, esse gênero folder permite trabalhar de forma interdisciplinar os conhecimentos, levando o aluno a socializar seus conhecimentos prévios com o aprendizado em questão. Com base nesse argumento sobre interdisciplinaridade Minayo(1994), destaca que:

A interdisciplinaridade deve estar presente na definição de objeto, na discussão dos vários conceitos, e nas propostas metodológicas e técnicas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não configura uma teoria ou um método novo: ela é uma estratégia para compreensão, interpretação e explicação de temas complexos. (1994, pág.436 a 437).

Observa-se que o gênero folder, nesta concepção, possa ser visto como uma estratégia para ampliar, compreender e explicar determinada mensagem informativa em questão, a autora chama nossa atenção para que não usaremos a interdisciplinaridade como um método para proferir o conhecimento, sim ampliar os horizontes de expectativas de novos conhecimentos.

Nessa direção, podemos trabalhar esse gênero em sala de aula utilizando métodos receptivos para que os discentes possam sentir-se motivados a ler e inferir-se neste gênero de forma coerente, é um gênero que requer do aluno a leitura e compreensão de sua forma, dando sentido a cada uma dela, como também é importante que o professor seja motivador para com seus alunos, e que o folder seja trabalhado de forma que alimente a curiosidade e

criatividade dos alunos. Segundo Solé (1998, p. 100), “é fundamental que haja transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno”. Ou seja, o professor será o mediador entre o texto e o leitor para que a interpretação da leitura ocorra de forma significativa. E para que isso aconteça, é importante que o professor adote estratégias que sejam colaborativas para o desenvolvimento dos alunos.

Abaixo, veremos algumas perguntas que podem ser abordadas em sala de aula, fazendo uso do fôlder turístico da cidade de Sousa-PB, mencionado anteriormente, como também mostrar algumas estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Essas estratégias, segundo Solé (1998) podem ser classificadas da seguinte forma: seleção, antecipação, predição, inferência, verificação e também podem ser exploradas a definição dos objetivos e de leitura e a ativação dos conhecimentos prévios.

PERGUNTAS	ESTRATÉGIAS
1-Ao fazer uma “primeira leitura visual do fôlder, diga a qual gênero ele pertence e qual seria a ideia central dele.	Aqui há a antecipação de ideias, em que o professor possibilita que os alunos façam uma antecipação de hipóteses sobre o fôlder.
2-Sobre o que trata o folder?	Aqui, podemos ver que para iniciar a análise e leitura do fôlder, é necessário que se estabeleça a questão de que objetivos o leitor deseja alcançar, ou seja, saber qual é a ideia central.
3-Como foi possível saber o tema tratado pelo folder?	
4- De acordo com o folder em questão, explique sobre as imagens presentes nele e a função das cores utilizadas, bem como, as características abordadas nas imagens?	Aqui trabalhamos a interdisciplinaridade, em que é abordado as imagens como propósito enunciativo e ao mesmo tempo aborda o lado geográfico e histórico dos lugares explícitos no fôlder.

PERGUNTAS	ESTRATÉGIAS
5- Qual o tamanho dos textos? De que forma são escritos? Por quê?	Observamos que essas duas perguntas podem estar relacionadas à “inferência” e também aos “conhecimentos prévios”. Aqui, os leitores irão verificar seus conhecimentos já adquiridos sobre fôlder e relacioná-los às ideias apresentadas no texto (fôlder) e assim abrir seus horizontes de expectativas quanto leitores.
6- Com qual finalidade o folder foi produzido?	
7- Quem foram os responsáveis pela produção e divulgação do folder e qual o seu público?	Aqui, podemos fazer a verificação das ideias já adquiridas anteriormente, e selecionar as ideias principais, pois, os alunos já tiveram um primeiro contato com o texto (fôlder), e puderam ver seus conhecimentos e os relacionaram com as informações explícitas no fôlder e assim poderão ver se seus posicionamentos e ideias estavam corretos.
8- Qual é a principal ideia do texto?	
9- As suas impressões sobre o fôlder foram confirmadas?	

Com base nas perguntas e considerações atribuídas à elas, como vimos na tabela acima, podemos dizer que é de suma importância que sejam trabalhadas, em sala de aula, estratégias de leitura que possibilitem aos alunos uma maior aproximação com os textos trabalhados (de acordo com cada gênero textual), para que ocorra assim um maior entendimento e desempenho dos alunos em relação à leitura e interpretação de textos das mais diversas naturezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados compreendemos que gênero publicitário são retratados em seus aspectos como elemento discursivo na comunicação humana, pois encontra-se envolto a

propriedades multimodal refletidas nas práticas educativas em sala de aula. Nesse sentido o gênero folder mantém um processo de ensino-aprendizagem no qual justamente com o professor os alunos cria um ambiente dialógico, pois possuem características fundamentais que nos fazem entender melhor a historicidade de um determinado lugar e seus pontos de referência histórica, aspectos culturais, sociais, religiosos e regionais e entre outros conteúdos disciplinares.

Consideramos, assim, como os autores lidos para a fundamentação teórica apresentada nesse artigo, que o gênero folder de Sousa, desperta o cognitivo do aluno, por meio de informações que possibilite criar seu próprio horizonte de expectativas absorvendo conhecimentos e fazendo uso da linguagem de forma eficiente na prática a serem realizadas. Ao investigar minuciosamente o gênero folder percebemos a possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade como estratégia de compreensão do mesmo, resultando na aquisição de aprendizagem do aluno em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Os Gêneros do Discurso**. 1ª ed. Editora 34, 1996.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Curricular** Comum, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10 de outubro de 2019.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais**. Recife: UFPE, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. RJ: Vozes, 1994.

WAINERG, Jacques. **Turismo e comunicação: a indústria da diferença**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
DA LITERATURA:
ABORDANDO PRÁTICAS
COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Damiana Débora Pereira da SILVA
Universidade Federal de Campina Grande
damianadebora7@gmail.com

Antonio Pereira LONTRAS JUNIOR
Universidade Federal de Campina Grande
lontrasjunior@gmail.com

RESUMO

A leitura é uma atividade que perpassa a vida cotidiana e, portanto, deve ser constantemente realizada na sala de aula. Por meio dela, os indivíduos podem compreender formas de entender, participar e intervir na sociedade, tornando-se cidadãos críticos e ativos nas práticas sociais que exigem competência enquanto leitores. Refletindo acerca disso, procuramos abordar práticas de trabalho com a leitura no Ensino Médio, que auxiliem os alunos a tornarem-se leitores proficientes. Dessa forma, com a finalidade de conhecermos as discussões apresentadas na literatura científica, elaboramos o presente artigo que objetiva: conhecer as barreiras enfrentadas por professores no ensino da leitura e apresentar abordagens teóricas que apontam atividades para o ensino de leitura. O percurso metodológico desta investigação caracteriza-a como um estudo exploratório, qualitativo, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. A técnica utilizada foi a revisão sistemática da literatura e o *corpus* foi constituído a partir de nove textos extraídos das Plataformas Google Acadêmico, Scielo e Periódicos Capes. Os principais autores que norteiam nossa discussão são: Ferrazeri-Junior e Carvalho (2017), Silva (2008), entre outros que dialogam sobre a temática. Como resultados, evidenciamos que os professores precisam desenvolver atividades que favoreçam a construção do prazer pela leitura no alunado, de modo que os docentes possam construir, com os estudantes, caminhos para se tornarem leitores efetivos, em outras palavras, que leiam a partir do contexto de produção, objetivo da leitura, entre outros fatores que influenciam na produção e circulação dos textos.

Palavras-chave: Leitura, Ensino Médio, Práticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em consonância com as inúmeras pesquisas realizadas e voltadas para a área da leitura no universo da pesquisa científica, compreendemos esta habilidade como uma atividade que precisa ser colocada em prática dentro e fora do espaço escolar. Assim,

apresentar-se com a referida aptidão, oferece ao indivíduo social a possibilidade de estar efetivamente inserido nos diversos contextos e situações oferecidos pela sociedade.

Para tanto, a leitura precisa ser vista como uma prática ampla e que não esteja ligada apenas à decodificação propriamente dita. Neste caso, percebe-se que o educando para ser um bom leitor necessita atribuir significação ao que está lendo e observar que na mensagem inserida em uma obra, capítulo ou apenas uma simples frase, há conhecimentos a serem absorvidos, interpretados e colocados em prática neste mundo letrado em que vivemos.

Diante do exposto, o presente trabalho surgiu a partir do seguinte questionamento: qual a importância de se trabalhar a leitura no ensino médio?

A partir da referida problemática, torna-se perceptível que o alunado não pode ser estimulado ao desenvolvimento da leitura apenas nos anos iniciais de ensino e aprendizagem. Desse modo, considerando-a como uma habilidade que proporciona a ampliação do senso crítico, construindo um sujeito proativo, a leitura deve ser repensada e inserida nas inúmeras atividades pedagógicas até o ensino médio. Pois, os alunos que estão concluindo o ensino médio precisam estar aptos a interagir com as demandas de vivências propostas socialmente, as quais, na maioria das vezes, exigem uma adequada interpretação textual, necessitando de conhecimento que vão além da decifração de códigos.

No entanto, é evidente para os professores de qualquer disciplina, as dificuldades por parte de alguns alunos em realizarem uma leitura significativa. Nessa questão, torna-se válido frisar que os problemas com a interpretação textual têm se perpetuado até os últimos anos de ensino, um fato que tem proporcionado bastante preocupação no meio educacional.

Diante dessa explanação, o presente trabalho apresenta o seguinte objetivo: identificar as dificuldades enfrentadas por professores no ensino da leitura e apresentar abordagens teóricas que

apontem atividades para o ensino de leitura. Para tanto, realizamos uma revisão sistemática da literatura, que é um levantamento qualitativo de artigos que abordam a temática de modo que, possamos apresentar um debate significativo sobre a referida questão.

METODOLOGIA

Essa investigação surgiu a partir da pesquisa de textos apresentados em bases de dados científicos, utilizando a técnica da revisão sistemática da literatura para a composição e análise do corpus. Trata-se, portanto, de um estudo com objetivo exploratório, contendo dados analisados qualitativamente (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para o nosso estudo utilizamos a base de dados científicos da plataforma Google Acadêmico. A pesquisa foi realizada do dia 10 de dezembro de 2020 até o dia 19 do mês de janeiro de 2021, através do acesso ao sítio eletrônico da própria base.

Para tanto, “A leitura no Ensino Médio”, “Trabalho com a leitura” e “Importância leitura Ensino Médio” foram os descritores utilizados no Google acadêmico, no qual pudemos selecionar alguns artigos para compor o presente trabalho. Além disso, também foram utilizados dois livros, dois documentos de orientação do portal MEC, uma monografia e uma dissertação.

O critério utilizado para nossa seleção foi a existência das palavras e discussões sobre: Ensino médio e leitura no título ou no corpus dos referidos textos. A partir disso, foram incluídos quatro artigos, três capítulos de livros, uma dissertação, dois livros, uma monografia e dois documentos nacionais da educação, sobre práticas de leitura no Ensino Médio.

A seleção dos materiais para nossa análise partiu de um processo de seleção e exclusão dentro dos critérios estabelecidos para a pesquisa. Foram excluídos da pesquisa, artigos, dissertações,

teses e livros que não contivessem em seus títulos ou corpus os critérios necessários, como também artigos que trabalhavam a leitura em perspectivas de outras áreas do saber como: física, química e geografia.

A LEITURA NO ENSINO MÉDIO: COMO E POR QUE TRABALHAR?

Várias pesquisas no âmbito da linguística e da literatura vêm buscando ressaltar a importância da leitura para a sociedade de modo geral, ficando cada vez mais claro que esta nos permite ter uma visão reflexiva e crítica de tudo o que podemos vivenciar no meio social.

Ademais, o ato da leitura propicia o aperfeiçoamento do léxico e conseqüentemente o da escrita, que passa a ser desenvolvida com base em maiores conhecimentos, abordando cultura, historicidade e informações precisas e verídicas. Sendo ainda, um ato de extrema importância para a formação do educando enquanto cidadão, visto que é por meio dela que o aluno consegue desenvolver seu senso crítico, tornando-se capaz de lidar com as mais variadas demandas sociais.

De acordo com Rocha, Rodrigues e Araújo Neta (2019) ler é ir além das informações que o texto pode oferecer. Portanto, pode-se dizer que o leitor tem a possibilidade de buscar nos conhecimentos prévios e nas experiências de vida, meios para que possa alcançar uma adequada interpretação textual, tirando das leituras realizadas aprendizagens que facilitem ainda mais o seu dia a dia.

Diante disso, é do conhecimento de todos o papel das instituições de ensino em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita com o alunado, garantindo que todos que venham a ter acesso a educação possam cumprir as suas obrigações, reconhecerem os seus direitos, realizarem-se profissionalmente e serem

cidadãos democráticos, aprendendo e compartilhando conhecimentos ao longo da vida. (BRASIL, 2006).

Uma observação que deve ser levada em consideração é que “A escola não é o local de algumas leituras: é o local de todas elas. Desde a leitura do mundo até a leitura mais estrita da palavra tudo é de interesse da escola.” (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 50). Portanto, é responsabilidade dos profissionais que constituem o ambiente escolar, proporcionar a prática de leituras diversificadas em sala de aula, pois essas experiências contribuirão para o letramento amplo do aluno em relação à leitura.

De acordo com Manys (2010), cabe ao espaço educacional possibilitar o desenvolvimento da leitura a partir da alfabetização, perpetuando-se nos diferentes graus de ensino. Nessa ótica, prevalece a ideia da prática contínua de leitura, que deve ocorrer durante todo o processo escolar e não apenas quando o aluno está aprendendo a juntar as letras e conseqüentemente formar palavras.

É de nosso conhecimento que a formação leitora parte dos anos iniciais de ensino, mantendo-se no ensino fundamental, período em que na busca pelo desenvolvimento do prazer pela leitura a criticidade une-se ao lúdico. Em se tratando do ensino médio, prevalece um público que está próximo a sair da escola para a universidade ou adentrar no mercado de trabalho, neste caso, torna-se válido refletir se de fato a leitura está sendo trabalhada efetivamente e se os educandos estão ultrapassando o nível da decodificação e alcançando a compreensão, interpretando adequadamente, adquirindo novos conhecimentos, questionando, criticando ou contribuindo com o referido assunto a partir da sua visão de mundo.

Para Silva (2018, p. 284) “Despertar a criticidade do aluno levando-o a avaliar o que ler é o grande desafio do professor de português”. Diante disso, o educador precisa estar ciente de que deve buscar métodos que instiguem o aluno a alcançar essa criticidade. Para tanto, aconselha-se trabalhar a leitura em sala de

aula com o auxílio de estratégias que a torne prazerosa e atrativa, buscando formas eficazes de avaliação que deixem os estudantes mais à vontade.

Além disso, para que o docente atinja um trabalho eficaz e atrativo como mencionado anteriormente, é interessante proporcionar atividades de leituras que tenham como princípio os gêneros textuais que sejam familiares à comunidade estudantil, o que torna possível a comparação das situações explicitadas com acontecimentos próprios do cotidiano do aluno, fazendo-o refletir sobre a importância desses gêneros e sobre as discussões dessas leituras.

Nessa perspectiva, somente após isso o professor pode levar para sala de aula outros gêneros desconhecidos pelos educandos, para que o trabalho com a leitura possa partir do conhecido para o desconhecido, contribuindo de forma gradativa para a formação de leitores competentes e habilidosos, pois para Ferrarezi-Junior e Carvalho (2017), o dia a dia do leitor em uma sociedade letrada apresenta uma diversidade de textos diferentes e a escola precisa dar conta dessas demandas exigidas socialmente.

Com esse intuito, Silva (2008) ao trabalhar com o gênero discursivo cordel, realizou um projeto de leitura bastante significativo a partir de uma sequência de atividades. Como relatado, antecipadamente ocorreu a seleção de um certo número de cordéis que tornassem possível por parte do alunado a observação a respeito da diversificação do referido gênero, assim como da variedade de assuntos abordados. Recorrendo-se logo após, aos conhecimentos de mundo, de modo a provocar comentários gerais entre os estudantes. Em seguida, os alunos puderam escolher os cordéis que iriam praticar a leitura tendo sido levado em consideração alguns procedimentos sugeridos. Sequencialmente, puderam reproduzir os cordéis trabalhados por intermédio de outras linguagens, realizar uma análise crítica da leitura e ainda avaliar o referido projeto.

Desse modo, nos referimos ao projeto citado também com o propósito de ressaltar a importância em se trabalhar a leitura por meio de textos e gêneros que circulam na comunidade escolar. Neste caso, além de ser observável no conteúdo dos cordéis a possibilidade de variação linguística, a turma vai de encontro à temáticas culturais, políticas e sociais de maneira envolvente, já que “Esses temas podem despertar o interesse dos jovens pelas atividades de leitura em sala de aula.” (SILVA, 2008, p. 11).

Direcionando o seu olhar para o ensino da literatura e claro, objetivando frisar a relevância da leitura, Correia (2018) diz que “A leitura de textos literários é fundamental para o desenvolvimento tanto social, quanto pessoal do ser humano e, por isso, deveria ser efetivamente discutida e repensada.” (p. 11). No entanto, como a própria pesquisadora esclarece, percebe-se que é pertinente na maioria das aulas de literatura no Ensino Médio, somente a leitura trechos de obras que são expostos nos livros didáticos, ficando nítido que o que se almeja nas referidas aulas não se aproximam do desenvolvimento crítico do estudante, nem de formá-lo enquanto cidadão ativo em sociedade.

Nessa perspectiva, ao aluno ler exclusivamente o trecho de uma obra literária, pode ocorrer de não ser respeitada a escrita e os métodos utilizados pelo autor, o que possivelmente pode ser atribuída uma outra interpretação. Nessa hipótese, para uma adequada compreensão do texto, um trecho não é suficiente, precisa-se observar os inúmeros fatores que levaram ao autor escrevê-lo, pois conforme explica Marcuschi (2008) “Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua.” (p.248).

Um ato muito importante que o professor deve realizar e que é proposto por Correia (2018) é o de “sondagem”, assim, para preparar adequadamente o seu material de ensino, cabe ao profissional conhecer as expectativas da turma e procurar meios

que o leve a descobrir quais são os temas que mais importam para os alunos. Ademais, para esse processo de descoberta do educador é sugerido: “[...] questionário para que os alunos respondam; conversa com eles; observação direta ou de outra forma que lhe pareça mais adequada.” (CORREIA, 2018, p. 31). Em outras palavras, antes de propor um determinado texto para o trabalho com a leitura em sala de aula, o professor precisa realizar um diagnóstico da turma, de modo que ele possa conhecer melhor as expectativas de cada um e futuramente proporcionar o gosto pela leitura.

Nessa perspectiva, é interessante pensarmos na ideia de não enxergar a leitura como uma obrigação, tornando-a um processo a ser visto pelos alunos com maior simplicidade, embora exija atenção e criticidade. De acordo com as palavras de Neitzel (2006) “a entrega do sujeito à leitura despreziosa de uma obra literária leva-o a um processo individual e subjetivo de observação, meditação, análise, julgamento, ponderação, articulação e construção de conceitos.” (p. 99). Assim, o educando aprende prazerosamente e passa a compreender as exigências de uma leitura realizada corretamente, sem deixar de ter uma leitura mediada pelo professor.

QUAIS AS PRINCIPAIS BARREIRAS APONTADAS POR PESQUISADORES A RESPEITO DO ENSINO DA LEITURA?

Atualmente, ainda é notório que muitas instituições escolares mantêm a ideia de que o ensino com enfoque na leitura deve ser trabalhado com intensidade apenas nos primeiros anos escolares, simplesmente pelo fato dos discentes ainda estarem familiarizando-se com o código linguístico. Inevitavelmente, quando conseguem supostamente realizar leituras sem erros e com boa pronúncia, a prática e o incentivo vai se tornando mais escasso e insuficiente na sala de aula.

Por esse motivo, procuramos frisar a relevância do trabalho com a leitura em todas as etapas do ensino escolar, inclusive durante o Ensino Médio, considerando que é justamente nele que o educando necessita praticar de forma mais aprofundada seus conhecimentos, colocando-os em prática no seu cotidiano.

No entanto, a escola enquanto instituição de ensino e consequentemente os professores, agentes responsáveis por construir caminhos que facilitem a aprendizagem dos educandos, enfrentam continuamente dificuldades relacionadas às práticas de trabalho com a leitura em sala de aula.

Dessa maneira, é válido considerar que existem uma gama de problemas que podem afetar o profissional da educação na execução deste trabalho, algumas delas podem ser a falta de preparo e aporte teórico, condições estruturais em relação à escola, dificuldade dos alunos em interagir e participar da aula, entre outras questões que por conseguinte, podem ser vistas como problemáticas para o ensino da leitura.

Uma dificuldade enfrentada por muitos docentes no ambiente escolar é a timidez dos alunos, que muitas vezes acaba impedindo que a aula seja mais participativa e dinâmica, segundo Pinheiro, Fernandes e Souza (2018, p. 6):

Toda escola, todo educador comprometido com os objetivos dos PCN's de formar cidadãos críticos, conscientes de sua individualidade imersa em um ambiente social deve criar um ambiente em que seus alunos possam não só se sentirem à vontade para aprenderem a ler e escrever, mas também que eles se sintam desejosos em aprender e exercer sua cidadania.

Dessa forma, como já vínhamos salientando, para que aconteça em sala um ensino significativo da leitura, o professor deve

criar um ambiente favorável e aconchegante ao educando, deixando ele à vontade para se posicionar, questionar, e contribuir com a aula, assim ele desenvolverá suas habilidades leitoras juntamente com os colegas de forma prazerosa e com maior eficácia.

Ademais, para se praticar a leitura com êxito, não precisa ser obrigatoriamente uma atividade avaliativa. À vista disso, fica nítido que alguns métodos avaliativos constrói um aluno mais apreensivo e envergonhado.

Santos e Kohn (2018) citando Martins (1994) falam que a incumbência do professor não se restringe somente ao ensinar a ler, porém o mesmo deve criar meios e oportunidades para que o educando consiga realizar a sua própria aprendizagem, segundo os seus interesses, suas necessidades, dúvidas e exigências que o convívio social lhe apresenta. Assim sendo, o educador ao oportunizar o trabalho com a leitura não pode se limitar somente a propiciação de livros, mas “Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, ideias, situações reais ou imaginárias.” Martins (1994, p. 34 citado por SANTOS; KOHN, 2018, p. 9)

Existem também outros obstáculos que implicam diretamente de forma negativa no ensino, como ambientes inadequados e salas de aula pequenas, desmotivação dos alunos, falta de material didático, salas superlotadas, alunos com problemas familiares, não comparecimento dos pais nas reuniões escolares, entre outros. De acordo com Pinheiro, Fernandes e Souza (2018, p. 7):

Para vencer esses desafios devem ser utilizadas de metodologias diferenciadas para que os mesmos possam desenvolver o conhecimento assim como: gêneros textuais diversificados, dinâmicas e seminários, atividades estas que possam complementar com seus conhecimentos obtidos no seu cotidiano.

O e-book Orientações curriculares para o ensino médio propõe que o educador contribui com a inclusão social a partir do momento que concebe os eixos leitura e escrita como ferramentas básicas para o desenvolvimento dos letramentos múltiplos. Com base nisso, ressalta-se o papel fundamental do professor ao “[...] resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.” (BRASIL, 2006, p. 28).

Logo, compreende-se que outro dos principais fatores que distanciam o educando do prazer pela leitura diz respeito ao trabalho realizado apenas com textos que não mantêm nenhuma relação com a cultura e historicidade que represente a realidade do educando. Desse modo, quando o assunto em questão distancia-se da visão de mundo que o estudante tem, acaba por tornar-se uma leitura mais complexa, lenta, sem muito entendimento e sem haver uma demanda maior de interação entre o aluno e o texto, resultando em desinteresse por parte do alunado.

Silva (2008), além de falar sobre a ideia da leitura distanciada da realidade vivenciada, em combinação com o ato de decodificação propriamente dito, acrescenta que um outro fator negativo é ver na leitura um meio analítico em que predomina apenas o estudo dos aspectos linguístico-textuais.

Conforme Souza e Alves (2015), para alguns professores ensinar leitura é realmente algo desafiador, pois muitas vezes esses docentes não foram preparados para tais exigências, em decorrência disso o ensino chega aos alunos bastante defasado e com lacunas, tornando as aulas de leitura uma mera atividade de decodificação de palavras.

Diante desse contexto, ressaltamos que “É preciso oferecer aos alunos a oportunidade de leitura, de forma convidativa e prazerosa.” (MANYNS, 2010, p. 6). Nessa ótica, evidenciamos mais uma vez que o educador deve buscar meios para proporcionar leituras satisfatórias em sala de aula, de modo a oferecer à turma

conhecimentos acerca de novas temáticas sociais, assim como ter acesso de acordo com a disponibilidade da biblioteca escolar à importantes obras literárias e interdisciplinares.

No entanto, uma questão bastante inquietante é que muitas vezes, por falta de uso, a biblioteca acaba por tornar-se um instrumento de aprendizagem vago, considerando que há sempre uma preocupação com o estado físico do livro. Sendo assim, o livro permanece intacto nas estantes, porém pouco ou nunca folheado.

O profissional precisa analisar todas essas dificuldades e através delas pensar possíveis soluções para conseguir melhorar as práticas de trabalho com a leitura em sala de aula, desenvolvendo as competências necessárias nos alunos para que eles saibam lidar de forma satisfatória com as demandas exigidas socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas sobre as práticas de leitura no ensino médio, podemos perceber a relevância que a leitura tem em nossa sociedade. Sendo assim, é perceptível que em todos os lugares que frequentamos, seja na escola, na faculdade, no trabalho, no supermercado ou em qualquer outro ambiente, a leitura se faz presente e se mostra como um meio que facilita as diferenciadas práticas sociais do nosso cotidiano.

Portanto, fazer do ato da leitura uma prática diária, possibilita-nos exercitar mente, enriquecer o vocabulário, incitar nosso senso crítico, como também nos manter informados. Desse modo, como já ressaltado anteriormente, é nítido que não é suficiente o trabalho com a leitura apenas nos anos iniciais, por sua vez, os alunos que compõem as salas do ensino médio também precisam desse estímulo.

Ademais, é válido refletir a respeito de que muitos professores não apresentam uma formação continuada e possuem certas dificuldades para trabalhar com leitura em sala de aula,

principalmente quando se trata do ensino médio. À vista disso, mostram-se com imprevistos na hora de inovar, de propor atividades diferenciadas, o que conseqüentemente os deixam estagnados, não evoluindo enquanto educador.

Outro fator que afeta os professores é a falta de aporte teórico que os auxiliem apropriadamente, principalmente quando se trata dos métodos avaliativos, com isso muitos acabam recorrendo às atividades escritas como recursos para análise do desenvolvimento da leitura. No entanto, não podemos atribuir apenas aos professores as conseqüências de não se praticar cotidianamente as leituras, nem podemos entregá-los a responsabilidade única de levar a turma a obter o prazer em folhear livros e ter acesso a histórias e informações de maneira não obrigatória.

Diante disso, sabemos que um profissional preparado não é o suficiente para exercer um trabalho eficiente, mas os recursos e a estrutura que as escolas oferecem também implica de certa forma nesse processo. Perante esse contexto, verifica-se que a falta de livros e bibliotecas adequadas para proporcionar aos alunos acesso à leitura contribui para que o desempenho do professor seja limitado, como também as superlotações das salas de aulas impedem o educador de ter um acompanhamento mais apurado de seus educandos.

É notável que a maioria dos jovens do ensino médio parecem estar aproximados a leituras mínimas, mais objetivas, informações básicas e atuais daquilo que lhes interessam. Entretanto, quando a escola oferece meios para o desenvolvimento do referido prazer, o educando sente-se instigado a descobrir o novo, a compreender diferentes assuntos ou produzir novos textos.

Se tratando da arte de ensinar, uma questão fundamental a ser encarada é a historicidade vivida pelo professor, desde sua aprendizagem até o momento em que ministrou a primeira aula. Educadores influenciam outros, então no ato de instruir sempre há resquícius daquilo que foi vivenciado pelo profissional

enquanto ainda vestia a farda de aluno. Dentro dessa perspectiva, faz-se considerável manter uma boa relação professor-aluno, sendo preciso que haja preocupação em saber e reconhecer as habilidades que todos têm ou não desenvolvido.

Dada sua relevância, ler é uma prática que não precisa ser realizada apenas por um único indivíduo em sala de aula, o ato pode ser compartilhado, realizado em conjunto. Ler proporciona o desenvolvimento do vocabulário, da oralidade, da escrita e principalmente do cidadão, que se torna ativo, obtendo interesse em criticar ou contribuir socialmente.

REFERÊNCIAS

ROCHA, Carmem Lúcia da Cunha; RODRIGUES, Beatriz Gama; ARAÚJO NETA, Célia de Freitas. Estratégias de leitura e a compreensão leitora: uma pesquisa-ação realizada no Ensino Médio. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 342-359, set-dez/2019. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47318/3/2019_art_clcrochabgrodriques.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

CORREIA, Eliane Andrade da Silva. **A importância do ensino da literatura e da leitura de obras literárias no Ensino Médio**. 2018. 41f. Monografia (Especialização em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20610> Acesso em: 04 de jan. de 2021.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. A leitura na escola. *In*: FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. cap. 1, p. 23-51.

MANYS, Heliton. A importância da leitura para o aprimoramento da escrita no ensino médio. **Revista Científica Feati**, 2020. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601131201.pdf. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEITZEL, Adair de Aguiar. Sensibilização poética: educar para a fruição estética. *In*: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. (Org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Univali, Maria do Cais, 2006. p. 95 - 105.

PINHEIRO, Tauam Marques; FERNANDES, Priscila Dantas; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. DESAFIOS DOS PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÕES DO PNAIC. **A formação ética, estética e política do professor da educação básica**, [s. l.], v. 11, ed. 1, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view-File/8929/4058>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, Arieli Cirilo dos; KOHN, Carla Daniela. Leitura: as dificuldades enfrentadas por professores e alunos nas séries iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Alcebíades Melo Vilas Boas no município de Aracaju-SE. **Reflexões sobre ações de educação no ensino básico e gestão de empresas**, Aracaju, SE, v. 2, ed. 2, p. 5-23, 2018. Disponível em: <http://revistafama.faculdadeamadeus.com.br:8282/ojs-2.4.6/index.php/Ciencianafama/article/viewFile/73/63>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SILVA, Maria Cláudia de Oliveira. **A leitura do cordel nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio**. 2008. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/825>. Acesso em: 18 de dez. de 2020.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. O trabalho com a leitura no livro didático de português: em foco, anúncios publicitários no 3º ano do ensino médio. **Letras em revista**, [S.l.], v. 8, n. 01, fev. 2018. ISSN 2318-1788. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/32>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOUZA, Stephanie Andrade. ALVES, Maria de Fátima. O trabalho com a leitura no ensino médio: reflexões sobre a formação docente. In: ATAÍDE, Cleber Alves de; GOMES, Valéria Severina; ALMEIDA, Sherry Morgana de; SILVA, André Pedro da (orgs.). **Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis**. Pipa Comunicação, 2015. p. 2539-2556. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53457>. Acesso em: 19 jan. 2021.

A LEITURA E A ESCRITA COMO
DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I

Gilmarques Lopes GOMES
gillopesq@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A apreensão pela qualidade da promoção do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, não é um problema atual. Desde as décadas de 70 e 80, que tem se buscado caminhos que propiciassem a redução das dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos das séries finais no ensino fundamental I. Como consequência dessa situação, muitos educandos tendem a repetir o ano letivo, pois não apresentam um domínio consolidado desses elementos básicos. Vale salientar que a persistência das reprovações ocasiona a desmotivação, o fracasso escolar e consequentemente, à evasão. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo destacar a importância da leitura e escrita como instrumentos de comunicação necessários à formação de alunos do ensino fundamental I. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica levando em considerações as concepções de autores como: ANTUNES (2003), AZEREDO (2007), SOLÉ (1998), entre outros, na qual se abordou as dificuldades de leitura e escrita como uma possível realidade vivenciada pelos professores na disciplina de Língua Portuguesa. Portanto, ao elaborar as aulas de Língua Portuguesa é importante que o professor adote métodos que estejam relacionados com a realidade social do educando, compreendendo suas necessidades e dificuldades associadas à aquisição da leitura e escrita.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I, Dificuldades, Leitura e Escrita, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa é essencial no processo de comunicação, visto que a aquisição de regras gramaticais permite aos falantes a possibilidade de ler e escrever com mais formalidade. Por outro lado, alguns alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental I sem possuírem uma base sólida relacionada à disciplina de Língua Portuguesa, a qual pode ser percebida quando o professor os solicita uma produção textual. Nos escritos, vários

erros ortográficos e de pontuação podem ser identificados, coesão e coerência quase não existem, além de muitos discentes não saberem diferenciar o gênero textual que lhe foi pedido.

Destarte, observa-se ainda, que boa parte dos alunos, escreve como fala e ler sem conseguir compreender ou sequer, interpretar. Esse problema se torna preocupante para os professores de Língua Portuguesa, pois alguns discentes alegam que a disciplina supracitada é difícil e cansativa. Mediante essa realidade é necessário que o professor proporcione aulas que despertem seus educandos, motivando-os a sentir prazer em ler e escrever.

Dentro desse contexto, o presente trabalho aborda a seguinte temática: A leitura e escrita como desafios no processo de ensino-aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental I. Para tanto, a pergunta que norteou este estudo foi: Como o professor pode contribuir para melhorar o rendimento do educando na disciplina de Língua Portuguesa, de maneira, que ele aprenda a ler e escrever de maneira significativa e prazerosa?

Primeiramente, é necessário que o educando seja estimulado fazendo-o compreender que é possível aprender quando se deseja. Diante disso, ao proporcionar práticas de leitura e escrita por meio de metodologias diferenciadas, o discente terá a oportunidade de perceber qual é a melhor forma que o faz compreender determinado conteúdo. Mediante o que foi discorrido até então, é importante deixar claro que a leitura e a escrita caminham juntas. Nesse caso, se o educando se encontra com dificuldades associadas à leitura, conseqüentemente, ele também apresentará na escrita.

De acordo com Cocco para que ocorra a aquisição da leitura e da escrita é necessário que alguns objetivos sejam alcançados,

[...] como o desenvolvimento da competência de ler e escrever, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão, por meio de variados gêneros orais e escritos e

sua participação no uso social e cotidiano, ouvindo pessoas, elaborando e respondendo a perguntas, conhecendo a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivências de diversas situações de uso da linguagem e ainda escutando textos lidos, apreciando a leitura feita pelos outros, escrevendo palavras e textos coerentes e coesos, enfim, usando o conhecimento linguístico para o viver cotidiano de sua comunidade.(CÓCCO, 2000, p. 8 - 9).

A possibilidade de ler e escrever vai além da decodificação de palavras e a transcrição delas para o papel. Ao fazer uso desses elementos básicos da ação educativa, o aluno supre sua necessidade social, como também, exerce o direito de aprender, enquanto cidadão. Por meio deste estudo, buscou-se como objetivo destacar a importância da leitura e escrita como instrumentos de comunicação necessários à formação de alunos do ensino fundamental I.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desse trabalho consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual se levantou um referencial teórico para subsidiar as discussões provenientes do tema abordado e alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, utilizou-se como fontes: artigos acadêmicos, monografias, dissertações e livros divulgados no meio eletrônico. Vale ressaltar que as concepções de autores como: ANTUNES (2003), AZEREDO (2007), SOLÉ (1998), entre outros, foram levadas em consideração para embasar as discussões.

DESENVOLVIMENTO

O ensino da Língua Portuguesa tem se tornado cada vez mais difícil, visto que muitos alunos chegam às séries finais do ensino fundamental I apresentando sérias dificuldades de leitura, escrita

e compreensão leitora. No entanto, o problema maior para o professor, ao abordar essa disciplina, decorre quando alguns alunos não demonstram interesse em ir à busca do que não foi possível ser assimilado.

Nesse sentido, é necessário motivar os educandos a refletir que precisam ler e escrever com autonomia para que possam ter resultados satisfatórios em sua formação. Conforme Sousa (2014, p. 19):

Um dos problemas detectados no Brasil pelo Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) do Inep) e pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da OCDE e na experiência de muitos educadores é o fato de que muitos alunos até chegam a se alfabetizar, mas não desenvolvem adequadamente suas habilidades de leitura e escrita ao longo do ensino fundamental. São alunos que têm baixo desempenho nas avaliações, dificuldade de compreender o que leem e dificuldade de se expressar. Por isso, é importante que todos os professores estabeleçam um plano de progressão das habilidades de leitura e escrita dos alunos, colocando metas para a série, ano ou ciclo.

Dessa forma, a criança não obtém uma boa pontuação nos indicadores de qualidade da educação e no que se refere à importância da Língua Portuguesa nesse contexto, Lorenzetti Neto (2006), argumenta que é a disciplina de língua portuguesa quem tratará dos instrumentos para a compreensão e transformação da realidade, mas “os objetivos finais da educação não dependem apenas dessa disciplina, mas de todo um conjunto de atitudes e de práticas educacionais” (LORENZETTI NETO, 2006, p.161).

Atualmente, é possível perceber que a sociedade tem exigido cada vez mais do cidadão. Dentro desse contexto, a aquisição da leitura e escrita tem se tornado competências básicas para que o indivíduo não venha ser excluído do mercado de trabalho. ORLANDI (1996) destaca que está cada vez mais difícil encontrar espaços para as pessoas que não sabem ler e escrever e esses fatores tendem a gerar diversas dificuldades que restringem a possibilidade de se conseguir um emprego.

A Língua Portuguesa, também é compreendida como língua materna. O ensino da mesma está baseado no domínio da gramática normativa e funções sintáticas essenciais à comunicação formal do sujeito (BEZERRA, 2003). Nesse sentido, a leitura pode ser compreendida a partir da concepção de MARTINS (2005), segundo a autora o conceito de leitura está restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social.

Apesar de apresentar separadamente um conceito para leitura e outro para a escrita, compreende-se que esses elementos andam em consonância, pois um depende do outro na prática educativa. Dessa forma, muitas escolas adotam o método tradicional e mecanicista para realizar o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. A utilização do livro didático e a resolução de exercícios de fixação são as metodologias mais empregadas nas instituições de ensino.

Em conformidade com AZEREDO (2007), no Brasil, o que mais se preserva no ensino da língua materna é a aquisição da leitura e escrita, como também, a identificação de aspectos gramaticais em textos e frases. Por outro lado, o ato de ler e escrever não devem ser compreendidos como ações separadas dos demais conteúdos escolares. Pelo contrário, para que haja uma melhor apreensão de sua utilização, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas num contexto interdisciplinar.

Ainda sobre a ocorrência da interdisciplinaridade no ensino da leitura e escrita, SILVA (1986) argumenta que ler e escrever passa a ter significado quando o sujeito compreende o que foi lido e demonstra sua interpretação através da escrita. A leitura de mundo o faz compreender que ele vive num campo interdisciplinar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (1997) é preciso que todas as circunstâncias relacionadas à comunicação sejam exploradas, isto é, tanto a oralidade quanto a escrita. E como a escrita pode assumir outras formas devido às manifestações culturais é interessante que o professor compreenda que nem sempre a língua padrão poderá ser respeitada. Sobre isso, FERREIRO (1999) destaca que a criança ao adentrar à escola, tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza intuitivamente em seus atos de comunicação cotidianos.

Desse modo é importante que o professor se aproprie do conhecimento prévio do educando como base, para que a partir dele, possa inserir o conhecimento formal, de maneira, que o educando o compreenda. Com isso, é importante destacar que algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita são evidentes e preocupam os professores de Língua Portuguesa.

A aprendizagem consiste em um processo ativo, no qual a criança se apropria dos conhecimentos provenientes das experiências vividas no grupo social em que ela está inserida. Nesse sentido, quando a aprendizagem não ocorre, existem fatores que tendem a interferir ou inibir a apreensão do conhecimento.

Dessa forma, pode-se apontar como motivos que contribuem para a não aquisição da aprendizagem: famílias desestruturadas as quais geram desequilíbrio nos educandos, o que tende a comprometer o rendimento escolar dos mesmos; a metodologia insatisfatória, muitas vezes, o método utilizado pelo professor não permite que o educando assimile o conteúdo, nem tampouco

compreenda o que está sendo ensinado; dificuldades em outras disciplinas por não dominarem a leitura e a escrita; o desinteresse e a desmotivação; a maneira como a criança fala, pode ser que ela tenha algum problema que cause essa interferência; a repetência do ano letivo e; a pior de todas as situações supracitadas, a evasão escolar. .

Para Antunes, a frustração é uma consequência da não aquisição da aprendizagem, o que acaba acarretando outras dificuldades.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e quase sempre, “deixa a escola com a inabalável certeza de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece a sua volta” (ANTUNES, 2003, p. 20).

Diante disso, é relevante argumentar para o aluno que a leitura e a escrita ajudam na construção de significados. Ao ler, o sujeito abre sua mente e passa a dá respostas críticas ao mundo que o cerca. De acordo com Ferreiro (1993, p. 103),

um ato de leitura é um ato mágico e em vez de nos perguntarmos “se devemos ou não devemos ensinar” temos que nos preocupar em dar as crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é a parte de nosso patrimônio cultural.

Destarte, é necessário condicionar o educando a uma formação crítica, na qual tanto a leitura quanto a escrita são elementos essenciais nesse processo de construção. No momento em que o aluno passa a associar sua realidade com o mundo da leitura, é possível que ele compreenda melhor os problemas que o cerca, pois esse tipo de situação propicia um salto no pensamento do sujeito, fazendo-o repensar e construir seus próprios significados.

O papel da escrita também é fundamentação no processo de comunicação. É por meio dela que o educando consegue realizar o registro de suas experiências, representando a sua linguagem. A partir daí é possível perceber que a escrita também propicia a construção de significados essenciais ao conhecimento dos sujeitos. Nesse sentido, percebe-se que escrever vai além de copiar e ler não se resume a apenas decodificar palavras, mas ao juntar esses dois elementos, pode-se decifrar a escrita compreendendo a mensagem por meio da leitura. A prática tanto da leitura quanto da escrita se relaciona, por isso que o ensino da Língua Portuguesa tem um papel de suma importância no processo de ensino e aprendizagem desses elementos.

Para tanto, é viável que o aluno escreva e entenda o que ele escreveu, para que não venha a apenas reproduzir algo, mas pensar criticamente, argumentar, se posicionar, expor suas experiências relacionadas ao mundo da leitura e da escrita, de maneira significativa. Dessa forma, para que o educando pertencente ao ensino fundamental I se aproprie da leitura e da escrita, algumas estratégias ou métodos são utilizados na prática docente, visando o aprendizado significativo desses alunos.

Com isso, podem-se definir estratégias como métodos utilizados de maneira consciente que propicia ao leitor uma boa leitura, pautada na decodificação, compreensão e entendimento que estão inseridos naquele texto. No entanto, as estratégias se diferem das técnicas, já que essas últimas são realizadas por meio de procedimentos que atuam de maneira ordenada, conforme ressalta Menegassi (2003).

Dentro desse contexto, é interessante que o professor ao trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa ofereça aos seus alunos diversos tipos de textos e livros para que os educandos possam ter acesso. Os textos podem ser classificados em: narrativo, descritivo, expositivo, Instrutivo/Indutivo. Ao atribuir essa classificação a cada tipo de texto, Adam buscou que o leitor observasse como cada texto obedece a uma estrutura que o caracteriza. (ADAM, apud SOLÉ, 1998).

Alguns autores destacam a existência de outros tipos de textos, como: informativo, jornalístico, comparativo, entre outros que também são estruturados de maneira que o leitor o identifique e tenha uma melhor compreensão sobre ele. O incentivo à produção de redações permite ao educando que ele se apreenda das regras gramaticais que favorecem a construção de um texto com mais formalidade. Esse método propicia ao aluno um pensamento consciente do que ele entende sobre determinado tema, registrando com suas palavras a sua percepção.

A leitura compartilhada também é uma boa opção para incentivar os alunos ao hábito de ler. É importante que essa vivência na sala de aula favoreça a construção de uma leitura prazerosa, a qual os alunos, leiam, cantem, recitem e se sintam a vontade ao participarem daquele momento.

Criar a possibilidade de os alunos desenvolverem uma escrita coletiva, seja por meio de perguntas, cujas quais cada educando apresente sua resposta, registrando-a no quadro ou cartaz. Esse processo tende a contribuir com a aquisição de novos conhecimentos. A promoção de oficinas de leitura, cafés literários ou leitura de imagens propicia o desenvolvimento do educando tanto da linguagem oral quanto escrita.

O professor ainda pode propiciar a interação da turma, mostrando aos educandos que é importante refletir sobre os sons das palavras e o uso da pontuação na leitura. A partir daí, os alunos poderão perceber que a sua fala muda em alguns momentos. A

sugestão dessa atividade torna-se mais evidente para o educando, quando o professor realiza a gravação de algumas pessoas lendo, cantando ou recitando um poema.

As práticas pedagógicas destacadas partem de uma postura construtivista, a qual propicia aos alunos uma interação maior e o desenvolvimento de aulas prazerosas que fazem uso de estratégias que levam o aluno a trabalhar a leitura e a escrita de maneira autônoma, ajudando a reduzir suas dificuldades de aprendizagem referentes a esses conteúdos e ampliando a possibilidade de o discente agregar novos conhecimentos.

Contudo, as dificuldades de leitura e escrita são reais nas séries finais do ensino fundamental I. No entanto, a elaboração de aulas de Língua Portuguesa voltadas para o estudo de textos voltados para a realidade do educando tende a amenizar os entraves estabelecidos entre ler e escrever. Além disso, o aluno tem a oportunidade de pensar criticamente e argumentar sobre determinado tema.

CONCLUSÃO

A discussão construída pontuou que a aquisição da leitura e escrita são elementos essenciais ao aprendizado dos educandos nas séries finais do ensino fundamental I, visto que ambas são indissociáveis e favorecem a construção da formação crítica e reflexiva do educando.

No entanto, diversos fatores desencadeiam os desafios que comprometem a aprendizagem do discente na leitura e escrita, como: desestrutura familiar, metodologias insatisfatórias, problema na fala, desinteresse, desmotivação, repetência do ano letivo e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Para tanto, é de suma importância destacar o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, pois o mesmo ao perceber as dificuldades apontadas pelo aluno deve buscar novas

estratégias que favoreça a aquisição da aprendizagem, como também, o ajude a superar suas dificuldades.

Com isso, algumas estratégias foram levantadas as quais poderão ser utilizadas como práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. São elas: exposição de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais; prática de redações; leitura compartilhada; escrita coletiva; gravação das leituras realizadas; cafés literários; leitura de imagens; entre outras.

Portanto, ao elaborar as aulas de Língua Portuguesa é importante que o professor adote métodos que estejam relacionados com a realidade social do educando, compreendendo suas necessidades e dificuldades associadas à aquisição da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

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

AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. V. 2 MEC, 1997.

CÓCCO, MARIA FERNANDES. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como os professores pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed, Ed. 2000.

FERREIRA, Emília. *Alfabetização em processo*. 3.ed., São Paulo: Cortes, 1993.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

LORENZETI NETO, Hugo. Leitura gênero e juízo; linguagem e “deve ser” em sequência de atividades didáticas. In: *Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

MENEGASSI, R.J. *Professor e escrita: a construção de comandos de texto*. Trabalho em Linguística Aplicada, Campinas, SP. 2003.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Teoria e prática da leitura: eis o que falta ao nosso bibliotecário*. ExtraLibris, 2006. Disponível em: <<https://extralibris.org/2006/01/teoria-e-pratica-daleitura->>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA, Maria Lúcia Gomes de. *Sala de aula: Leitura e escrita na E. E. E. F. Chagas Soares*. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga, 2014.

CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR
NA SALA DE AULA:
UM PROJETO DE LEITURA

Monique Alves VITORINO
moniquevitorino@gmail.com,
Universidade Estadual da Paraíba

Jane Sinara Clementino de ANDRADE
janesinara.c@gmail.com,
Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

O trabalho com projetos didáticos é um caminho para articular o planejamento do professor à realidade encontrada em cada sala de aula, com suas particularidades. Pensando no desenvolvimento das práticas de leitura literária, o objetivo deste artigo é apresentar, como proposta para a sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, um projeto de leitura que tem como tema o gênero crônica. Para tanto, direcionamos o foco do projeto para as crônicas de Clarice Lispector, autora cuja produção literária ganha eco na comemoração do centenário de seu nascimento em 2020. A proposta está fundamentada em Suassuna, Melo e Coelho (2006), Bortone e Martins (2008), Terra (2015), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: projeto de leitura, crônica, Clarice Lispector.

INTRODUÇÃO

A ação educativa se vê comprometida com o processo de formação e transformação social, levando o sujeito à reflexão de seu estar no mundo, num diálogo professor-aluno, visando à formação humana enquanto cidadão dentro e fora da sala de aula. Neste trabalho, delineamos um caminho para o ensino pautado em língua entendida como interação social, em texto como um processo que se constrói na interação autor-texto-leitor e em sujeito como um agente social, que usa a linguagem para interagir socialmente; um ensino que se dá na perspectiva do letramento, da inter-relação entre língua, sujeito e mundo.

Como modalidades da linguagem verbal, oralidade, leitura e escrita são práticas que são incorporadas ao ensino como *habilidades* a serem desenvolvidas em sala de aula por meio de atividades e atitudes do professor que se propõem reflexivas e inclusivas. Pensando nisso, apresentamos um projeto de leitura com foco

no trabalho com crônicas de Clarice Lispector para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a finalidade de contribuir com uma proposta voltada para o desenvolvimento da leitura literária em sala de aula.

Ao pensarmos práticas de linguagem como habilidades a serem ensinadas, situamos tais habilidades no horizonte do letramento, que considera a língua dentro de práticas sociais. Parece pouco, mas não é. A noção de *letramento* garante a consideração do sujeito como agente do seu dizer e, conseqüentemente, do seu agir sobre o mundo, uma vez que se toma a língua em sua funcionalidade, a partir da possibilidade de desenvolvimento de um trabalho crítico por meio de eventos de letramento, numa perspectiva histórica, social e cultural, diminuindo a artificialidade de seu estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O gênero crônica

A crônica é um gênero literário que tem circulação privilegiada pela esfera discursiva do jornalismo. Assim, a crônica se caracteriza por estar na fronteira entre o jornalismo e a literatura. Geralmente, sua estrutura composicional é configurada em texto curto, e seu conteúdo versa sobre episódio cotidiano, narrando fatos a partir das impressões pessoais do autor ou autora. O Brasil tem tradição em crônicas, com grandes nomes como Rubem Braga, Nelson Rodrigues, Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade.

Para Azeredo (2018, p. 163) “a crônica se firmou no século XX como o gênero que converte em experiência literária o fugaz acontecimento comunicativo inerente ao suporte do jornal”, numa “elasticidade conceitual” que permite a este gênero explorar recursos linguísticos e estilísticos.

Um dos objetivos desta proposta de projeto de leitura é que os leitores e leitoras reflitam sobre acontecimentos de seu dia a dia a partir do contato com crônicas escritas por Clarice Lispector, a fim de se conhecer pequena parte da obra dessa autora tão singular que desafiou os limites desse gênero tão impreciso. Por meio de tal contato, pretende-se despertar a reflexão e o debate sobre temas e opiniões mobilizadas pela autora nos textos selecionados, convidando-os à ampliação de seu olhar para o objeto literário e o seu estar no mundo.

A leitura

A prática de linguagem é caracterizada, segundo Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 232-3), por:

Ler o que o outro disse; comparar com um outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer; avaliar os diferentes efeitos de sentido do dizer... são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam como produtores de significados.

Nessa perspectiva, as concepções de leitura que visam ancorar o ensino de língua portuguesa neste século XXI desviam da mera noção de decodificação de um código – a leitura vista como atividade mecânica; noção que embasou o ensino por muito tempo –, prestando atenção às formas de apreensão dos sentidos elaborados no texto por meio dos recursos de linguagem: ler é construir sentido. Para tanto, a leitura passa por diferentes estratégias e objetivos, que envolvem modos de reconhecimento de intenções, de pontos de vista e de levantamento de hipóteses

sobre como os textos devem nos conduzir em sua progressão, a partir das pistas deixadas pelo autor, que, unido-as aos conhecimentos de mundo do leitor, vão construindo a coerência do texto globalmente, sendo, portanto, tomada de modo ainda mais amplo: ler é uma atividade complexa de produção de sentidos na interação autor/leitor.

Nesse sentido, tendo em vista a formação do leitor crítico (tanto o aluno como o professor em formação inicial ou continuada), apontamos para a compreensão do ato de ler como uma construção pautada em práticas sociais de letramento, a qual, por sua vez, se baseia no texto como unidade de ensino. A capacidade da leitura, na perspectiva do letramento, não só ressalta o senso crítico que deve ser despertado e aprofundado no aprendiz, como também considera-a como prática que se define no interior da cultura escrita, por sua vez histórica, diversa e mutável.

No ambiente escolar, essa consideração importa por se ocupar com a leitura enquanto processo que envolve os grupos sociais, com seus sujeitos, seus conjuntos de crenças, valores e propósitos que a cercam. Desse modo, o professor pode ampliar a sua atuação no sentido de observar o público leitor com o qual irá trabalhar, seus modos de ler e de atribuir sentidos, a intensidade dessa leitura e as suas finalidades, o que favorece o planejamento de seu trabalho.

Por fim, como não poderia ser diferente, nesse contexto se insere, também, a leitura literária. De acordo com Terra (2015), mesmo havendo um constatado deslocamento da leitura dos suportes tradicionais impressos para os digitais (o que ampliou o acesso, principalmente com a internet, a um número imenso de obras e espaços literários), os textos literários possuem características específicas que lhes são particulares, não importando o suporte em que circulam. Tais características é que vão ser ressaltadas no ensino, pois respondem pela própria definição do que é o literário, ainda que mudem de suporte, com a finalidade, entre

outras, de contribuir com o processo de valorização e de apropriação da linguagem literária.

A seguir, apresentamos nossa proposta didática, denominada: Projeto de Leitura ‘Crônicas de Clarice Lispector’. O projeto se divide em três encontros, os quais podem perfeitamente sofrer alterações ou adaptações necessárias ao prosseguimento da proposta conforme a realidade peculiar de cada turma. Além disso, ao final do trabalho, como anexo, disponibilizamos os textos sugeridos no Projeto.

Projeto de Leitura ‘Crônicas de Clarice Lispector’

Objetivos

- Identificar os elementos organizacionais e estruturais da crônica.
- Identificar a finalidade do gênero textual crônica.
- Conhecer as práticas sociais de produção e circulação da crônica.
- Revelar o diálogo entre literatura e tradição cultural.

Duração

3 encontros

Segmento Escolar

Ensino Fundamental – Anos finais

Ensino Médio

Competências (BNCC)

- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

(BRASIL, 2017, p. 85)

1º Encontro

Parte I

Ao iniciar a aula, procure levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual **crônica**. Pergunte se já leram alguma crônica, quais cronistas conhecem etc.

Em seguida, leia o texto a seguir para os alunos:

Como surgiram as crônicas?

No Brasil, crônica. Em Portugal, crónica. Mas qual a origem dessa palavra? Ela vem do latim, no formato de *chronica*. No período inicial do Cristianismo era muito utilizada para apresentar de forma cronológica os acontecimentos daquele período. Uma forma de registrar os eventos.

A partir do século XIX, com a imprensa cada vez mais desenvolvida, a crônica ganhou seu lugar de destaque nos jornais. A primeira aparição foi em 1799, no *Journal des Débats*, em Paris. Aqui no Brasil ela passou a ter algumas características específicas.

Esses textos comentavam, de forma crítica, acontecimentos que haviam ocorrido durante a semana. Tinham, portanto, um sentido histórico e serviam, assim como outros textos do jornal, para informar o leitor. Nesse período as crônicas eram publicadas no rodapé dos jornais, os “folhetins”.

Fonte: <<http://abrantest16.blogspot.com/2014/08/a-origem-da-cronica-e-suas.html>>

Parte II

Leitura da crônica “Brincar de pensar”

Após essa pequena introdução, convide-os a lerem uma crônica de Clarice Lispector.

Antes, contudo, procure saber se *os estudantes já ouviram falar nessa autora, se sabem o nome de algum de seus livros ou se já leram algum texto seu*. Fale um pouco sobre ela.

Sugestão de site para consulta:

<<https://www.rocco.com.br/especial/claricelispector/interna.html>>

Em um momento pré-leitura, pergunte aos alunos o que o título sugere; qual seria o possível tema da crônica. Após a leitura, para conduzir a discussão do texto, peça que comentem se as

hipóteses levantadas inicialmente sobre o título se confirmaram ou não. Proponha também uma rodada de apreciação do texto: se gostaram, ou não. Peça que justifiquem.

Parte III

Aqui, apontamos para a continuação da discussão da crônica lida.

Destaque com os alunos as principais características inerentes ao gênero, de modo geral, e ao texto lido, especificamente.

Pergunte:

1. Por que o texto “Brincar de pensar” se enquadra no gênero crônica?
2. Texto curto, linguagem subjetiva/pessoal, tema cotidiano/furtivo.
3. No texto, o narrador é observador ou personagem?
4. Narrador personagem: a princípio, a presença da impessoalidade pelas marcas do infinitivo parece apontar para um narrador em terceira pessoa; porém, aos poucos, as marcas de primeira pessoa vão surgindo e o narrador vai se mostrando cada vez mais, à medida que avança na sua reflexão acerca do ato de pensar.
5. Qual temática está sendo trabalhada nesse texto?

Convite à atividade de pensar, cultivo da introspecção, questionamento do ócio, busca por autoconhecimento.

À medida que a discussão do texto avança, alguns aspectos podem ser destacados pelo professor, por meio de um quadro síntese sobre o gênero textual. Esse quadro pode ser feito em um cartaz para ser afixado em sala de aula para que os alunos possam consultá-lo em outras atividades com o gênero. Se for possível e achar conveniente para consultas, o quadro síntese pode ser

elaborado com os alunos em PPT. Utilize as informações abaixo, baseadas em Köche e Marinelo (2015), para sistematizar o texto do quadro:

Características da crônica literária:

- Apresenta fatos circunstanciais, situações corriqueiras, episódios acidentais e dispersos.
- Apresenta elementos básicos da narrativa (fatos, tempo, personagens e lugar) espaço e tempo limitados.
- Oscila entre o jornalismo e a literatura (é publicado primeiramente em jornais, porém predomina a função poética da linguagem, o que aponta para seu caráter literário).
- Texto curto.
- Narrador observador ou personagem.
- Linguagem subjetiva, informal, crítica ou humorística.
- Discurso direto, indireto e indireto livre.
- Verbos flexionados na primeira e na terceira pessoa.
- Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos do cotidiano.
- Resultado de uma visão pessoal.
- Tem por objetivo mostrar o que não se percebe, levando o leitor a uma reflexão crítica; satirizar os costumes etc.

2º Encontro

Parte I

Leia para os alunos:

O fato de a crônica ser publicada em jornais e revistas aumenta o seu público leitor. Além disso, contribui também para essa maior adesão o fato de ser, de modo geral, um texto curto. Frequentemente esses textos saem dos seus lugares privilegiados

de circulação para comporem coletâneas literárias de crônicas de autores que se destacam na arte literária.

Assim, a leitura textos de Clarice Lispector escritos para o Jornal do Brasil, de agosto de 1967 a dezembro de 1973, hoje reunidos no livro *A descoberta do mundo* é fundamental para compreender como a autora percebia o cotidiano singelo e a complexidade das relações por meio de uma densidade inesperada para o gênero.

Em *Brincar de pensar*, Clarice nos convida a assumir os riscos da atividade que, apresentada como uma brincadeira, pode se revelar perigosa. Na crônica, somos tomados pelo jogo de pensar quando nos arriscamos, para, repentinamente, sermos o brinquedo do pensamento.

(SOUZA, s/d)

Parte II

Convide os alunos a brincarem de pensar!

Em uma atividade cotidiana doméstica, a narradora abandona a tarefa de fazer um rol de roupas sujas e faz um rol de sentimentos, deparando-se assim com os sentimentos humanos de difícil nomeação. Os questionamentos feitos na crônica parecem decorrer das perguntas feitas pela narradora neste momento, de modo que o texto apresenta *os resultados finais* do que foi pensado.

Releia os três últimos parágrafos da crônica de Clarice Lispector e diga aos alunos para, no caderno produzirem um *Rol de sentimentos*. Conforme os pensamentos forem sendo expressos, ajude-os a perceberem que muitas vezes nós não sabemos nomear o que sentimos, mas, como a brincadeira da autora nos incentiva, isso não precisa fazer sentido, basta sentir.

Parte III

Como a atividade tem caráter lúdico, você pode conduzir a discussão do resultado das produções, induzindo outros debates e reflexões que ressaltem o tom intimista e introspectivo da reflexão trazida pela crônica em questão, incentivando outras produções com características poéticas.

3º Encontro

Diga aos alunos que agora irão ler outras crônicas da mesma autora, Clarice Lispector, com a finalidade de destacar os diferentes temas e formas que podem ser assumidos por esse gênero, assim como os diferentes momentos de reflexão que podem ser despertados por ele. A ideia é que haja uma leitura voltada para a fruição, e, também, para a reflexão/discussão sobre como o gênero textualiza os contextos em que é produzido.

Você pode dividir as crônicas entre duplas e pedir que cada uma discuta o texto para, depois, apresentá-lo à turma.

Pergunte o que acharam de cada crônica; peça que destaquem trechos que foram considerados relevantes na leitura individual, se é possível aproximar cada texto à vivência pessoal de cada aluno, ou quais são as situações e os temas de maior alcance, que afetam a sociedade etc.

É possível, ainda, pedir que, a partir de cada texto, os alunos sejam instigados a pensarem sobre o quê, no cotidiano da autora, pode ter motivado a escrita sobre o assunto. Não há resposta certa ou errada, porém a intenção é fazê-los imaginar o que inspirou a crônica e, dessa forma, instigar os estudantes a ter esse olhar para o próprio dia a dia, a fim de se perceberem aspectos que poderiam ser “pano de fundo” para uma produção literária.

Culminância

Esta proposta pode ser encerrada com uma produção escrita de uma crônica, na qual os alunos serão orientados a integrar o aprendizado sobre o gênero e as reflexões sobre a temática escolhida a partir das discussões dos textos de Clarice Lispector.

Dessas produções, depois de finalizadas conforme o processo normal de escrita, os estudantes podem ser convidados a produzir uma coletânea com as crônicas da turma. Essa coletânea pode ser publicada em blog, página no Instagram/Facebook, ou livro (e-book ou impresso), cujo produto final passará pela participação de todos: sequência dos textos, revisão, ilustrações, capa, título da publicação, etc.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. Usos e representações da palavra nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade. In: _____. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

BORTONI, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília, MEC, 2017.

KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane Fogali. Crônica. In: _____. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUCAS, Isabel. O Brasil todo no quarto de uma nordestina. In: Pernambuco: Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado. No 173, julho de 2020. Disponível em: <<https://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/127-viagem-ao-pais-do-futuro/2520-o-brasil-todo-no-quarto-de-uma-nordestina.html>> Acesso em: 10/08/2020.

MONTEIRO, Teresa (Org.). **Clarice na cabeceira**: crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

SOUZA, Thais Torres. As crônicas de Clarice Lispector. s/d. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00012.htm>> Acesso em 10/08/2020.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

TERRA, Ernani. **A produção literária e a formação de leitores em tempos de tecnologia digital**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

VASQUEZ, Pedro Karp (Org.). **Todas as crônicas / Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

Site consultado:

arvoredelivros.com.br

ANEXO

TEXTO 1

Brincar de pensar

A arte de pensar sem riscos. Não fossem os caminhos da emoção a que leva o pensamento, pensar já teria sido catalogado como um dos modos de se divertir. Não se convidam amigos para o jogo por causa da cerimônia que se tem em pensar. O melhor modo é convidar apenas para uma visita, e, como quem não quer nada, pensa-se junto, no disfarçado das palavras.

Isso, enquanto jogo leve. Pois para pensar fundo – que é o grau máximo do *hobby* – é preciso estar sozinho. Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de *outrem* quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra *outrem*. Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios – como se exigiria para sentir. Não, não é verdade. Para sentir exige-se mais.

Bom, mas, quanto a pensar como divertimento, a ausência de riscos o põe ao alcance de todos. Algum risco tem, é claro. Brinca-se e pode-se sair de coração pesado. Mas de um modo geral, uma vez tomados os cuidados intuitivos, não tem perigo. Como *hobby*, apresenta a vantagem de ser por excelência transportável. Embora no seio do ar ainda seja melhor, segundo eu. Em certas horas da tarde, por exemplo, em que a casa cheia de luz mais parece esvaziada pela luz, enquanto a cidade inteira estremece trabalhando e só nós trabalhamos em casa mas ninguém sabe – nessas horas em que a dignidade se refaria se tivéssemos uma oficina de consertos ou uma sala de costuras – nessas horas:

pensa-se. Assim: começa-se do ponto exato em que se estiver, mesmo que não seja de tarde; só de noite é que não aconselho.

Uma vez por exemplo – no tempo em que mandávamos roupa para lavar fora – eu estava fazendo o rol. Talvez por hábito de dar título ou por súbita vontade de ter caderno limpo como em escola, escrevi: rol de... E foi nesse instante que a vontade de não ser séria chegou. Este é o primeiro sinal do *animus brincandi*, em matéria de pensar – como – *hobby*. E escrevi esperta: rol de sentimentos. O que eu queria dizer com isto tive que deixar para ver depois – outro sinal de se estar no caminho certo é o de não ficar aflita por não entender; a atitude deve ser: não se perde por esperar, não se perde por não entender.

Então comecei uma listinha de sentimentos dos quais não sei o nome. Se recebo um presente dado com carinho por pessoa de quem não gosto – como se chama o que sinto? A saudade que se tem de pessoa de quem a gente não gosta mais, essa mágoa e esse rancor – como se chama? Estar ocupada – e de repente parar por ter sido tomada por uma súbita desocupação desanuviadora e beata, como se uma luz de milagre tivesse entrado na sala: como se chama o que se sentiu?

Mas devo avisar. Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom. É apenas frutífero.

(Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.)

TEXTO 2

Fernando Pessoa me ajudando

Noto uma coisa extremamente desagradável. Estas coisas que ando escrevendo aqui não são, creio, propriamente crônicas, mas agora entendo os nossos melhores cronistas. Porque eles

assinam, não conseguem escapar de se revelar. Até certo ponto nós os conhecemos intimamente. E quanto a mim, isto me desagrada. Na literatura de livros permaneço anônima e discreta. Nesta coluna estou de algum modo me dando a conhecer. Perco minha intimidade secreta? Mas que fazer? É que escrevo ao correr da máquina e, quando vejo, revelei certa parte minha. Acho que se escrever sobre o problema da superprodução do café no Brasil terminarei sendo pessoal. Daqui em breve serei popular? Isso me assusta. Vou ver o que posso fazer, se é que posso. O que me consola é a frase de Fernando Pessoa, que li citada: “Falar é o modo mais simples de nos tornarmos desconhecidos.”

(Fonte: LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.)

TEXTO 3

Das vantagens de ser bobo

- O bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar o mundo.
- O bobo é capaz de ficar sentado quase sem se mexer por duas horas. Se perguntado por que não faz alguma coisa, responde: “Estou fazendo. Estou pensando.”
- Ser bobo às vezes oferece um mundo de saída porque os espertos só se lembram de sair por meio da esperteza, e o bobo tem originalidade, espontaneamente lhe vem a ideia.
- O bobo tem oportunidade de ver coisas que os espertos não veem.
- Os espertos estão sempre tão atentos às espertezas alheias que se descontraem diante dos bobos, e estes os veem como simples pessoas humanas.
- O bobo ganha utilidade e sabedoria para viver.

- O bobo nunca parece ter tido vez. No entanto, muitas vezes, o bobo é um Dostoiévski.
- Há desvantagem, obviamente. Uma boba, por exemplo, confiou na palavra de um desconhecido para a compra de um ar refrigerado de segunda mão: ele disse que o aparelho era novo, praticamente sem uso porque se mudara para a Gávea onde é fresco. Vai a boba e compra o aparelho sem vê-lo sequer. Resultado: não funciona. Chamado um técnico, a opinião deste era a de que o aparelho estava tão estragado que o conserto seria caríssimo: mais valia comprar outro.
- Mas, em contrapartida, a vantagem de ser bobo é ter boafé, não desconfiar, e portanto estar tranquilo. Enquanto o esperto não dorme à noite com medo de ser ludibriado.
- O esperto vence com úlcera no estômago. O bobo nem nota que venceu.
- Aviso: não confundir bobos com burros.
- Desvantagem: pode receber uma punhalada de quem menos espera. É uma das tristezas que o bobo não prevê. César terminou dizendo a célebre frase: “Até tu, Brutus?”
- Bobo não reclama. Em compensação, como exclama!
- Os bobos, com todas as suas palhaçadas, devem estar todos no céu.
- Se Cristo tivesse sido esperto não teria morrido na cruz.
- O bobo é sempre tão simpático que há expertos que se fazem passar por bobos.
- Ser bobo é uma criatividade e, como toda criação, é difícil. Por isso é que os expertos não conseguem passar por bobos.
- Os expertos ganham dos outros. Em compensação os bobos ganham vida.
- Bem-aventurados os bobos porque sabem sem que ninguém desconfie. Aliás não se importam que saibam que eles sabem.

- Há lugares que facilitam mais as pessoas serem bobas (não confundir bobo com burro, com tolo, com fútil). Minas Gerais, por exemplo, facilita o ser bobo. Ah, quantos perdem por não nascer em Minas!
- Bobo é Chagall, que põe vaca no espaço, voando por cima das casas.
- É quase impossível evitar o excesso de amor que o bobo provoca. É que só o bobo é capaz de excesso de amor. E só o amor faz o bobo.

(LISPECTOR, Clarice. Das vantagens de ser bobo. In: MONTEIRO, Teresa (Org.). **Clarice na cabeceira**: crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.)

TEXTO 4

As crianças chatas

Não posso. Não posso pensar na cena que visualizei e que é real. O filho que está de noite com dor de fome e diz para a mãe: estou com fome, mamãe. Ela responde com doçura: dorme. Ele diz: mas estou com fome. Ela insiste: durma. Ele diz: não posso, estou com fome. Ela repete exasperada: durma. Ele insiste. Ela grita com dor: durma, seu chato! Os dois ficam em silêncio no escuro, imóveis. Será que ele está dormindo? – pensa ela toda acordada. E ele está amedrontado demais para se queixar. Na noite negra os dois estão despertos. Até que, de dor e cansaço, ambos cochilam, no ninho da resignação. E eu não agüento a resignação. Ah, como devoro com fome e prazer a revolta.

(LISPECTOR, Clarice. As crianças chatas. In: VASQUEZ, Pedro Karp (Org.). **Todas as crônicas / Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.)

TEXTO 5

As três experiências

Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais eu dou a minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever, e nasci para criar meus filhos. O “amar os outros” é tão vasto que inclui até o perdão para mim mesma, com o que sobra. As três coisas são tão importantes que minha vida é curta para tanto. Tenho que me apressar, o tempo urge. Não posso perder um minuto do tempo que faz minha vida. Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca.

E nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por quê, foi esta que eu segui. Talvez porque para outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever. Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E no entanto cada vez que eu vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Cada livro meu é uma estreia penosa e feliz. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever.

Quanto aos meus filhos, o nascimento deles não foi casual. Eu quis ser mãe. Meus dois filhos foram gerados voluntariamente. Os dois meninos estão aqui, ao meu lado. Eu me orgulho deles, eu me renovo neles, eu acompanho seus sofrimentos e angústias, eu lhes dou o que é possível dar. Se eu não fosse mãe, seria sozinha no mundo. Mas tenho uma descendência, e para eles no futuro eu preparo meu nome dia a dia. Sei que um dia abrirão as asas para o voo necessário, e eu ficarei sozinha: É fatal, porque

a gente não cria os filhos para a gente, nós os criamos para eles mesmos. Quando eu ficar sozinha, estarei seguindo o destino de todas as mulheres.

Sempre me restará amar. Escrever é alguma coisa extremamente forte mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é meu lote neste mundo e que eu devo aprender também a parar. Em escrever eu não tenho nenhuma garantia.

Ao passo que amar eu posso até a hora de morrer. Amar não acaba. É como se o mundo estivesse à minha espera. E eu vou ao encontro do que me espera.

Espero em Deus não viver do passado. Ter sempre o tempo presente e, mesmo ilusório, ter algo no futuro.

O tempo corre, o tempo é curto: preciso me apressar, mas ao mesmo tempo viver como se esta minha vida fosse eterna. E depois morrer vai ser o final de alguma coisa fulgurante: morrer será um dos atos mais importantes de minha vida. Eu tenho medo de morrer: não sei que nebulosas e vias lácteas me esperam. Quero morrer dando ênfase à vida e à morte.

Só peço uma coisa: na hora de morrer eu queria ter uma pessoa amada por mim ao meu lado para me segurar a mão. Então não terei medo, e estarei acompanhada quando atravessar a grande passagem. Eu queria que houvesse encarnação: que eu renascesse depois de morta e desse a minha alma viva para uma pessoa nova. Eu queria, no entanto, um aviso. Se é verdade que existe uma reencarnação, a vida que levo agora não é propriamente minha: uma alma me foi dada ao corpo.

Eu quero renascer sempre. E na próxima encarnação vou ler meus livros como uma leitora comum e interessada, e não saberei que nesta encarnação fui eu que os escrevi.

Está-me faltando um aviso, um sinal. Virá como intuição? Virá ao abrir um livro? Virá esse sinal quando eu estiver ouvindo música?

Uma das coisas mais solitárias que eu conheço é não ter a premonição.

(LISPECTOR, Clarice. As três experiências. In: MONTEIRO, Teresa (Org.). **Clarice na cabeceira**: crônicas. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.)

P A R T E 2

PERSPECTIVAS DE LEITURA E DE ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DE EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA

ANTROPOLOGIA LITERÁRIA
E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA:
ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA
A PARTIR DO CONTO “A INFINITA
FIADEIRA”

Kayo Henriky Lima da SILVA
kayoriky@hotmail.com – UFPB

Josuel Belarmino de OLIVEIRA
josuelbelar@hotmail.com – UFPB

RESUMO

Este artigo científico se justifica pelos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos em Antropologia Literária (GEAL/UFPB/CNPq). Assim, objetivamos apresentar uma estratégia de leitura literária, utilizando como material didático o conto “A infinita fiadeira”, de Mia Couto. Nosso referencial teórico considera a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996; 1999), em associação à tese de Santos (2009), que justifica, no contexto do processo de leitura literária, a existência do leitor real, possibilitando dessa forma, mapear a experiência estética desses leitores. Para Iser, o objeto estético, ou seja, o sentido atribuído ao suporte ficcional, é gerado a partir da interação entre o texto e o leitor. Essa interação só pode ser acessada pela própria pessoa, devido ao seu caráter abstrato e subjetivo. A concepção de Antropologia Literária é desenvolvida a partir da necessidade humana de ficcionalizar. Tal processo é facilmente percebido no texto literário, quando percebemos os vazios em nossa experiência, e que segundo Iser, propicia o efeito estético nos leitores. Desse modo, propomos, como estratégia de leitura literária, o mapeamento da experiência estética a partir da leitura do referido conto. Essa forma de ler o texto literário considera o sentido que o leitor atribui ao texto no momento em que o lê, podendo a partir disso, ser responsável por sua emancipação crítica, social, cultural e emocional. Nesse sentido, nossa pesquisa se configura com o procedimento bibliográfico e abordagem qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria do Efeito Estético, leitura literária, estratégia.

PANDEMIA DE COVID-19: O CONTEXTO DE UMA ADAPTAÇÃO

O desenvolvimento da habilidade de leitura é um dos requisitos básicos necessários, previstos e preconizados pelos documentos oficiais que orientam a estruturação, regulamentação e padronização da Educação Básica no Brasil. Sendo assim, e diante

de uma incessante busca dos professores e educadores de Língua Portuguesa pelo aprimoramento da educação básica pública em nosso país, que diversas estratégias de leitura têm sido incluídas nos programas curriculares das instituições de ensino, visando a aplicação e execução dessas estratégias em sala de aula, com a premissa de inserir e naturalizar o gosto pela leitura nos estudantes também fora da sala de aula (ou da escola).

Considerando essa necessidade diante das inesperadas e forçadas mudanças provocadas pela pandemia de COVID-19, o sistema educacional, de modo geral, em todos os seus níveis, precisou se adaptar ao contexto propiciado por uma das maiores e piores crises sanitárias da história, obrigando a todos isolarem-se em suas casas. Tudo o que conhecemos e o que constitui a nossa sociedade capitalista foi exacerbadamente incorporado à rotina do lar. Trabalho, estudos, festividades, lazer, tudo limitado à estrutura física que chamamos de casa.

Assim, como bem sabemos, o uso da *internet*, dos computadores, *tablets* e *smartphones*, antes utilizados corriqueiramente, tornaram-se vitais à continuidade de uma rotina que, no início da pandemia, era desconhecida e incerta, o que nos coube pensar que seria algo que duraria apenas alguns dias. Portanto, é clara para nós a importância da tecnologia como mediadora das atividades realizadas em nossa estrutura social, ressignificando a nossa relação com os equipamentos eletrônicos e com a nossa realidade.

Nesse contexto, professores e educadores foram desafiados a adaptarem-se a uma realidade talvez nunca esperada para a realização das atividades pedagógicas e educacionais ao longo do ano letivo, considerando que, até o presente momento, as escolas da rede pública de ensino da maioria das cidades brasileiras, ainda não retornaram ao ensino presencial, o que permite às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação debaterem apenas sobre a incerteza e a esperança por dias melhores diante do agravamento da pandemia de COVID-19.

Diante disso, propomos a contextualização de um cenário que nos obriga a promover mudanças, em nossa forma de pensar a rotina de trabalho, ensino e aprendizagem em todas as áreas da nossa vida, no modo como concebemos as relações sociais e toda a estrutura estabelecida através dela. Assim, após um ano do início da pandemia, e da imposição do isolamento e distanciamento social, em meio às discussões promovidas nos encontros virtuais do nosso Grupo de Pesquisa, objetivamos, conforme apresentado no evento *online*, II Semana de Letras, do Instituto Federal da Paraíba Campus Sousa, apresentar uma estratégia de leitura literária, que surgiu a partir da tese intitulada “Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface” (2009), publicada também em formato de livro.

TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASES DO “NOVO” MODO DE LER

Em síntese, Santos (2009) associa à Teoria do Efeito Estético, do teórico alemão Wolfgang Iser (1996; 1999) à Teoria Histórico-Cultural, elaborada pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). Em sua teoria, Iser tenta identificar como as estruturas do texto ficcional ou literário são capazes de provocar efeitos de sentido no leitor, sendo ele quem atribui sentido ao texto lido, mediante a sua experiência estética na interação entre ambos. No entanto, após a repercussão de suas hipóteses, a teoria iseriana começou a receber críticas pelo o que fora constatado pelos sucessores de Iser. Em *O ato da leitura* volumes 1 e 2 (1996; 1999), ele considera a interação entre o texto e o *leitor implícito*, que na verdade, refere-se à própria estrutura textual, sobre a qual debruçava-se os seus estudos, precursores de sua teoria. Utilizamos o termo *precursores* porque Iser, infelizmente, partiu, antes que pudesse revisitar, reelaborar e/ou retificar o que havia sido inaugural em sua tese. Assim, aqueles que utilizam a sua teoria como fonte ou base de suas pesquisas, certamente promoverão

as mudanças necessárias para que as críticas não tornem a Teoria do Efeito Estético inútil.

Nesse contexto, a teoria iseriana recebeu críticas por pressupor uma possível contradição ao que Iser pretendia evidenciar com sua Teoria do Efeito Estético, principalmente, no que diz respeito a interação entre o texto e o *leitor implícito*, que na verdade, reverbera no imanentismo sobre o estudo da teoria literária, pois ainda havia uma preocupação com o texto em sua própria estrutura e significado. No entanto, para se pensar na interação entre o “leitor de carne e osso” (SANTOS, 2020, p. 99) e o texto literário, conforme antes se pensava sobre o que a Teoria do Efeito Estético estabelece para essa relação, foi necessário considerar a cognição desse leitor, algo que cabe à alçada da Psicologia investigar.

Como tratamos com a leitura literária e a sua reverberação no processo educativo, Santos (2009) associou à TEE à THC, que considera o sujeito no meio com o qual ele interage, sendo também influenciado por ele. Considerando o leitor e seus processos cognitivos em relação aos conceitos iserianos, foi possível conceber a interação entre o texto literário e o leitor real para se chegar a uma experiência estética vivenciada por este leitor, acessível através do mapeamento da experiência estética, no qual temos o sentido atribuído ao texto literário, individualmente, pelo leitor real. O produto dessa interação, chamado por Iser de objeto estético, é caracterizado por sua natureza abstrata, subjetiva e antropológica, visto que todo o processo ocorrido na mente do leitor pressupõe a necessidade da autoconscientização dos eventos percebidos, para, dessa forma, obter o produto dessa experiência estética, viabilizado pelo Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) (SANTOS, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019). Esse documento elenca os conceitos desenvolvidos por Iser em *O ato da leitura*, objetivando a sua aplicabilidade ao processo da experiência estética na interação com o texto literário, ou o suporte ficcional, sobre o qual depreendemos variados sentidos, mediante

a estrutura cognitiva na qual também se encontra o repertório dos leitores, possibilitando a eles, a elaboração de expectativas mediante um horizonte, existente também no processo sobre o qual se fundamenta as perspectivas teóricas dessas análises: a interação entre o texto e o leitor.

MAPEAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO CONTO “A INFINITA FIADEIRA”, DE MIA COUTO

Esta estratégia de leitura literária proporciona uma leitura e aprendizagem mais significativas, uma vez que o leitor se constitui como protagonista de seu aprendizado na interação com o texto literário, imergindo nas variadas possibilidades de ser (SANTOS, 2020) baseadas nos diversos papéis que desempenhamos em nossa sociedade. Dessa forma, tornamo-nos autoconscientes do processo de leitura, e de como isso gera uma maior autonomia sobre como o texto pode apresentar variados sentidos para os leitores, mediante experiências vividas e acumuladas em seu repertório.

A narrativa de Mia Couto apresenta ao leitor uma história com características de fábula, na qual é discorrida a vida de uma aranhinha, que possui como principal característica o fato de fazer teias não por instinto, natural a todas as criaturas, mas pelo simples prazer da arte. Curiosamente, ao final do conto, a pequena aranha é expulsa do reino dos animais e, conseqüentemente, transformada em ser humano, pois todas as criaturas, especificamente, as aranhas, não aceitam a peculiaridade dessa protagonista. “Faço por arte” (COUTO, 2004, p. 36), responde a personagem no conto, quando indagada sobre a sua motivação e finalidade em fazer as suas teias.

Iniciando essa abordagem pelo título do conto, indagamos sobre o porquê dessa infinitude ao produzir as teias, embora

compreendamos o motivo da escolha do título ao longo da leitura do texto. Não que necessariamente suas teias sejam infinitas, mas o seu prazer, a sua satisfação, a sua realização enquanto artista, isso, sim, é infinito. Além disso, podemos pensar sobre as variadas possibilidades que a imagem da teia nos proporciona: algo que liga, conecta, que se entrelaça no objetivo de prender ou sustentar alguma coisa. Teias que foram motivos de felicidade e de rejeição, que foram sua paixão e sua perdição, pois imagine ser expulso do seu povo, de sua comunidade e de seu lugar. Assim, percebemos em nossa experiência estética, o primeiro *vazio*¹ provocado pelo título do conto: como uma aranha pode produzir teias infinitas, se sabemos que ela não vive infinitamente? Em nossas tentativas de imaginar como isso seria possível, extrapolamos o sentido para algo que vai além de sua vida, que compõe a essência e a estrutura de quem ela (a aranha) é, de como ela concebia o seu propósito de viver e existir.

Nesse contexto, é interessante destacar a forma como o autor se refere a essa característica da aranhinha, como sendo algo bom e positivo, que traz destaque para a própria aranha, que produz arte, e para os ambientes, deixando-os mais bonitos e alegres. Se pensarmos bem, em muitos casos vemos a arte como decoração em nosso dia a dia, seja em espaços públicos ou privados, a arte está lá, colorindo, encantando, despertando atenção, interesse e diversas reações nas pessoas que a observam. No texto, a sociedade de aranhas observa essa arte com reprovação, indignação e muita insatisfação, como se a aranhinha fosse uma vergonha, por não realizar com suas teias, aquilo que era comum às outras aranhas.

1 Definido no Roteiro Didático Metaprocedimental como “A possibilidade de um preenchimento, por parte do leitor/expectador, de um ou mais aspectos do texto/filme que não estão explícitos, dando margem a diversas possibilidades de sentido” (SANTOS *et al*, 2016 *apud* COSTA, 2017).

Dessa forma, em nossa experiência estética com essa narrativa, também identificamos outro aspecto social relevante: que não somos iguais aos outros, pois sempre apresentamos diferenças nos comportamentos, como pensamos e reagimos às situações do cotidiano. Com a aranhinha não foi diferente, apesar de ela sempre aceitar tudo o que a sua família propunha fazer para que ela encontrasse o “real sentido” em produzir as suas teias. Ou seja, sempre existia alguém por trás, manipulando, tentando alterar a identidade e tudo o que essa aranha acreditava sobre a sua percepção de arte.

Ainda se tratando sobre a associação do texto “A infinita fadeira” (2004) aos conceitos iserianos, percebemos, em nossa experiência estética, o *looping*² nos momentos em que a aranhinha cedia aos desejos dos pais, e confeccionava novas teias, ambas com diferentes propósitos, nos quais se objetivava cumprir os desejos alheios aos da aranhinha, intenções que não lhe eram genuínas, mas que foram sendo implantadas na tentativa de perpetuar os padrões cristalizados em sua sociedade.

Outro conceito iseriano percebido em nossa experiência estética com o conto de Mía Couto foi a quebra da *good continuation*³, referente ao final da narrativa, na qual descobrimos que a aranhinha foi transfigurada em ser humano, em resposta à sua não aceitação aos limites impostos pelo aranha sobre como ela deveria agir em relação ao que produzia e o porquê de fazê-lo. A quebra se torna mais impactante quando descobrimos que os seres humanos, tidos como artistas, também tinham sido transfigurados em bichos por realizarem “improdutivos afazeres” (COUTO, 2004, p. 37).

2 Definido no Roteiro Didático Metaprocedimental como “Revisitação de algum trecho ou aspecto do texto/filme, porém com novas perspectivas e possibilidades” (SANTOS *et al*, 2016 *apud* COSTA, 2017).

3 Definido no Roteiro Didático Metaprocedimental como “Rompimento da continuação natural esperada pelo leitor/expectador, obrigando-o a reformular novas possibilidades” (SANTOS *et al*, 2016 *apud* COSTA, 2017).

Diante disso, também associamos, mediante a nossa experiência estética na interação com o texto, a estrutura Tema e Horizonte⁴, quando temos como Tema a aranhinha que foi transfigurada em ser humano, e como Horizonte, toda a situação que provocou esse acontecimento, informações já existentes em nosso repertório, e que nos possibilita a percepção de um novo *looping*, no qual humanos foram transformados em bichos porque a arte era improdutiva, e os bichos eram transfigurados em humanos porque a arte também lhes era improdutiva.

É os humanos se entreolharam intrigados. Desconheciam o que fosse arte. Em que consistia? Até que um, mais velho, se lembrou. Que houvera um tempo, em tempos de que já se perdera memória, em que alguns se ocupavam de tais improdutivos afazeres. Felizmente, isso tinha acabado, e os poucos que teimavam em criar esses poucos rentáveis produtos - chamados de obras de arte - tinham sido geneticamente transmutados em bichos. Aranhas, ao que parece (COUTO, 2004, p. 37).

Além disso, no decorrer do conto, observamos, em nossa experiência estética alguns momentos em que as atitudes, decisões e julgamentos, planejados e executados pela sociedade das aranhas, refletem de forma verossímil às normas que são impostas e repassadas nas esferas sociais fora da ficção. Com isso, em sua prosopopeia, percebemos que o autor buscou instigar, no leitor, a

4 Definida no Roteiro Didático Metaprocedimental como “Estrutura que coordena e regula as perspectivas textuais, alternando-as e colocando-as ora em foco (Tema), ora em plano de fundo (Horizonte)” (SANTOS *et al*, 2016 *apud* COSTA, 2017).

crítica perante a posição da arte, motivação principal da aranha, como improdutiva e sem finalidade:

A aranha (...) era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia, mas não lhes dava utilidade (...) dia e noite: dos seus palpos primavam obras, com belezas de cacimbo gotejando, rendas e rendilhados. Tudo sem fim nem finalidade. Todo bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatais funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraídoeiras funções (COUTO, 2004, p. 36).

Assim, com o avanço da história, pudemos ainda observar a resposta negativa da sociedade, que atribui culpa e aponta soluções para a chamada “doença” da aranha, buscando amparo na perpetuação do tradicionalismo social e do patriarcalismo:

Até que se decidiram: a jovem aranha tinha que ser reconduzida aos seus mandos genéticos. Aquele devaneio seria causado por falta de namorado. A moça seria até virgem, não tendo nunca digerido um machito. E organizaram um amoroso encontro (...). Contudo, ao invés de devorar o singelo namorado, a aranha namorou e ficou enamorada. Os dois deram-se os apêndices e dançaram ao som de uma brisa que fazia vibrar a teia. Ou seria a teia que fabricava a brisa?(COUTO,2004, p. 36).

Dado o exposto, concluímos que o conto é um material rico e que dá subsídio para análises instigantes sobre o lugar da arte na

sociedade, a relação dos seres humanos com as diversas manifestações artísticas e, ainda, sobre todo o conjunto de normas e condutas sociais que norteiam os desejos e as aspirações das pessoas. Dessa forma, propomos então, como estratégia de leitura literária em sala de aula, o mapeamento da experiência estética a partir da interação dos leitores com essa narrativa.

Em uma sala de aula do ensino fundamental, essa atividade se daria em quatro momentos: a apresentação do texto literário e de seu autor, a leitura silenciosa em grupo do texto, a discussão entre os alunos com a mediação do professor e a elaboração do mapeamento da experiência estética, individual, de cada leitor. Nesse mapeamento estarão presentes as impressões dos alunos e os sentidos que cada um, a depender de seu repertório, poderão atribuir ao texto literário e aos acontecimentos narrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A INFINITA TEIA DE POSSIBILIDADES

Considerando o que foi apresentado neste trabalho, configura-se o mapeamento da experiência estética a partir da leitura de um conto literário, como uma forma de emancipação para o aluno, a fim de garantir um processo de aprendizado autônomo. Ressaltamos, ainda, que tanto os processos estéticos quanto a observação de conceitos em um suporte ficcional são abstratos e, portanto, acessados apenas pelo indivíduo.

Dessa forma, nota-se que a leitura, especialmente em sala de aula, a partir das noções da Teoria do Efeito Estético, põe em destaque o sentido que o aluno atribui ao texto, dando espaço para a sua interpretação a partir de seu repertório. Diante disso, almejamos aulas de leitura literária com discussões mais democráticas e participativas dos alunos que, sendo autores de seus próprios mapeamentos, dão subsídios para as suas próprias emancipações crítica, cultural e emocional.

REFERÊNCIAS

COSTA, Rafaela Correia. **O ensino da literatura sob uma perspectiva emancipadora**: aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária (RM), no Ensino Médio. 2017. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2794/1/RCC21072017.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

COUTO, Mia. A infinita fiadeira. In: COUTO, Mia. **O fio das missangas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 36-37.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural**: o leitor como interface. Coleção Teses. Recife: Bagaço, 2009.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos, *et al.* **Empoderando licenciandos em Letras**: antropologia literária e habilidades sociais educativas. Relatório técnico científico apresentado ao PROLICEN-UFPB, 2014.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos, *et al.* **Empoderando licenciandos em Letras**: antropologia literária e habilidades sociais educativas. Relatório técnico científico de projeto continuado apresentado ao PROLICEN-UFPB, 2015.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos,*et al.* **Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária (RM)**. João Pessoa, 2016.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos,*et al.* **Da ficcionalização em cinema para o ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio**: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório técnico científico apresentado ao PROLICEN-UFPB, 2017.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos,*et al.* **Da ficcionalização em cinema para o ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio**: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório técnico científico de projeto continuado apresentado ao PROLICEN-UFPB, 2018.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos,*et al.* **Da ficcionalização em cinema para o ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio**: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório técnico científico de projeto continuado apresentado ao PROLICEN-UFPB, 2019.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Atos de ficcionalizar e emancipação do leitor: para além do oxigênio. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 96-111, 18 ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52620/31716>>. Acesso em: 10mar. 2021.

LITERATURA NA SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE LEITURA DO
ROMANCE 'O GÊNIO DO CRIME'
DE JOÃO CARLOS MARINHO

Maria Liane Lopes FEITOSA¹

Amanda Samila Vieira MIGUEL²

-
- 1 Graduada pelo Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, fvlianelopesrs30@gmail.com;
 - 2 Graduada do Curso de Letras – Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, amanda.samilavieira30@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral: apresentar uma sequência didática para trabalhar o romance *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho, em turmas do 6º ou 7º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: estimular o gosto dos alunos pela literatura usando de atividades lúdicas, interacionais e prazerosas; promover a leitura integral da obra, abordando os elementos da narrativa; e indicar o uso de ferramentas tecnológicas como forma de viabilizar o ensino de literatura de maneira crítica. Este trabalho se justifica por acreditar na importância da literatura para a formação dos alunos, promovendo um ensino significativo e pautado na interação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, na qual se fundamentou nos pressupostos teóricos de autores como Gancho (1993); Candido (1988); Silva (2008); Skalski; Robazckiewicz (2013); e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Espera-se com esse trabalho, conscientizar sobre a importância da leitura literária em sala de aula, como forma de alcançar a formação de leitores.

Palavras chaves: Literatura, *O Gênio do Crime*, Elementos da narrativa, Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre o romance *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho, o qual foi publicado no ano 1969 e é um dos mais famosos do autor, assim como também os elementos da narrativa, trabalhados em sala de aula com os objetivos de promover o ensino de literatura e os conhecimentos sobre a narrativa.

Nas discussões acerca da leitura literária e da formação de leitores Silva e Tavares (2014, p. 02) “ênfatizam que o espaço escolar é um lugar privilegiado ao estímulo da leitura. Porém, nossas salas de aula ainda estão distantes de serem espaços de formação leitora”. Dessa forma, percebemos que mesmo as escolas

sendo o ambiente mais propício para formação de leitores, ainda é um assunto pouco comentado e praticado em sala de aula, o que dificulta ainda mais essa formação. Skalski e Robazckiewicz (2013) afirmam que é necessário parar de querer avaliar e dar nota para que o aluno leia, pois isso afasta o aluno da leitura, tornando mais difícil formar leitores. Afirmam também que é necessário parar de trabalhar textos literários como pretexto para conteúdos gramaticais, mas sim trabalhar a análise da obra literária, do contrário a literatura estará em perigo, como nos afirma Todorov:

(...) a forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. (TODOROV; MEIRA, 2010, p. 10).

Diante do exposto, é perceptível a importância da leitura literária em sala de aula e também o estudo do texto literário em si. Nesse sentido, a realização de tal estudo é necessária para que se possa redirecionar o estudo de literatura para a perspectiva da leitura literária e não apenas historicista, além de proporcionar aos discentes de literatura um ensino prazeroso, que os leve a um ensino significativo e ao gosto pela leitura. Pensando nisso, o presente artigo tem como objetivo geral: apresentar uma sequência didática para trabalhar o romance *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho, em turmas do 6º ou 7º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: estimular o gosto dos alunos pela literatura usando de atividades lúdicas, interacionais e prazerosas; promover a leitura integral da obra, abordando os elementos da narrativa; e indicar o uso de ferramentas tecnológicas como forma de viabilizar o ensino de literatura de maneira crítica.

Os pressupostos metodológicos baseiam-se em teóricos como Gancho (1993), Candido (1988), Silva (2008) e Skalski e Robazckiewicz (2013).

Portanto, espera-se, através da sequência didática apresentada para se trabalhar *O Gênio do Crime* (como também outras obras literárias) em sala de aula, promover o gosto pela leitura e atrair leitores. Sem esquecer de levar em conta também, o estudo dos elementos da narrativa e de como deve ser versado o ensino de literatura para que seja um momento prazeroso, reflexivo e de troca de experiências.

O AUTOR JOÃO CARLOS MARINHO: VIDA E OBRA

De acordo com a Global Editora, João Carlos Marinho nasceu no dia 25 de setembro de 1935, no Rio Janeiro. Mudou-se com a família para Santos e cursou o ensino primário no Colégio Ateneu Progresso Brasileiro. O ensino, chamado na época de ginásial, ele cursou no Colégio Mackenzie, em São Paulo. Concluiu o ensino secundário em Lausanne, na Suíça.

Já de volta ao Brasil, cursou direito pela Universidade de São Paulo e exerceu a profissão no ramo trabalhista, atuando tanto como advogado como escritor. Deixou a profissão de advocacia em 1987, dedicando-se apenas a escrita e vivendo apenas de seus direitos autorais.

Conforme a Global Editora, em 1969 publicou o primeiro dos seus grandes sucessos, o livro *O Gênio do Crime*, que se tornou um clássico na literatura infanto juvenil brasileira e desencadeou uma série de outros livros, totalizando 13 títulos da chamada série *Turma do Gordo*. Entre esses, os livros *Sangue Fresco* e *Berenice Detetive* receberam, respectivamente, os prêmios *Prêmio Jabuti*; *Grande Prêmio Associação Paulista De Críticos de Arte (APCA)* e o *Prêmio Mercedes-Benz*.

De acordo com o jornal online Folha de São Paulo, O livro *O Gênio do Crime* teve mais de 70 edições e vendeu cerca de 1,2 milhões de exemplares, sendo atualmente um dos cincotítulos mais vendidos da editora Global, que publicou os romances infanto juvenis de Marinho.

A obra foi traduzida para o espanhol com o título *El Genio del Crimen*, ganhou também uma adaptação para o cinema chamada de “*O Detetive Bolacha Contra o Gênio do Crime*”, em 1973.

A obra que inaugurou a série *Turma do Gordo*, narra a história de adolescentes que tentam descobrir para o dono de uma fábrica, que disponibiliza um prêmio para quem completar um álbum de figurinhas com jogadores de futebol, quem é o criminoso que falsifica os cromosraros que completariam o álbum.

Segundo o jornal online Folha de São Paulo, Marinho também publicou para o público adulto, os romances *Professor Albuquerque e a Vida Eterna* (1973) e *Pedro Soldador* (1976), entre outros.

O autor estava internado tratando de uma infecção, no Hospital Sancta Maggiore, na Mocca-SP, onde morreu aos 83 anos de idade, no dia 17 de março de 2019.

O ROMANCE O GÊNIO DO CRIME E OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

As narrativas estão presentes no cotidiano do homem desde sempre, como diz Cândida Vilares Gancho (1993):

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos — histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) —, transmitidos pelos povos através

das gerações, são narrativas; a Bíblia — livro que condensa, história, filosofia e dogmas do povo cristão compreendem muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. (p. 4).

Com base nos pressupostos da autora supracita, analisaremos os elementos da narrativa conforme a obra de Gancho: *Como analisar narrativas*, de 1993, pois como ela afirma, toda narrativa precisa de cinco elementos que a estruturam, sendo esses: o enredo, os personagens, o tempo, o espaço e o narrador. Há diferentes tipos de narrativa, como romance, conto, novela, entre outros. Neste artigo iremos nos deter ao romance, texto literário que apresenta uma narrativa mais longa e mais completa, com um bom número de personagens, conflitos no enredo, espaço e temporalidade, portanto é uma narrativa mais complexa.

A partir da leitura do romance *O Gênio do Crime*, iniciaremos a análise. Começando com o enredo, que segundo Gancho (1993), estrutura-se por meio do conflito. Esse conflito gera uma tensão necessária para envolver o leitor, para fazê-lo prender-se à leitura. Assim sendo, é o conflito que dá vida à história.

O conflito divide-se em quatro partes determinantes: exposição, complicação, clímax e desfecho.

Exposição: é geralmente o início da narração, expondo fatos iniciais (personagens, espaço, tempo) para situar o leitor durante a leitura. Vejamos a exposição de *O Gênio do Crime*:

Era um mês de outubro em São Paulo, tempo de flores e dias nem muito quentes nem muito frios, e a criançada só falava no concurso das figurinhas de futebol. Deu mania, mania forte, dessas que ficam comichando o dia inteiro na cabeça da gente e não deixa pensar em mais nada. Quem enchia o álbum ganhava prêmios bons e

jogava-se abafa pela cidade: São Paulo estava de cócoras batendo e virando. (...) Na Escola Primária Três Bandeiras o sino anunciou o recreio e o Edmundo saiu voando da classe para encontrar o Pituca no pátio. (p. 7).

Complicação: é a parte do enredo que apresenta o motivo da história e na qual se desenvolve o(s) conflito(s). A complicação de *O Gênio do Crime* começa quando Edmundo não consegue encontrar uma das figurinhas mais difíceis para completar o álbum, mas por meio de Pituca, a compra de um cambista. Ele então vai até a Fábrica de Figurinhas Escanteio recebero seu prêmio, mas por causa das figurinhas falsas, o seu Tomé, dono da fábrica, não tem mais condição de dar os prêmios, as crianças se revoltam e atiram coisas na fábrica. Mais tarde, seu Tomé pede ajuda a Edmundo para descobrir a fábrica clandestina, pois diz que o dono dela é um gênio do crime e só as crianças para conseguir desvendá-lo, o que leva Edmundo, Bolachão (o gordo) e Pituca, e mais tarde Berenice, começarem a investigar o caso.

Clímax: é o ápice, o momento de maior tensão, o momento mais esperado da narrativa. Em *O Gênio do Crime* é quando Bolachão descobre a fábrica clandestina, mas os bandidos, o anão dono da fábrica e seus dois empregados, encontram-o e dizem que vão dissolvê-lo em um banho ácido para não deixar pistas:

Falava demais esse seu Tomé e a luz da sala acendeu; surgiram dois homens muito grandes e um velho anão de óculos que olhavam para o gordo. Num átimo de segundo, só pelos ares do pequitito, Bolachão adivinhou que ele erao tal, o pajé, o bonzão do crime. E o gordo não perdeu tempo: — Seu Tomé, rua Planeta, 959, é a fábrica clandestina. (...) — Chefe — disse o dos cachos.

— Posso quebrar o pescoço do gordinho já?
— Nada de afoitezas Almeidinha. Costumo fazer as coisas perfeitas, sem deixar pistas. Vamos dissolver o gordo num banho de ácido para não deixar traço nenhum. A coisa mais difícil num assassinato não é matar, é esconder o defunto; por mais que se pique e se enterre sempre escapa um ossinho por aí. (p. 72.75).

Desfecho: quando se resolve os problemas, a solução dos conflitos, resultando no final, ou seja, a última parte do enredo. O desfecho do romance *O Gênio do Crime* é surpreendente e feliz. Quando os bandidos estão prontos para jogar Bolachão na banheira com ácido, Mister John Smith (detetive, que era até então invicto, contratado por seu Tomé para desvendar o caso) aparece e salva o gordo dos bandidos; os bandidos são presos e o caso é resolvido:

O Peludão e o dos cachos seguravam o gordo na frente da banheira. — Podemos jogá-lo, chefe? — Joguem e pulem para trás; atenção aos respingos! Uma gota dessas dá para cegar ou fazer queimadura muito grave. — Lá vai, chefe! Pum! Escapum! Pum! Pum! (...) John Smith Peter Tony, escocês de nascimento e detetive de profissão, se disincarpitou do teto e caiu de bom estilo, um pé na cara de Atlas e um na cara do Almeidinha, que tombaram para trás soltando o gordo. (...) Chegaram os guardas e levaram os bandidos para cima, no galpão. (...) O escocês estava sentado no chão e mexia nas letras douradas com uma chave de parafusos. Perguntaram o que era aquilo e o Mister explicou que não era mais detetive invicto e por isso tirava as letras

D.I. da porta do helicóptero. O gordo ganhara dele, ele salvara a vida do gordo, é certo, mas quem descobriu realmente a fábrica clandestina foi o Bolacha. O mérito era do Bolacha, era deles, do Edmundo, do Pituca, da Berenice, e detetive que é passado para trás não é mais invicto. (p. 98-103).

Passemos a outro elemento importante da narrativa: os personagens. Personagens são os seres fictícios que praticam a ação do enredo. Eles são uma invenção, mesmo que sejam baseados em outro ser real, ele existe única e exclusivamente na história e para ser considerado personagem precisa participar verdadeiramente do enredo.

Gancho (1993) apresenta uma classificação dos personagens, como aquele que é o principal da narrativa. Na obra que deu início a *Turma do Gordo*, o protagonista é Bolachão, o gordo, que é super inteligente e consegue descobrir a fábrica clandestina e desvendar o gênio do crime, o vilão da história, e recebe a classificação de antagonista. Há também os personagens secundários, que são Edmundo, Pituca e Berenice amigos e namorada do Bolachão, que o ajudam a descobrir o gênio do crime, seu Tomé dono da Fábrica de Figurinhas Escanteio, Mister John Smith Peter Tony detetive profissional, e Atlas e Almeidinha os ajudantes do gênio do crime.

Outro elemento da narrativa é o tempo, o que determina o tempo dentro da narração. *O Gênio do Crime* apresenta o tempo cronológico, porque o tempo decorrido acontece de forma natural aos fatos, ou seja, o tempo não se alterna entre presente e passado, mas segue de forma natural, em horas, dias, semanas. Podemos constatar isso nos seguintes trechos:

Na hora da janta telefonou ao Pituca e o telefone estava enguiçado; (...) Daí a cinco dias todos receberam uma carta marcando

hora para se reunirem no escritório. (...) Seu Tomé os atendeu numa sala do segundo andar, as janelas estraçalhadas por causa da revolta de dias antes. (...) Nos dias que se seguiram os três verificaram que o cambista nunca chegava no Largo do Paissandu pelo mesmo caminho. (p. 11-31).

O espaço é outro elemento que estrutura o gênero narrativo, pois o espaço é necessário para situar os personagens, porque é aonde se passa suas ações, os fatos e o que estabelece interação entre eles. O espaço narrativo também é importante para situar o leitor durante a leitura, pois assim é possível identificar melhor as ações dos personagens por meio dele. A caracterização do espaço de *O Gênio do Crime* ocorre em São Paulo:

Era um mês de outubro em São Paulo (...) Era uma fábrica, não havia dúvida, as janelas tinham barras de ferro e os muros eram muito altos. O dono não dava trato no jardim porque a grama estava alta e cheia de matinho parasita no meio. (p. 7. 69).

E para finalizar nossa análise dos elementos da narrativa, temos o narrador, que é quem estrutura a história, quem a conta/narra, quem organiza os fatos, ou seja, só é possível existir a narração se tiver narrador. Segundo Gancho (1993), há dois tipos de narrador: narrador personagem e narrador observador. Focaremos no último, o qual é o tipo de narrador de *O Gênio do Crime*. O narrador observador ou narrador em terceira pessoa é aquele que apenas observa os fatos narrados, mas não participa deles, tendo assim um ponto de vista imparcial dos acontecimentos. O narrador observador tem duas características essenciais, a onisciência e a onipresença, as quais são a consciência de tudo que ocorre na história e a presença em todos os lugares da história,

respectivamente. Conforme esse trecho que consta o narrador observador de *O Gênio do Crime*:

Um pequenininho sentado na grama pingava lágrimas em cima do álbum, um grandão descabelado ia de rodinha em rodinha, para discutir e gesticular muito, e a raiva deles era tão grande que quase que se enxergava ela parada no ar, como uma nuvem. A raiva estava no ponto de estourar, e estourou, na hora que o descabelado pegou uma pedra e atirou na vidraça do prédio; foi uma corrida que parecia formigueiro cutucado, a molecada se espalhou elétrica no jardim procurando onde tinha pedras e começaram o bombardeio em cima da fábrica. Não sobrou vidraça nenhuma, xingavam o dono de ladrão, arrancavam as plantas das raízes e jogaram a lata do lixo no meio da rua. (p. 10).

Conhecendo os elementos que formam a narrativa, veremos agora como trabalhar esse gênero em sala de aula, a partir de uma sequência didática que visa trabalhar a obra integralmente com os alunos. A sequência foi elaborada de forma lúdica, com o objetivo de alcançar o interesse dos alunos pela leitura, além da interatividade em sala de aula e com o texto em si.

O GÊNIO DO CRIME NA SALA DE AULA

Após debatermos sobre o romance infanto juvenil *O Gênio do Crime*, conhecermos um pouco sobre a vida do autor João Carlos Marinho e analisarmos os elementos da narrativa do supracitado romance, pretendemos elaborar uma sequência didática, que possa ser trabalhada no Ensino Fundamental, com base

em estratégias que promovam a leitura literária em sala de aula, de modo que possa ser trabalhado esse livro de forma lúdica e prazerosa com os alunos, além de aspirar à promoção da literatura e à formação de leitores.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática a seguir, busca promover a leitura integral de obras literárias em sala de aula, levando um ensino lúdico e prazeroso aos alunos de forma que possa cativá-los e “prendê-los” à obra, que desperte o gosto deles pela leitura, tendo em vista que a literatura tem funções, além da educativa: humanizadora, estética, catártica, transmissora de cultura e conhecimento, como também social e conscientizadora. Sabendo que, por todas essas questões, a literatura deveria ser um direito humano, pois como afirma Antônio Candido (1995): “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (p. 191). Tendo em vista que para se formar leitores é necessário que o professor seja um leitor apto também, Silva (2009, *apud*, SKALSKI; ROBAZCKIEVCZ, 2013, p. 3), em um texto reflexivo sobre esse tema diz:

ser inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela, e os alunos percebem a incoerência. Portanto, o problema está mais atrás, está na formação leitora dos professores, que, mesmo tarde, precisa ser de alguma forma recuperada.

Assim, a sequência didática irá trabalhar integralmente a leitura das obras *O Gênio do Crime* e também *O rapto das Cebolinhas*.

Público Alvo: alunos do 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental.

Período de Duração: 13 aulas.

Número de aulas	Título da Oficina	Objetivos de Aprendizagem	Atividades
6	Leitura literária em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a obra que será trabalhada; - Ler integralmente o livro <i>O Gênio do Crime</i>; - Compreender e discutir a obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da sequência didática e da obra que serão trabalhadas nas próximas aulas; - Utilização do aplicativo de mensagens WhatsApp para disponibilização do livro em PDF e criação de um grupo para os alunos interagirem sobre o livro; - Realização da leitura integral da obra: divisão dos capítulos do romance para leitura em sala de aula e em casa – 6 capítulos para leitura em casa e 2 capítulos em sala de aula – sucessivamente até o final do livro; - Realização de um diário de leitura. - Discussão com os alunos sobre a história do romance, durante e após a leitura;
1	Leitura e brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, compreensão e envolvimento com a leitura do livro. - Debater o conteúdo da narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma brincadeira em que a turma será dividida em grupos e prepararão uma tese para defender seu ponto de vista sobre a obra, a partir daí irão discutir suas opiniões, o professor também fará perguntas para incentivar o debate.
2	Livro ou filme?	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que um livro pode ser tão ou mais interessante que um filme; - Descobrir como é possível envolver-se com os personagens durante a leitura; - E como é possível “interagir” com os personagens por meio da leitura, devido à compreensão de cada uma das pequenas reações dos personagens, que não são possíveis perceber nos filmes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula para que os alunos possam assistir ao filme, adaptado do livro, <i>O Detetive Bolacha e o Gênio do Crime</i>, pela plataforma digital YouTube. - Discussão em sala de aula sobre as percepções do livro e do filme.

Número de aulas	Título da Oficina	Objetivos de Aprendizagem	Atividades
3	Continuando a leitura	- Ampliar o conhecimento de obras literárias e interagir com tais.	- Realização da leitura integral da peça <i>O Rapto das Cebolinhas</i> ; - Discussão sobre a peça lida; - Discussão acerca das semelhanças entre o romance <i>O Gênio do Crime</i> e a peça <i>O Rapto das Cebolinhas</i> .
1	Interagindo com as obras literárias	- Continuar o interesse pela leitura; - Interagir com as obras lidas.	- Realização de uma brincadeira entre os alunos: “Que personagem sou eu?”, o professor irá colocar o nome de um personagem, de <i>O Gênio do Crime</i> ou de <i>O Rapto das Cebolinhas</i> , na testa de um aluno, sem que ele saiba qual, então os outros alunos irão dá dicas sobre quem é o personagem e o aluno tentará descobrir qual é. Após descobrir, outro aluno irá receber um nome de outro personagem e tentará descobrir, assim por diante.

A sequência didática apresentada foi organizada tendo como finalidade a leitura integral da obra *O Gênio do Crime*, como forma de desenvolver o gosto dos alunos pela leitura por meio de atividades lúdicas e prazerosas. Trabalhando assim de forma efetiva o ensino de literatura. Além de viabilizar o uso de ferramentas tecnológicas para a educação, assim como um ensino interativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados, percebemos que com planejamento é possível trabalhar de maneira efetiva a literatura em sala de aula por meio da leitura literária e assim desenvolver o gosto dos alunos pela leitura. Para tanto, é necessário planejamento por parte do professor, ele precisa elaborar sequências didáticas, como a que vimos, que vise a leitura integral de obras literárias, como forma de desenvolver o gosto pela leitura dos alunos e assim a formação de leitores, e não se ater apenas a

um ensino historicista que acaba levando ao desinteresse dos alunos pelas aulas de literatura.

A escola deve trabalhar a formação de leitores, tornando-os leitores críticos. Para isso, é importante que a obra literária seja estudada em si e não como pretexto para outra área ou de forma fragmentada, assim como também é importante ser trabalhada de forma lúdica e prazerosa.

Dessa forma, a sequência didática foi elaborada para turmas do 6º ou 7º do Ensino Fundamental e trabalhará de maneira prazerosa, através de atividades lúdicas e interacionais, as quais devem despertar um maior interesse dos alunos, pois eles irão aprender brincando, de forma que leve a um ensino mais efetivo. A sequência trabalha também com ferramentas tecnológicas, por ser algo que faz parte do cotidiano dos jovens e esse ao ser apresentado de forma educativa para os alunos, tornará o ensino mais aprazível, o que levará a um maior engajamento por parte dos alunos.

Assim, o trabalho contribui para o ensino de literatura a partir da leitura literária, esperando dessa forma conscientizar sobre a importância de tais. Contribui também trazendo propostas plausíveis para tornar essa prática efetiva em sala de aula e no cotidiano dos alunos, para assim tornar possível o seu direito à literatura, como também para formar leitores e cidadãos críticos e ainda humanizá-los. Para que dessa forma, não seja apenas ler, mas “viver” a obra literária.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Vários escritos**: o direito à literatura. São Paulo: Duas cidades / Ouro sobre azul, 1995.

EDITORA GLOBAL. JOÃO CARLOS MARINHO. Disponível em: <https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=245>

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993

ILUSTRADAS. João Carlos Marinho, autor de 'O Gênio do Crime', morre aos 83 anos, em São Paulo. Folha de São Paulo. São Paulo, 18mar.2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/03/joao-carlos-marinho-autor-de-o-genio-do-crime-morre-aos-83-anos-em-saopaulo.shtml#:~:text=Al%C3%A9m%20das%20aventuras%20do%20grupinho,%2C%20al%C3%A9m%20do%20ensaio%20%E2%80%9CConversando>

MARINHO, J. C. **O Gênio do Crime**. 33. ed. São Paulo: Global, 1969.

SILVA, A. E.; TAVARES, Márcia. Uma botija da sala de aula: leitura de romance na educação de jovens e adultos. **Leia escola**, Campina Grande. v. 14, n. 2, p. 13, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.35572/rle.v14i2.359>

SKALSKI, D. S.; ROBAZCKIEVCZ, M. C. F. A leitura literária na formação de leitores. **Dia a dia educação**, Curitiba. v. 1, p. 21, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafuv_port_artigo_dagmara_de_santana.pdf

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SIVUCA: O GÊNIO DA SANFONA
NA LITERATURA

Kydelmir DANTAS
E-mail: kydelmirdantas@hotmail.com
UFCG/CES Campus Cuité

RESUMO

O presente artigo intenta mostrar algumas das bibliografias musicais brasileiras, notadamente sobre o artista, compositor, músico, instrumentista e arranjador Sivuca, abrangendo as biografias de nomes que foram seus influenciadores, parceiros e colegas de profissão. No início da década de 1930, em 25 de maio, filho de Abdólia Albertina e José Dias de Oliveira, nasceu o menino batizado como Severino Dias de Oliveira, conhecido no meio artístico por Sivuca. É sobre este artista paraibano, brasileiro e de reconhecimento mundial, que nortearemos este trabalho, levando-se em consideração de como ele foi visto por autores diversos. Objetivamos, ainda, apresentar sua carreira musical e seus principais sucessos, dentre muitos e, para isto, nos fundamentamos nas leituras de dezessete livros, dois sites, um jornal, uma história em quadrinhos e trinta e cinco folhetos da literatura de cordel existentes em nosso acervo. A proposta foi de levarmos para esta e as futuras gerações a grandiosidade de nosso multiartista paraibano, numa viagem ‘no tempo dos quintais’; um verdadeiro passeio pela história e a memória musical do Brasil, Portugal, França, USA e outros lugares onde ‘o gênio da sanfona’ foi conquistando seu espaço e ‘ferrando sua identidade’ através da sua musicalidade e, assim, sendo reconhecido como o magnífico Sivuca, o poeta do som, o mestre da sanfona.

Palavras-chave: Artista - Biografia - Música - Rádio.

INTRODUÇÃO

Brasil, década de 1930 do século XX. Há uma efervescência em todos os sentidos nesta nação. No comércio, na indústria, no esporte, na música e na política. O cangaço, sob o comando do chefe-mor Virgolino Lampião, há três anos tinha sofrido o revés da derrota em Mossoró-RN, a 13 de junho de 1927, e se transferido para a Bahia, Sergipe e Alagoas. A política nacional fervia com as eleições presidenciais, com a vitória de Júlio Prestes;

Getúlio e seus pares, inconformados com a derrota, tomam o poder, dando o goLpe naquele dia 24 de outubro de 1930, que se transformaria na Ditadura Vargas. Na música o período ficou conhecido como a 'Era de Ouro do Rádio' - que vai de 1930 a 1945 - com destaque na MPB para Ary Barroso, Catulo da Paixão, Dorival Caymmi, Lamartine Babo, Lupicínio Rodrigues, Noel Rosa, Aracy de Almeida, Carmen Miranda, Dalva de Oliveira, Dircinha Batista, Assis Valente, Carlos Galhardo, Francisco Alves, Herivelto Martins, Silvio Caldas, Luiz Gonzaga (DANTAS, 2012).

Apresentaremos aqui, publicações, que consideramos de mais representativo sobre a história musical do inigualável maestro e gênio do acordeon. Foi exatamente a 25 de maio de 1930 que nasceu, no distrito de Campo Grande, zona rural de Itabaiana - PB, do casal José Dias de Oliveira e Abdólia Albertina de Oliveira, o sexto filho e o segundo albino, SEVERINO DIAS DE OLIVEIRA, conhecido no meio artístico e no mundo por SIVUCA.

O artista, que fez várias viagens pela Europa, Estados Unidos e Brasil, teve diversas parcerias, dentre elas com Humberto Teixeira -*Maria Fulô*; Chico Buarque - *João e Maria*; com a cantora africana *Miriam Makeba*, assumindo a direção musical de alguns dos seus shows e discos; com a atriz principal do filme *A Noviça Rebelde*, *Julie Andrews*, com quem gravou um especial para a NBC. Desde (Na) a sua ida à Europa, quando dividiu o palco com a cantora francesa Edith Piaf, o período que residiu nos Estados Unidos, em trabalhos com a sul-africana Míriam Makeba e o americano Harry Belafonte, e o seu retorno ao Brasil, quando assumiu a nova parceria com a Glória Gadelha, no seu sucesso mais famoso *Feira de Mangaio*. Assim moldamos este artigo.

METODOLOGIA

Trabalho realizado através de pesquisas bibliográficas em livros, cordéis, HQ, jornal e na internet, com temas relacionados ao objeto de pesquisas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vultos e temas da música brasileira

O autor, Claribalte Passos, fez um verdadeiro resgate da musicalidade do Nordeste, através do seu folclore e dos seus compositores e principais intérpretes, dentre eles o Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, autores da clássica ASA BRANCA. Mostrando o auge da carreira musical, com o lançamento do gênero baião através das emissoras de rádio, se espalhando pelo Brasil e chegando a ‘Era dos Festivais’ onde há um ressurgimento da poesia regional e folclórica e a aparição de jovens compositores da nova geração que, assumidamente, beberam naquelas fontes nordestinas; citando como exemplo os autores das composições: Andança, Arrastão, Chove chuva, Disparada, Lapinha, Mas, que nada!, O Cantador, Ponteio, Viola Enluarada.

No capítulo dedicado ao BAIÃO, ele perpassa por este tema que considera como “uma das danças mais apreciadas no Nordeste desde o século XIX”. Citando o folclorista e escritor potiguar *Câmara Cascudo*, o maestro, compositor e arranjador *César Guerra Peixe* e o estudioso *Mário Sette*. Porém, é na parte dedicada ao Humberto Teixeira, onde ele cita que o compositor e advogado, cearense do Iguatu, escreveu definindo que o baião, dentre outros exemplos, é... “*A extraordinária musicalidade de Guio de Moraes, do SIVUCA e do Hervê Cordovil*”. (PASSOS, 1972, p. 295).

Sivuca: uma história de amor à sanfona

Foi com este título que o jornal A União, de maio de 2020, lançou o seu Suplemento Literário Correio das Artes. Com a chamada: ‘Um mergulho na trajetória do músico paraibano que fez, da sanfona, um respeitado instrumento para a sala de concertos’. A matéria assinada pelo Alexandre Nunes, é uma preciosidade.

Vida de viajante: A saga de Luiz Gonzaga

É considerada a biografia ‘mais completa’ sobre o Rei do Baião, apesar de não ter sido a pioneira. *Luiz Gonzaga e outras poesias*(1952) é o título da primeira biografia do Rei do Baião que foi escrita pelo poeta potiguar Zé Praxédi, o Poeta Vaqueiro, editado pela Continental Artes Gráficas, de São Paulo - SP, tendo o prefácio do folclorista Câmara Cascudo e com o apoio do então vice-presidente Café Filho. Descrito pelo jornalista cearense Sinval Sá, *O sanfoneiro do Riacho da Brígida* (1966) recebeu o título dado pelo próprio biografado; na verdade, são seus depoimentos memoriais fixados para a posteridade.

Voltando ao “Vida do Viajante”... Quando, em 1946, Luiz Gonzaga volta pra casa - saíra em 1930 pra se alistar no Exército e só voltou 16 anos após, já um artista consagrado nacionalmente – retorna ao Rio de Janeiro por Recife, onde faz uma parada estratégica para shows na capital pernambucana. Lá conhece o sanfoneiro albino, da Rádio Clube de Pernambuco, e se admira com a virtuosidade daquele jovem músico. Em entrevista posterior, SIVUCA disse que o ‘rei do baião’, de quem ele era um admirador confesso, ficara impressionado com sua performance e disse-lhe: “*Que diabo é isso? Como é que tocas desse jeito? Vem cá, preciso tocar com você!*” (DREYFUS, 2012).

Pisa na Fulô, mas não maltrata o carcará: Vida e obra do compositor João do Vale, O Poeta do Povo

Esta biografia sobre um dos “três pilares da música popular nordestina”, tem o reconhecimento muito aquém do que devia. Nela é citado um documentário com o maranhense de Pedreiras, sob o título: “*João do Vale, muita gente desconhece*”, é o estribilho da música ‘Na Asa do Vento (João do Vale – Luiz Vieira), gravada no Cd de 1981, João do Vale, com a produção de Chico Buarque. Neste livro há várias citações ao sanfoneiro de Itabaiana; importante é o depoimento do João sobre sua participação no filme “No Mundo da Lua”, direção do Roberto Farias e a trilha sonora do Sivuca.

Jackson do Pandeiro: O Rei do Ritmo

Eis mais uma biografia que merece estar nas bibliotecas públicas de todo o País, logicamente nas da Paraíba, estado de origem do biografado. O artista, músico e compositor Jackson do Pandeiro, nascido que foi em Alagoa Grande, na região do brejo paraibano, em 1919 e registrado como José Gomes Filho, é considerado um dos ‘três pilares da música popular nordestina’. Neste trabalho do jornalista Antônio Vicente em parceria com o pesquisador Fernando Moura, há várias citações sobre o Sivuca. Dentre elas, narra o primeiro encontro entre eles e finaliza Sivuca: “Foi o primeiro pandeirista que realmente me impressionou”. (MOURA, VICENTE, 2001. p. 140).

A arte e os artistas da Paraíba: Perfis jornalísticos

Este livro engloba personagens e nomes significativos da Paraíba em vários gêneros artísticos: artes plásticas, cinema, dança, fotografia, literatura, música, quadrinhos e teatro. O jornalista coloca nosso ‘objeto de pesquisa’ no panteão dos ‘Instrumentistas’

e sobre ele escreve um excelente texto sob o título “Sivuca, a saga de um sanfoneiro nordestino.” Que se inicia com a seguinte colocação: “*Sivuca, o mais reverenciado e vanguardista dos sanfoneiros nordestinos tem muita história pra contar.*” Logo a seguir reproduz uma entrevista com Sivuca, feita no ano 2000.

Música para acordeon: tributo a Sivuca

O autor, que também fez: “Música Para Acordeon: Tributo a Luiz Gonzaga” (2003) e “Música Para Acordeon: Tributo a Dominginhos” (2003), preparou este trabalho com as principais músicas do arranjador e mestre da sanfona, fazendo arranjos para músicos, alunos e profissionais do Acordeon, que usam a leitura em partituras.

Mpb de A a Z: Crônicas, críticas e entrevistas

Jornalista e crítico musical, Ricardo Anísio compilou uma série de crônicas, críticas e entrevistas com os principais nomes da Música Popular Brasileira. Dentre este, obviamente, está Sivuca. É assim que ele inicia a crônica sobre o itabaiense. Concluindo com: “Um monstro mal dimensionado [...] Sua importância para a música mundial é muito maior do que o tratamento simplório que lhe dedicam os críticos, os pesquisadores e o público brasileiros” (ANÍSIO, 2005, p. 185).

Dicionário Gonzagueano de A a Z

Importante trabalho biográfico sobre o “Rei do Baião”, feito pelo jornalista paraibano, radicado em São Paulo, Assis Ângelo - criador do IMMUB – Instituto da Memória Musical Brasileira - com informações, curiosidades, imagens e fatos relacionados à vida musical Luiz Gonzaga. Traz uma entrevista que o Sivuca

lhe concedeu, publicada no jornal Folha de São Paulo, em 1979, falando dos encontros que teve entre ele e Gonzagão. Inclusive, começa o minicapítulo com a fala do SIVUCA:

Meu primeiro encontro com Luiz Gonzaga foi em 1946, na Rádio Clube de Pernambuco. Eu tocava lá. Ele chegou e me viu tocando. Falou: “Que diabo é isso? Como é que se toca desse jeito? Vem cá, eu preciso tocar com você... Olhe, ninguém toca este instrumento como você, mas seja simples, porque se você ficar vaidoso, as pessoas não vão tolerar. E conte comigo quando chegar ao Rio”. Uma semana depois ele mandou um telegrama oferecendo um contrato para eu trabalhar na Rádio Nacional, mas não pude ir pois eu tinha um contrato a cumprir em Recife. Mas quatro anos depois, em 1950, estreei na Rádio Record de São Paulo, com a grande Orquestra Reco, dirigida pelo saudoso maestro Gabriel Migliori. (ÂNGELO, 2006, p. 168/169)

A história da carreira artística desse fabuloso instrumentista começa – em meados da década de 1940 - quando fez as malas em Itabaiana, na Paraíba, em direção a Recife. Ganhou um emprego na Rádio Clube de Pernambuco e o apelido de Sivuca, dado pelo maestro Nelson Ferreira. Era apaixonado por Tommy Dorsey e Nat King Cole. A vizinhança adorava ouvi-lo tocar, segundo Ângelo (2006, p. 169).

Sivuca e a música do Recife

Mostra a relação afetuosa de Sivuca com a capital pernambucana e o seu gênero musical mais conhecido, no mundo, o FREVO. Logicamente apresenta várias outras nuances. Na

discografia básica do pesquisado, em quase todos os seus discos de carreira há um frevo gravado.

Forró de Cabo a Rabo

Seguindo os passos do livro anterior, o autor - que escreve sobre música e músicos em jornais e revistas, além de apresentá-los em programas radiofônicos - regionalizou seus textos, enfeixando-os neste que considera de um planeta musical à parte quando cita em sua apresentação.

Considerações sobre o nosso adorável planeta Forró. Este livro é uma obra de primeira pessoa... Contudo esta é a forma verdadeira que deixo registrados textos sobre aquelas as quais considero como as mais importantes pilastras do Forró, mais como estética de Nordeste do que como gênero musical. (ANÍSIO, 2012, p. 10, 11).

Realmente, se ouvindo, em LP's ou CD's, seus discos, principalmente 'Cabelo de Milho', 'Forró e Frevo', 'Vou vida a Fora' e 'Enfim Solo', veremos o quanto o regionalismo do Sivaçu é abrangente nos gêneros e musicalmente mundial.

Luiz Gonzaga e o Rio Grande do Norte

Este é apenas um capítulo da história musical do Luiz Gonzaga e sua relação com o Estado Potiguar. Suas músicas que têm ligação com a história, geografia, personagens e o meio ambiente de cá; os compositores, intérpretes e principais seguidores; seus primeiros shows no RN, no ano de 1954, em Mossoró, Açu, Santa Cruz, Currais Novos e Caicó; seus títulos de cidadania em Currais Novos, Caraúbas, Caicó, Pau dos Ferros e Natal.

Enfim, o elo entre eles. Com relação ao SIVUCA, há neste trabalho algumas citações, dentre elas que o Luiz Gonzaga gravou composições suas e teve participações dele em long-plays.

Em 1978, no LP Luiz Gonzaga - Dengo Maior, gravou: *Serena no Mar* (Sivuca – G. Gadelha); *Nunca Mais Vi Esperança* (Sivuca – G. Gadelha), ambas as faixas com participações especiais de Sivuca e Glorinha Gadelha.

Em 1985, no LP Luiz Gonzaga – Sanfoneiro Macho, na faixa 6 do disco foi gravada *A Mulher do Sanfoneiro* (Luiz Gonzaga – João Silva), com a participação especial de Glorinha Gadelha, cantando com LG e Sivuca acompanhando-os na sanfona. (DANTAS, 2012, p. 154)

A cantora e compositora potiguar, natural de Florânia, Terezinha de Jesus, gravou as músicas: *Sotaque* (Sivuca – Ana Terra) e *Eu vi o Mar virar Sertão* (Sivuca - Cacaso); nesta última, a parceria foi cantada entre eles, Terezinha de Jesus e Sivuca.

No dia 30 de junho do ano dois mil e doze (30/06/2012), o CORAL PETROBRAS, de Mossoró, em homenagem ao Centenário de Luiz Gonzaga apresentou - no Memorial da Resistência Mossoroense ao cangaço lampiônico - o musical intitulado 'Cantata para o Rei do Baião', dentre a relação de música foi inserida a clássica *Feira de Mangaio* (Sivuca – Glória Gadelha).

O Fole Roncou! Uma História do Forró

Este é, para nós, o livro mais completo sobre essa junção de baião, xote, xaxado, arrasta-pé, coco e outros ritmos que formaram o FORRÓ. Um trabalho de fôlego longo e que, mesmo assim, ainda pode ser ampliado numa nova edição. Nele há várias

citações sobre Sivuca e sua carreira artística. Inclusive sua afirmação, quando do seu ao Brasil, ao dizer: “Dei a volta ao mundo várias vezes e sempre divulgando a música brasileira. Estou voltando para dizer a vocês que cumpri minha missão no exterior” (MARCELO, RODRIGUES, 2012, p. 322).

Dentre inúmeras, cita uma reportagem da Folha de São Paulo, assinada pelo jornalista Assis Ângelo sob o título ‘FOGO NO FORRÓ’ sintetizando o que ele denominou de ‘o sanfoneiro mágico’ e assim escreveu: “Já o trataram e o alcunharam de diversas formas. Faz justiça à fama que conquistou. Com a sanfona nas mãos Sivuca fica elétrico, se transforma, muda de cor, vira o cão em noite de agonia” (ÂNGELO, 1979, apud MARCELO, RODRIGUES, 2012, p. 321).

Artistas de Itabaiana

Trabalho do poeta e jornalista Fábio Mozart, com minibiografias de personagens ligados à cultura itabaianense. Dentre os mesmos (eles,) o poeta repentista Zé Duda do Zumbi; o saxofonista, músico e humorista Severino Rangel de Carvalho (1896-1972), o *Ratinho* que formou dupla com o cantor, compositor, violonista e humorista *Jararaca* (José Luiz Rodrigues Calazans, 1896-1977); o Severino de Andrade Silva, o famoso poeta Zé da Luz, autor dos livros “Brasil Caboclo” e “O Sertão em Carne e Osso”. E, obviamente, a estrela maior SIVUCA. Sobre este, cita que, já em 1951, lançou disco com um dos seus maiores sucessos, o primeiro em nível nacional, *Adeus Maria Fulô*, em parceria com o compositor Humberto Teixeira. Antes, no mesmo ano, gravara um disco de 78 rpm, com as músicas: *Frevo dos Vassourinhas* (Matias da Rocha) e *Sivuca no Baião* (Humberto Teixeira – Luiz Gonzaga), esta sendo uma homenagem dos compositores ao artista recém-chegado na capital federal de então, o Rio de Janeiro.

Clara Nunes, guerreira da utopia

É considerada a biografia mais completa sobre a mineira de Caetanópolis – Clara Francisca Gonçalves (1942-1983) – que fez sucesso como nome artístico de Clara Nunes a sambista e intérprete, a partir do Rio de Janeiro, onde se radicou. Dentre as várias citações sobre Sivuca, todas logicamente ligadas à música; desde 1977, quando foi um dos arranjadores do LPs *Forças da Natureza*, os outros foram os maestros Radamés Gnatalli, Gaya e Ivan Paulo; passa por 1979, quando tem a gravação do LP *Esperança*, onde ela gravou *Feira de Mangaio* (Sivuca - G. Gadelha); chegando a 1982, com a gravação do LP *Nação*, onde gravou a, *Mãe África* (Sivuca – Paulo César Pinheiro). O show de lançamento do LP *Esperança* foi feito no dia 27 de setembro de 1979, no Pavilhão São Cristóvão, a famosa e antiga feira dos nordestinos, com a presença do Sivuca e o sucesso imediato da música *Feira de Mangaio*, que o maestro compusera no exterior e, nesta gravação inseriu uma nova parceria. Na voz de Clara e no clipe para a televisão, esta música tornou-se um sucesso universal.

Sivuca, o mito: de Itabaiana para o mundo

Neste trabalho, a autora, que é Professora aposentada, fez um recorte emocional e memorial de seu ilustre conterrâneo. Recheado de reportagens e imagens.

Brasilian International Songbook Online

Partituras Brasileiras Online - Interessante resgate histórico do Brasil musical, compilado numa coletânea composta de oito volumes, sendo o Vol. 8 denominado de SANFONAS DO BRASIL. Excelente trabalho, com o aval do Bernardo Guerra (Diretor do Centro de Música) e os textos essenciais do Léo Rugero que são

o amálgama do que representa a Sanfona e o Fole de 8 Baixos, para os músicos do Brasil e do Mundo. Com citações sobre os maiores acordeonistas brasileiros que nem (como): Antenógenes Silva, Luiz Gonzaga, Pedro Raymundo, Mário Zan, Orlando Silveira, Dominginhos, Hermeto Paschoal, Oswaldinho do Acordeon, Luizinho Calixto, Renato Borghetti, dentre tantos outros. Logicamente não deixaria de ter a presença constante do SIVUCA, citando-o como “*um dos acordeonistas sintonizados com os novos caminhos harmônico, juntamente com o maestro Chiquinho do Acordeon e Gennaro*” (RUGERO, 2018).

Apresenta as partituras para sanfonas de músicas do cancionista brasileiro, dentre elas as composições de nosso objeto de estudo, a seguir descritas: *Energia* (Sivuca – Glória Gadelha); *Feira de Mangaio* (Sivuca – Glória Gadelha); *Homenagem à Velha Guarda* (Sivuca); *Nosso Encontro* (Sivuca – Hermeto Paschoal); *Um Tom para Jobim* (Sivuca – Oswaldinho do Acordeon); *Xanana* (Sivuca – Glória Gadelha). Ainda tem uma homenagem ao Gênio da Sanfona, com o título *Meu Cumpádi Sivuca*, feita pelo Kiko Horta.

Magnífico Sivuca, Maestro da Sanfona

É o livro que consideramos como ‘a melhor biografia’ sobre o SIVUCA; a autora e socióloga - Flávia Barreto - foi de uma sensibilidade especial para com o roteiro humano e musical do biografado, passeando pelo sítio em Itabaiana (1930), pelas ruas de Recife; pelos auditórios de rádios, teatros e casas de shows, até parar na capital paraibana (2016). Inicialmente ela escreveu:

Sivuca foi um músico magnífico. Durante a juventude enlevou multidões com o toque de sua sanfona. Ouvintes de rádio se impressionavam com a habilidade dele como instrumentista. Possuía uma legião de

fãs por todo o território nacional aos vinte anos. Ultrapassou o estágio de músico intuitivo com esforço próprio e alcançou sólida formação teórico musical, capaz de sustentá-lo em meio aos mais renomados arranjadores, inclusive no exterior. Foi merecedor de aplauso e reconhecimento por parte do público e da imprensa em todos os lugares onde apresentou sua arte. O sucesso de Sivuca o fez receber, durante a vida, inúmeras distinções e premiações importantes para sua carreira musical. (BARRETO, 2011, p. 07)

A biógrafa mostrou a carreira musical triunfante do albino, filho de Abdólia Albertina e José Dias de Oliveira, o albino e multi-instrumentista, compositor e arranjador.

Para falar do ponto de vista da socióloga, considero a presente obra biográfica uma contribuição para a preservação do patrimônio cultural brasileiro, para o qual Sivuca trabalhou com afincamento e grandiosidade. Trata-se, por conseguinte, de um ato político de resistência e de afirmação do direito de pesquisar e produzir conhecimento que nos é garantido pela Constituição Brasileira, enquanto profissionais, pesquisadores e intelectuais. (BARRETO, 2011, p. 13)

Sivuca, o Maestro da Sanfona na Literatura de Cordel

Sobre este pouco se encontra em publicações neste gênero literário. Afora algumas citações em cordéis sobre seus colegas artistas, principalmente Luiz Gonzaga, a sua biografia cordelística é incipiente diante da grandiosidade do ser humano que foi Severino Dias de Oliveira, o Sivuca. Em nosso acervo, temos

compilados folhetos publicados a partir do ano de 2007, ou seja, todos só após o último acorde do “poeta do som”. São eles, cronologicamente listados com seus títulos, autores e datas:

2007 – SIVUCA: O DIABO LOIRO DA SANFONA – Manoel Monteiro.

2008 – PARAÍBA GRANDES NOMES: SIVUCA – Manoel Monteiro.

2013 – A INDÚSTRIA DO CORDEL COM SIVUCA E SÃO JOÃO – Cordel Coletivo – SESI-PB.

2016 – SIVUCA O MALABARISTA DO SOM – Josafá de Orós.

2019 – SIVUCA: O GÊNIO DO ACORDEON – Medeiros Braga.

2019 – MESA DE GLOSAS: 90 ANOS DO MESTRE SIVUCA – Vários autores (cordel coletivo) - Org./edição, poeta El Górrion.

Sem data – SIVUCA, ZABUMBA E TRIÂNGULO – Chico Salles.

Sem data – A RESSURREIÇÃO DE MESTRE SIVUCA E A MORTE DE GLORINHA GADELHA – Antonio Bil.

Com as comemorações dos 90 anos de SIVUCA, neste 2020, vários poetas trataram de biografá-lo em folhetos; inclusive a ACVPB – Academia de Cordelistas do Vale do Paraíba, com sede em Itabaiana-PB, lançou um Concurso Literário sobre o homenageado e se inscreveram vinte e cinco (25) autores de várias regiões do Brasil.

1º lugar – O LEGADO DE SIVUCA – Marciano Medeiros (RN); 2º lugar – SIVUCA NO RUMO DAS ESTRELAS – Francisco Gabriel (RN); 3º lugar – UM SANFONEIRO ALÉM DA IMAGINAÇÃO – Zé Salvador(RJ).

Alguns dos demais poetas cordelistas, após o concurso, resolveram e publicaram seus folhetos que foram inscritos e participaram, neste ano de 2020, a exemplo dos seguintes autores e títulos: Ademarcos Santana - SIVUCA, O POETA DO SOM; Adilson Costa - VIVA SIVUCA; Agenor Otávio - MESTRE SIVUCA DE ITABAIANA PARA O MUNDO; Alba Helena - MESTRE SIVUCA: ORGULHO DA PARAÍBA; César Augusto - MESTRE SIVUCA; Chico Fábio - MESTRE SIVUCA: O POETA DO SOM; Claudia Gomes - MESTRE SIVUCA: O ANDARILHO NORDESTINO; Cristine Nobre - SIVUCA: AO MESTRE COM AMOR; Davi Fernandes - MESTRE SIVUCA; El Gorrión - SIVUCA: RETALHOS BIOGRÁFICOS; Francisco Gabriel - SIVUCA_NO RUMO DAS ESTRELAS; Jerson Brito - OS DIAS DE SEVERINO; Josafá de Orós - SIVUCA: MÚSICO COMPLETO E GENIAL; José Nicodemos - CORDEL AO MESTRE SIVUCA; Jota Lima - SIVUCA, MESTRE DOS SONS; Mario Moura Marinho - HOMENAGEM AO SIVUCA, POETA DO SOM; Massilon Silva - MESTRE SIVUCA; Nicodemus Medeiros - AO MESTRE SIVUCA; Orlando Otávio - SIVUCA EM CARNE E MÚSICA; Paulo Filho - TRIBUTAO AO MESTRE SIVUCA; Plácido Amaral - MESTRE SIVUCA: UM GÊNIO UNIVERSAL; Raniery Abrantes - SIVUCA: O FILHO DE ITABAIANA - PB; Severino Honorato - SIVUCA, 90 MAIS; Sirlia Lima - MESTRE SIVUCA: OS ACORDES LÍRICOS DE UM POETA POPULAR E ERUDITO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos um passeio lítero-musical, através da bibliografia sivuquiana. Uma viagem ‘no tempo dos quintais’, um verdadeiro passeio pela história e a memória musical dos lugares onde ‘o gênio da sanfona’ foi reconhecido através de sua musicalidade. Quando um dia Sivuca afirmou, “Nasci albino, veso e canhoto, um capricho do destino.”, já sabia que era o virtuose

dos instrumentos, o maestro especial, o compositor generoso, um excepcional arranjador que abraçara uma grande diversidade dos gêneros musicais.

Poderíamos citar os vários *Choros* compostos e gravados por Sivuca; sua notoriedade como multi-artista nos países da Europa e nos Estados Unidos (USA); o seu envolvimento profissional com outros colegas geniais que nem o potiguar K-Chimbinho, o violonista Garoto, os compositores Humberto Teixeira, Luiz Vieira, Chico Buarque e outros tão importantes quanto. Mas, deixemos para que se interessa ir à busca disto.

Surpreendeu-nos e maravilhou a biografia escrita pela socióloga Flavia Barreto - filha única herdeira do enlace entre Severino Dias de Oliveira e Terezinha Mendes (cantora e rádio atriz, de Recife, radicada no Rio de Janeiro) - com a seriedade de uma biógrafa, sem misturar o seu envolvimento sentimental com o biografado. Enfim, após estas leituras em busca de conhecimentos, afirmamos que Sivuca é o que foi e é, para sempre, o eterno 'Gênio da Sanfona'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÂNGELO, Assis. **Dicionário Gonzagueano de A a Z**. São Paulo: Parma. 2006.

ÂNGELO, Assis. **No céu Luiz Gonzaga e Sivuca**. 2020. Disponível em: assisangelo.blogspot.com. Acesso em: 11 nov. 2020.

ANÍSIO, Ricardo. **Forró de Cabo a Rabo**. Recife: Edições Bagaço. 2012.

ANÍSIO, Ricardo. **MPB de A a Z: Crônicas, críticas e entrevistas**. João Pessoa: Idéia. 2005.

BARRETO, Flávia. **Magnífico SIVUCA Maestro da Sanfona.** Rio de Janeiro: Editora do Autor. 2011.

BUENO, Roberto. **Música para Acordeon: Tributo a SIVUCA.** Rio de Janeiro: Editora Irmãos Vitalli. 2003.

DANTAS, Kydelmir. **Luiz Gonzaga e o Rio Grande do Norte.** Mossoró: Queima-Bucha Editora. 2012.

DREYFUS, Dominique. **Vida de Viajante: A Saga de Luiz Gonzaga.** São Paulo: Editora 34. 1996.

FERNANDES, Vagner. **Clara Nunes, guerreira da utopia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Agir. 2019.

MARCELO, Carlos & RODRIGUES, Rosualdo. **O Fole Roncou! Uma história do Forró.** Zahar. 2012.

MOURA, Fernando & VICENTE, Antônio. **Jackson do Pandeiro: o rei do ritmo.** São Paulo: Editora 34. 2001.

MOZART, Fábio. **Artistas de Itabaiana.** João Pessoa: Editora Imprell. 2014.

NUNES, Alexandre. Sivuca: uma história de amor à sanfona. **A União: Correio das Artes.** João Pessoa, p. 4-19. 01 maio 2020.

PAIVA, Edna Martins. **Sivuca. O Mito: de Itabaiana para o mundo (SIVUCA).** João Pessoa: MLP Gráfica e Editora. 2019.

PASCHOAL, Marcio. **Pisa na fulô mas não maltrata o carcará: Vida e obra do compositor João do Vale, o Poeta do Povo.** Rio de Janeiro: Lumiar Editora. 2000.

PASSOS, Claribalte. **Vultos e Temas da Música Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Paralelo. 1972.

PINTO, Otávio Sitônio. **SIVUCA em Quadrinhos**. Ilustrações [de] Val Fonseca. João Pessoa: Patmos Editora, 2017.

RODRIGUES, Elinaldo. **A Arte e os Artistas da Paraíba: Perfis Jornalísticos (SIVUCA)**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB. 2001.

RUGERO, Leonardo. **Partituras Brasileiras Online - Popular Music 8: “brazilian international songbook online”**. Brasília: Ricardo Gilly/gilly Music, 2018. 201 p. Disponível em: www.funart.gov.br. Acesso em: 12 nov. 2020

O WHATSAPP COMO RECURSO
DE INTERVENÇÃO DOCENTE
NO ENSINO REMOTO

Francisca Luana Rolim ABRANTES
E-mail: luana_abrantes@hotmail.com (UFCG)

Risonelha de Sousa LINS
E-mail: risonelha@gmail.com (IFPB)

RESUMO

O presente trabalho corresponde a uma experiência com o aplicativo *Whatsapp*, realizada nas aulas de Língua Portuguesa com alunos do Ensino Fundamental II. O objetivo desse estudo é mostrar os pontos positivos e negativos do uso do *Whatsapp* como ferramenta de ensino-aprendizagem em tempos da COVID-19. As perguntas que nortearam esse estudo foram: Como esse aplicativo pode colaborar de forma efetiva com um ensino emergencial proposto pelas instituições de ensino? Quais os pontos positivos e negativos dessa ferramenta enquanto estratégia pedagógica? Como esse recurso pode incentivar o aluno a utilizar a linguagem expressiva para expor sentimentos e apreensões relativas ao período da pandemia? Para embasar a nossa pesquisa, utilizamos os estudos de Borges (2015), Kenski (2012), Coscarelli (2011), Moran (2013), entre outros. Os resultados apontam que esse aplicativo é eficiente e acessível para o ensino-aprendizagem dos educandos no período de ensino remoto.

Palavras-chave: *Whatsapp*, Mídias digitais, Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Devido ao longo período de isolamento exigido pelo Ministério da Saúde em função da doença causada pelo coronavírus, mais conhecida como COVID-19, as escolas necessitaram de novas estratégias para alcançar o seu público, sendo o uso das mídias digitais o recurso mais viável para mediar a aprendizagem junto aos alunos.

Em linhas gerais, a revolução digital abrange várias tecnologias móveis, tais como: telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos de áudio, *notebook*, *smartphone* *iphone* que estão presentes no cotidiano da maioria das pessoas. Tais ferramentas tornaram-se mais presentes no contexto escolar de ensino *online*, uma vez que os recursos educacionais interativos já eram previstos pela Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), tornando-se imprescindíveis no novo contexto de isolamento social.

Sobre o uso das tecnologias digitais em ambiente escolar, Borges (2015) afirma que elas funcionam como estímulo ao ensino-aprendizagem, fomentando o aluno a procurar novos conhecimentos. De fato, as mídias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos indivíduos do mundo pós-moderno e são muito mais atrativas do que as práticas de interações presenciais utilizadas em sala de aula.

Por este motivo, é indispensável que o docente renove os seus conhecimentos e atuações, a fim de garantir a sua intervenção na aprendizagem dos alunos na era digital, pois apesar das dificuldades enfrentadas no uso dessas ferramentas, torna-se cada vez mais comum o acesso aos aplicativos na ampliação do conhecimento.

Segundo Moran (2013, p.27), “uma bela escola depende também de um projeto inovador, onde a internet esteja inserida como um importante componente metodológico”. Dialogando com esse autor, observa-se que as instituições escolares precisam usar não só a internet ao seu favor, mas também aprimorar-se no uso das tecnologias e mídias digitais, pois elas podem ser uma grande aliada no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, as orientações de ensino expostas na Base Nacional Comum Curricular (2018) evidenciam a tecnologia como uma fonte não só de comunicação, mas também de aquisição de saberes e de participação mais consciente na cultura digital.

Destarte, embora uma das competências gerais da BNCC seja “compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações” (BNCC, 2018, p.61), nota-se que os professores, mesmo usando alguns aplicativos em sua prática docente, não estão preparados para um ensino *online*, pois não receberam o treinamento necessário para atuar de forma

proficiente com tais tecnologias em sala de aula. Além disso, muitos alunos não têm acesso à internet em suas residências. Em função disso, a secretaria municipal de Sousa-PB teve que pensar em quais aplicativos seriam utilizados neste momento, elegendo o *Whatsapp* como ferramenta que possibilita a troca de mensagens de texto, imagens, vídeos, áudios e documentos, sem custos financeiros e de forma rápida, como estratégia de ensino emergencial, visando à superação dos problemas ligados ao afastamento entre professores e discentes no cotidiano escolar.

Com base no que foi exposto, esse artigo busca apresentar uma experiência de ensino realizada nas aulas de Língua Portuguesa com alunos 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola localizada no alto sertão da Paraíba, envolvendo, assim, os seguintes gêneros: canção, conto e carta pessoal através do *Whatsapp*.

As perguntas que nortearam esse estudo foram: O *Whatsapp* pode colaborar de forma efetiva com um ensino emergencial proposto pelas instituições de ensino? Quais os pontos positivos e negativos do uso desse aplicativo enquanto estratégia pedagógica? Como essa ferramenta pode incentivar o aluno a utilizar a linguagem expressiva para expor sentimentos e apreensões relativas ao período da COVID-19? Enfim, para embasar a nossa pesquisa, utilizamos os estudos de Borges (2015), Coscarelli (2011), Moran (2013), Cosson (2016), entre outros.

TRABALHANDO AS EMOÇÕES LIGADAS AO CONTEXTO DE PANDEMIA ATRAVÉS DE TEXTOS DE CARÁTER INTIMISTA

Para desenvolver essa intervenção docente, utilizamos a sequência expandida de Rildo Cosson (2016), que tem como objetivo propiciar, de maneira efetiva, o contato do aluno com práticas leitoras. Essa sequência didática é composta pelas seguintes etapas, a saber: a) Motivação; b) Introdução; c) Leitura; d) Interpretação; e) Contextualização.

Na primeira etapa dessa sequência expandida, ou seja, a *motivação*, buscamos trabalhar a música *A carta*, interpretada por Renato Russo e Erasmo Carlos. Como todas as aulas e atividades eram ministradas pelo *Whatsapp*, enviamos o vídeo da canção para que eles pudessem acessar e, em seguida, propiciamos um debate no grupo, envolvendo as seguintes questões: De que fala a letra dessa canção? A que gênero textual faz referência? Vocês já escreveram alguma carta? Hoje é comum escrever cartas e enviar para os amigos, as pessoas próximas?

Alguns alunos responderam que a letra da canção falava de um homem que há muito tempo não via a pessoa amada, que estava com bastante saudades dela e, por isso, estava escrevendo-lhe essa carta, declarando, assim, todo o seu amor. Outro discente também chegou a indagar o motivo pelo qual a mulher não escrevia para ele. Essa pergunta rendeu muitos comentários no grupo, pois os educandos afirmaram que ela não tinha entrando em contato com o namorado porque não gostava dele, outros disseram que ele era mais sensível e romântico do que a moça e, por isso, estava escrevendo um texto tão melancólico.

Quanto a segunda e a terceira perguntas, os discentes, de imediato, reconheceram que o gênero abordado na letra da canção tratava-se de uma carta pessoal. Além disso, eles também afirmaram que haviam escrito cartas como atividades na escola, porém não utilizavam mais esse tipo de texto, uma vez que, hoje, já possuíam outros meios, como *Facebook*, *Whatsapp*, *E-mail*, telefone e celular para se comunicar. Inclusive, uma aluna chegou a ressaltar o desuso desse tipo de correspondência por conta do avanço da tecnologia e que as pessoas escreviam esse tipo de texto porque, naquela época, a carta era o único meio de comunicação.

Após essa primeira etapa, demos sequência à introdução. Enviamos no grupo criado para a turma, um vídeo, explicando as características do gênero Carta e apresentando o escritor Dalton Trevisan, cuja obra evidencia os conflitos humanos, pois, nas aulas seguintes, iríamos trabalhar um texto desse autor com a turma.

Ao enviar o vídeo, solicitamos aos discentes que, caso eles tivessem alguma dúvida sobre o conteúdo, colocassem as perguntas no grupo para que, assim, pudéssemos saná-las. Como resposta, os educandos postaram mensagens de áudio, dizendo que o assunto do vídeo era bastante claro.

Concluído esse momento, fomos para a terceira parte da sequência- a *leitura*. Enviamos, no formato *Word*, o conto *Apelo*, de Dalton Trevisan e, em seguida, pedimos para que os discentes fizessem uma leitura minuciosa da narrativa, atentando-se para os seguintes pontos: O título, a temática, o tipo de narrador e o espaço em que ele está inserido, os personagens e, principalmente, o modo expressivo como ele retrata seus sentimentos em relação à ausência da senhora.

Optamos por uma leitura orientada do texto com base nas palavras de Cosson (2016, p.62): “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Esse autor ainda ressalta que os docentes não podem confundir o ato de acompanhar a leitura que o discente está fazendo com o policiamento, pois o foco principal não está em vigiá-lo, mas auxiliar esse educando em suas dificuldades.

Dadas essas orientações de leitura, seguimos para a etapa posterior- a *interpretação*. Elaboramos um debate virtual através do próprio aplicativo acerca do conto, com as seguintes questões: a) No texto *Apelo*, de Dalton Trevisan quem é a destinatária? b) De que fala a narrativa? c) Inferindo sobre o conteúdo, discutiu-se acerca do que teria levado a senhora a sair de casa. d) Quais os efeitos que o desaparecimento da senhora causa ao narrador? e) Pelos dados do texto, quais as características dessa destinatária?

Como o grupo era composto por 26 alunos, fomos debatendo questão por questão para que pudéssemos compreender a fala de cada um. Assim, no tocante ao primeiro questionamento, os educandos disseram que a destinatária seria uma senhora. Inclusive,

um determinado aluno fez a seguinte indagação: Interessante que essa mulher não tem nome, o tempo todo, o narrador a menciona como senhora. Por quê? Antes mesmo de respondermos à pergunta do educando, uma aluna fez a seguinte colocação: “Talvez, o autor não tenha especificado o nome dela porque, possivelmente, o tratamento da personagem simplesmente por senhora, esteja atrelada à condição da mulher na sociedade. Vejam que ele diz que sente saudade dela, porque ela já não está mais ali, para fazer as atividades domésticas, como: guardar o jornal debaixo da escada, colocar o leite para ferver, pregar o botão da camisa dele, fazer-lhe companhia, entre outras”.

Para não interferir nas respostas dos alunos e fazer-lhes pensar ainda mais sobre o conto, indagamos-lhes sobre o assunto principal da narrativa. Todos os discentes afirmaram que se tratava da história de um homem, cuja ausência de sua senhora, sentia-se sozinho, perdido diante dos afazeres domésticos e, por isso, apela para que ela volte. Ainda nesse momento, uma aluna fez o seguinte relato: “Na minha casa, a minha mãe trabalha o dia todo e, quando chega em casa, ainda tem que lavar a louça, varrer, passar o pano e fazer a janta. Tem dias que ela chega tão cansada e meu pai não ajuda”. Ao mencionar isso, outra aluna faz a seguinte colocação: “Eu acho isso errado, pois se todos moram na mesma casa e trabalham o dia todo, o certo é que, ao chegar em casa à noite, todos ajudem e não fiquem esperando somente a esposa fazer as atividades do lar”. Outro aluno também afirma: “Mas a função da mulher é justamente essa: tomar conta da casa e dos filhos. E a obrigação do homem é sustentar a casa”. Após esse comentário, uma aluna responde: “Mas se tanto o homem, quanto a mulher trabalhamos dia todo, é interessante que, ao chegar em casa, todos colaborem, pois, assim, não irá sobrecarregar uma única pessoa”. No instante em que a discente fez essa afirmação, percebemos que a maioria concordou com o seu posicionamento. Assim, pelas falas dos educandos, percebemos que os nossos discursos evidenciam nossos valores, crenças e ideologias.

Em relação à pergunta sobre o motivo de a senhora ter saído de casa, os discentes imaginaram diversas causas, dentre elas foram apontadas o cansaço das atividades domésticas, a falta de atenção do marido e a descoberta de uma suposta traição do companheiro. Como essas informações não estavam explícitas no texto, os educandos tiveram que recorrer às experiências sociais para apontar as possíveis razões da ausência da personagem. Conforme aponta Kleiman (1989, p. 27), a leitura:

implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar, ou seja, é através do ler que o ser humano se identifica, pois reflete sobre situações ou acontecimentos já vivenciados e com isso elabora e procura perguntas e respostas para as análises feitas em relação ao que lê.

Reportando às palavras de Kleiman, observa-se que os alunos apresentaram uma resposta responsivo-ativa em relação aos acontecimentos abordados pelo texto de Dalton Trevisan, pois tentaram preencher as lacunas pelo pensamento de outrem.

Dando continuidade ao debate, indagamos aos alunos sobre os efeitos do desaparecimento da senhora no lar descrito pelo narrador. Como resposta, eles afirmaram que as consequências do afastamento da mulher foram: a casa bagunçada, as camisas ficaram sem botões, o leite azedou e as plantas morreram. Além disso, um aluno fez o seguinte comentário: “Ah, professora, ele é homem, por isso que a casa ficou bagunçada. A mulher é que deve ser responsável pela organização do lar”.

Através da fala dos discentes, observa-se, no conto, que a importância da mulher está atrelada às atividades domésticas, sem as quais, a senhora torna-se invisível, pois nem mesmo o seu nome é mencionado pelo narrador-protagonista. Também foi discutido que a alteridade da mulher não foi apresentada, já que ela não emerge da fala masculina com suas necessidades humanas, mas como escrava da casa, aquela que apenas desempenha atividades cotidianas em proveito dos outros.

Segundo Beauvoir (1970), nas concepções patriarcais, a mulher destina-se ao casamento dentro do qual a figura feminina torna-se um objeto subjugado à vontade masculina, ou seja, o marido nunca a percebe como ela gostaria de ser vista: pela sensibilidade, pelo talento, pelas virtudes, mas ele a considera como uma projeção das próprias necessidades.

Em relação às características da destinatária, os alunos salientaram que a senhora era uma boa dona de casa, já que executava as atividades diárias com competência, mas parecia uma pessoa infeliz com o casamento. Portanto, essa experiência confirmou que a leitura autoriza o aluno perceber que, assim como o discurso do narrador do texto em estudo aborda as ideologias patriarcais norteadoras do comportamento da mulher, as construções discursivas estão carregadas de intenções ligadas à posição do falante e também funcionam como expressão de sentimentos, valores e significações de mundo.

Concluída a interpretação do conto, iniciamos a etapa da contextualização¹, definida por Cosson (2016, p.89) como aquela em que “o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidades com a obra lida, mostrando assim a

1 Na etapa de contextualização, utilizamos apenas dois tipos: a presentificadora e a temática. A primeira corresponde à atualização do tema estudado, estabelecendo um diálogo com a realidade vivenciada pelo aluno; a segunda, associa-se à exploração dos temas gerados pela leitura da obra, ampliando os aspectos da mesma.

atualidade do texto”. Para isso, enviamos ao grupo o vídeo “Diário da família em quarentena: alimentação” e, em seguida, solicitamos que os educandos comparassem a realidade da dona de casa presente no vídeo com a rotina da senhora, apresentada no conto *Apelo*, de Dalton Trevisan. Assim que alguns discentes visualizaram-no, reagiram através de *emotions* com carinhas de risos. Ao percebermos essa reação, lançamos os seguintes questionamentos: 1- A situação enfrentada por essa mãe enquanto sujeito se diferencia da realidade da personagem do conto? 2- Algum membro da família se colocou no lugar da mãe durante o período de quarentena? 3- Apesar da alimentação da família ser obtida através de aplicativo, por que a rotina dessa dona de casa permaneceu a mesma? 4- Que outras problemáticas podem ser evidenciadas nas relações familiares no ambiente doméstico?

Dentre as repostas apresentadas pelos alunos em relação a primeira e a segunda questões, destacamos: “Não, as duas são escravas da casa”, “Sim, porque a mãe do vídeo é conformada com a situação e a do conto vai embora”, “Não, elas são exploradas pela família, ninguém dá tempo pra ela viver”. Pelas supostas assertivas dos discentes, observamos que eles conseguiram perceber a exploração do gênero feminino, a falta de empatia entre os membros da família e as diversas atitudes de conformismo ou resistência que apontam para as reações interiores do sujeito aos fatos vividos no cotidiano.

No que se refere a terceira indagação, os discentes afirmaram: “A mãe não pedia comida pelo aplicativo, porque cada membro de sua família comia uma coisa diferente”, “Porque as pessoas eram egoístas e só pensavam nelas, não na mãe”, “Porque eles achavam que tudo era obrigação da mãe”.

Quanto à última questão apontada, os educandos enfatizaram: “Se a mulher não fizer as tarefas domésticas todos os dias, é considerada preguiçosa”. “O marido pode ser bruto e agredir sua companheira”, “Pode haver brigas por causa do álcool e das drogas, da falta de dinheiro, ciúme, etc.”.

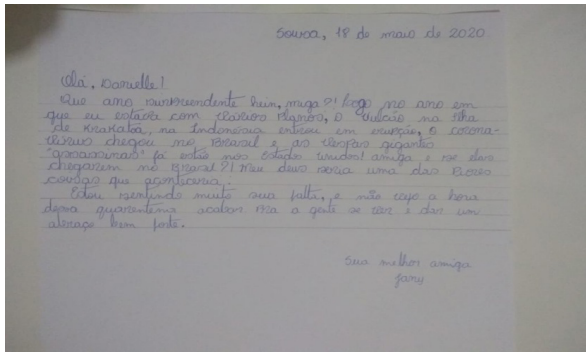
A partir das reações dos leitores às questões propostas, podemos observar que eles se posicionaram criticamente em relação ao papel da mulher na sociedade e aos problemas mais comuns na família contemporânea. Dessa forma, as atuações dos educandos em relação aos textos nos permitem avaliar o alcance de uma leitura mediada pelo professor através das palavras de Michèle Petit (2008, p. 101):

A leitura pode contribuir em todos os aspectos [...]: acesso ao conhecimento, a apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade [...] por meio da difusão da leitura, cria-se um certo número de condições propícias para o exercício da cidadania.

Com base nas considerações de Petit, percebe-se que a leitura pode contribuir para que o aluno seja um sujeito autônomo, crítico e reflexivo diante das práticas sociais do contexto em que se insere e, assim, torne-se mais atuante na procura de uma sociedade mais justa.

Dando continuidade à contextualização, retomamos as temáticas das relações humanas, apresentadas pelos gêneros: canção, conto e vídeo, analisando o uso da linguagem como expressão dos sentimentos que abarcam o sujeito de fala. Deste modo, desafiamos os alunos a exteriorizar por meio da escrita suas emoções, ansiedades e desejos durante o período de quarentena, ocasionado pela pandemia. Dentre as produções, escolhemos alguns textos. Vejamos:

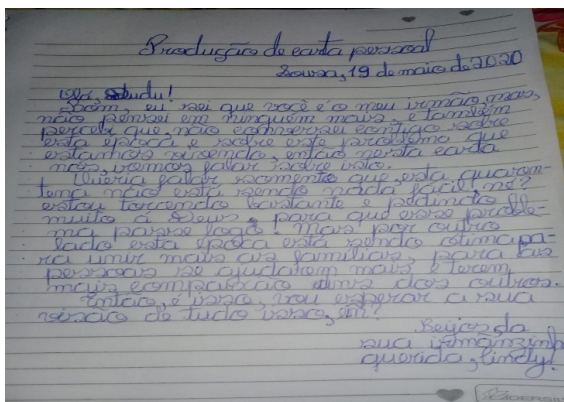
Imagem 01-Texto produzido pelo aluno A.



Fonte: Acervo pessoal.

A linguagem utilizada pelo aluno A serviu para exteriorizar os seus conhecimentos acerca da atualidade e evidenciou um misto de sentimentos (medo, saudade e ansiedade), provocados pela pandemia e outras possíveis doenças. Assim como o educando A, outro aluno tem receio da COVID-19, mas por outro lado, também enxerga esse momento como uma oportunidade para repensar as atitudes no contexto tanto familiar, quanto em sociedade. Vejamos:

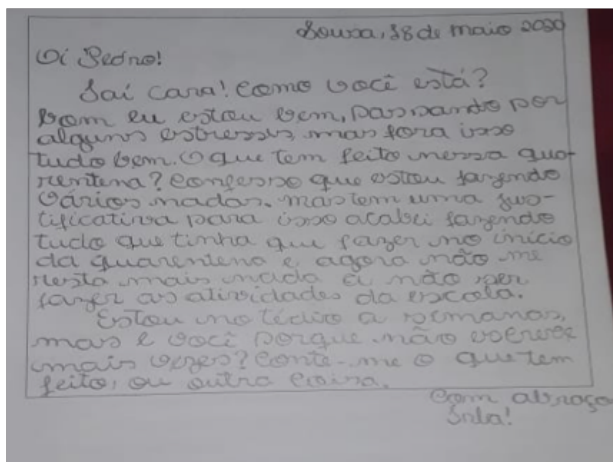
Imagem 02: Texto produzido pelo aluno B.



Fonte: Acervo pessoal.

Observa-se no texto acima que o aluno percebeu o período de isolamento como difícil, porém visualiza como uma oportunidade para repensar o convívio familiar e o comportamento das pessoas em sociedade. Diferentemente do discente B, o educando C não consegue enxergar a pandemia como um momento de crescimento pessoal tampouco de mudanças de atitudes. Leiamos:

Imagem 03- Texto produzido pelo aluno C.



Fonte: Acervo pessoal.

Nota-se que o discurso do aluno C é abarcado por sentimentos que o consomem, como o estresse e o tédio, acarretados pela ociosidade. Em suma, o *Whatsapp* permite aos seus usuários receber uma grande quantidade de informações, porém os atos comunicativos compartilhados, na maioria das vezes, não contemplam a subjetividade dos indivíduos, limitando-se aos memes, compartilhamento de notícias, vídeos engraçados, entre outras.

Em comunicações mediadas pelo professor, tal como nossa proposta, a linguagem pode ser utilizada como manifestação do pensamento individual, releitura das relações sociais e as informações que contextualizam as ansiedades e os problemas dos sujeitos em época de pandemia.

Sabe-se, portanto, que apesar de o papel do professor na sociedade das inovações tecnológicas ser aproximar o aluno das informações para a construção efetiva da aprendizagem, faz-se necessário também que ele oriente os seus educandos para interagir de forma empática com os outros sujeitos. Neste sentido, as mídias digitais também podem servir para auxiliar no entendimento das problemáticas humanas e como forma de expressar o ser que subjaz a qualquer ato de comunicação social. Conforme Coscarelli (2011, p.91):

É necessário que se reconheça a importância das descobertas tecnológicas, para que não se fique parado no tempo; mas é necessário, também, que se resgate o sentido criador e produtor do homem, para da tecnologia, fazer uma aliada, e não um mero objeto de dominação ou até alienação.

A partir das considerações expostas acima, evidencia-se a necessidade de que o professor atualize os seus conhecimentos, ampliando o alcance da ação docente diante das expectativas da sociedade multimidiática. Nessa linha de pensamento, torna-se imprescindível à ação docente não se limitar ao automatismo dos contextos digitais, porém conduzir os educandos à produção de contextos de linguagem de forma crítica.

RESULTADO

A experiência de ensino realizada com o uso do aplicativo *Whatsapp* mostrou que as mensagens enviadas por meio desse recurso apresentam, de forma curta, subjetiva e espontânea, os pensamentos e as formas de sentir e ver a realidade. Através da linguagem, o indivíduo se interpela e expressa os sentimentos internos provocados pelo contexto da pandemia, como medo, tédio, ansiedade, esperança de dias melhores, estresse e empatia.

Assim o uso dessa ferramenta comprovou que é possível utilizá-la de forma construtiva, orientando os alunos a perceberem a linguagem como expressão de si mesmo e percepções de condições sociais mais amplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência empreendida aqui, podemos constatar que o *Whatsapp* é uma ferramenta que, além de acessível e facilitadora da comunicação, também pode funcionar como instrumento significativo para o processo ensino-aprendizagem, desde que o professor saiba utilizá-lo de modo conveniente, ou seja, mediando os diálogos, os conteúdos e os sentidos com o grupo envolvido. Além disso, esse aplicativo facilita a colaboração entre professor e aluno, motivando as trocas de saberes. Ademais, a diversidade de recursos audiovisuais utilizados nas intervenções de ensino pode funcionar como elemento motivador da aprendizagem dos discentes.

Entretanto a avalanche de informações, veiculada por esse meio digital, pode causar a perda do objetivo da mediação pedagógica, comprometer o diálogo imediato professor/alunos e sobrecarregar a memória do celular. Para contornar esses problemas, é importante que o docente conscientize os participantes acerca do uso dessa ferramenta, evitando o envio de mensagens que não sejam relevantes para o processo ensino-aprendizagem.

Assim, devido à rapidez da comunicação realizada via *Whatsapp* e a possibilidade de interagir com os alunos à distância, essa ferramenta pode servir como um recurso didático para suprir as necessidades do ensino emergencial proposto pelas instituições de ensino durante o período da pandemia. Por representar um ambiente de linguagem informal e espontânea, o *Whatsapp* pode incentivar o sujeito aprendiz a utilizar a linguagem como expressão de si mesmo e exposição dos seus modos de ver e sentir a realidade e, assim, refletir sobre ela.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. (1967) **O Segundo Sexo**, Volume 2. Difusão Europeia do Livro, 2ª Edição, 1970.

BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. (2015). **Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino Médio e Técnico de uma Escola da Rede Pública Federal de Uberada- MG**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>,2018. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

TREVISAN, Dalton. Apelo. Disponível em: <http://blogtexto-contexto.blogspot.com/2012/11/dalton-trevisan-apelo.html>. Acessado em: 10 de outubro de 2020.

LEITURA LITERÁRIA COMO ALIADA NO ENFRENTAMENTO À EXPLORAÇÃO E AO ABUSO SEXUAL NA INFÂNCIA

Aline Paiva PIRES¹

Gisele Quixabeira da SILVA²

Girlene Marques FORMIGA³

Orientadora: Francilda Araújo INÁCIO⁴

-
- 1 Graduada em Direito pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduanda em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: alinepaivapires@gmail.com
 - 2 Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduanda em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: xiseleq@yahoo.com.br
 - 3 Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora titular do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) com atuação no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e na Licenciatura em Letras. E-mail: gformiga@uol.com.br
 - 4 Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: araujo.francilda@gmail.com

RESUMO

A leitura, incluindo a do texto literário, pode ser um instrumento para informar, encorajar, inspirar e promover mudanças na vida das pessoas. Em se tratando do universo de crianças e de jovens, pode ser um mecanismo de combate ao abuso e à exploração sexual infantil, a exemplo da obra, *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013) que representa situações nas quais crianças são afetadas por esse tipo de conflito e violência. Na perspectiva de compreender como os textos lidam com temas sensíveis, este trabalho tem o objetivo de trazer à tona questões que merecem ser discutidas na sociedade, de maneira a suscitar reflexões, por meio da escrita literária, sobre violações dos direitos humanos e, mais importante, dos da criança. De caráter descritivo e exploratório, o estudo apoia-se, especialmente, nos trabalhos de Candido (2011), Colomer (2007), Lajolo e Zilberman (2017), Azevedo (2014), Ramos (2012) e em dispositivos legais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Como resultados, esperamos que o trabalho possa contribuir para ampliar as discussões em torno do tabu ainda existente sobre a educação sexual das crianças, de modo a torná-las menos vulneráveis às situações postas e minimizar ameaças tanto à sua vida como à qualidade de existência em suas relações afetivas e sociais.

Palavras-chave: Educação literária; Literatura infantil; Educação sexual; Enfrentamento.

INTRODUÇÃO

Embora ocorra com pessoas de todas as idades, abusos sexuais são muito frequentes com crianças e com adolescentes, sendo uma das formas mais graves de violência praticada contra elas, acarretando-lhes muitos efeitos negativos ao seu desenvolvimento. De acordo com o relatório do Disque 100 dos Direitos Humanos, no ano de 2019, houve um registro 86.837 denúncias de violações de direitos humanos contra crianças e adolescentes,

equivalente a 14% superior em relação ao ano de 2018 (BRASIL, 2019, p. 42).

Em relação à violência sexual com esse grupo vulnerável, o país registrou um total de 17.029 denúncias (BRASIL, 2019, p. 42). Diante desse quadro, medidas de enfrentamento a essa grave questão são urgentes. Há políticas públicas voltadas ao enfrentamento à violência sexual contra infantes e jovens, mas outras ações podem ser acionadas com vistas à prevenção a partir da educação sexual desde a primeira infância.

No âmbito jurídico, por exemplo, registramos uma ação realizada pelo Ministério Público do Trabalho, que apoiou e entrou como parceiro da publicação da cartilha *Bem me quer, Mal me quer?*, de Anna Luiza Calixto (2020), com ilustrações de Stephanie Marino Marafante, cujo enredo é narrado em primeira pessoa por uma menina brasileira, vítima de abuso sexual. A história retrata a possibilidade de reaver a infância, mediante o acolhimento, a sensibilidade e a escuta atenta.

Em face do aumento dos casos de abusos sexuais contra menores, é urgente a mobilização da sociedade e das instituições para o combate a essas práticas. A escola como responsável pela educação formal das crianças e dos adolescentes, em nossa sociedade, pode contribuir com medidas de intervenção, utilizando os espaços pedagógicos para muni-los de condutas visando a protegê-los dessas e de outras violações de direitos.

Diante da urgência de enfrentamento ao tema do abuso sexual e de tantos materiais que retratam inquietantes casos, a escola deve auxiliar a desenvolver no aluno condições que podem provê-lo na defesa de atos abusivos. Além de dispor de um ambiente seguro favorável ao diálogo, à escuta, pode utilizar procedimentos didáticos capazes de reconhecer aspectos comportamentais, emocionais ou cognitivos que apontam alguns sinais das vítimas. A leitura, que é parte da formação escolar, constitui um recurso propício à discussão sobre educação sexual. Essa atividade

devidamente mediada pode causar impacto no aluno ao provocar a percepção do texto como reflexo de seus sentimentos; manifestação ativa da cultura de uma sociedade e veículo que transmite um ser/estar no mundo (CHARTIER, 1998).

Nessa perspectiva, a instituição escolar, por meio da literatura, pode ser uma forte aliada no enfrentamento a questões que afetam menores, comprometendo o crescimento saudável, que é direito desses indivíduos. Desse modo, mediante a leitura de textos literários, é possível abordar os denominados temas fraturantes, que, segundo Ramos (2012), abordam conteúdos como: guerra, morte, prostituição, abandono, *bullying*, e que precisam ser trabalhados em sala de aula com fins de conscientização e, quem sabe, evitar essas práticas.

De acordo com Mével; Tutiaux- Guilon 2013, p. 142, apud GIL; EUGÊNIO, 2018), tema sensível é aquele carregado de “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”, como também cheio de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Portanto, discutir sobre os temas sensíveis é também afrontar valores, costumes, interesses.

Enquanto futuros professores e defensores de uma sociedade igualitária, não podemos nos calar. É preciso trazer os temas sociais de relevância, que permeiam a vida de discentes e de docentes para o centro do debate, haja vista ser imprescindível dialogar com os problemas e com as conexões vividos pela comunidade escolar.

A leitura, incluindo a do texto literário, pode ser um instrumento para informar, encorajar, inspirar e promover mudanças na vida das pessoas. Em se tratando do universo de crianças e de jovens, pode ser um mecanismo de combate ao abuso e à exploração sexual infantil, a exemplo da obra *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013), que representa situações nas quais crianças são afetadas por esse tipo de conflito e violência.

Na perspectiva de compreender como essa obra lida com temas fraturantes, este trabalho tem o objetivo de trazer à tona questões que merecem ser discutidas na sociedade, de maneira a suscitar reflexões, por meio da escrita literária, sobre violações dos direitos humanos do segmento mais vulnerável da sociedade, as crianças e os jovens.

Para este estudo, utilizamos como referencial teórico Candido (2011), Colomer (2007), Lajolo e Zilberman (2017), Azevedo (2014), além de alguns dispositivos legais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), cuja atribuição é regular os direitos humanos da criança e do adolescente. A metodologia da pesquisa é de caráter descritivo e exploratório, com abordagem bibliográfica e documental, haja vista envolver o registro de obras voltadas ao leitor infantil com identificação de características de temas fraturantes, bem como a análise de documento jurídico, marco legal responsável pela proteção da criança e do adolescente.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos uma obra literária que pode ser aliada ao enfrentamento da exploração e do abuso sexual na infância ou que, de alguma forma, participam do mundo ficcional ou poético. Assim, definimos como representativas nesta categoria a seguinte obra: *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013).

O DIREITO E A PROTEÇÃO DA CRIANÇA: DO ORDENAMENTO JURÍDICO À LITERATURA

O crítico literário Antonio Candido, em seu célebre artigo “O Direito à Literatura”, define esta como uma necessidade universal e como “um instrumento consciente de desmascaramento, apontando e denunciando onde há restrições e negações de direitos. A literatura denuncia a miséria, a servidão e a mutilação espiritual”. (CANDIDO, 2011, p. 188). Conforme defesa do crítico,

reconhecer o que consideramos indispensável a nós deve ser também indispensável ao próximo.

Esse postulado deve se aplicar de forma irrestrita aos mais vulneráveis que, em razão de sua incapacidade de se defenderem, tornam-se alvo fácil dos agressores. Assim, permitido o direito à literatura, esse grupo terá condições de se apropriar dessa manifestação artística desde cedo, de forma que ative a humanização e o senso crítico-reflexivo a partir da (re)significação das leituras. No usufruto desse direito, pressupomos o poder da literatura em seu valor estético, ético, moral e afetivo, aspectos que favorecem as relações humanas na sociedade. Assegurando o poder de humanização permitido pela literatura, Candido defende que essa arte (2011, p. 249) “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

A quota de humanidade sobre a qual Candido referenciar certamente é minada quando um ser humano comete atos extremos contra seus pares, tornando-se ainda mais grotesco quando se trata dos mais indefesos, como na violência sexual cometida contra menores. Esse tipo de agressão pode ser considerado como toda ação contra crianças e contra adolescentes que os envolva atos sexuais, indivíduos desprovidos de amparo para defesa, devido à sua idade ou ao seu estágio de desenvolvimento físico, psicológico e social. Nesse cenário, a violência sexual manifesta-se de duas maneiras: pelo abuso sexual e/ou pela exploração sexual.

A diferença entre as duas formas de violência citadas consiste no proveito econômico que caracteriza a exploração sexual, pois nesta configuração a prática do crime ocorre mediante pagamento ou troca, podendo envolver diversas pessoas, como o agressor, o aliciador, intermediário que se beneficia comercialmente do abuso. São exemplos de exploração sexual: a prostituição, o turismo sexual, a escravidão sexual e a pornografia infantil.

Para a defesa e a proteção de menores, temos no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que estabelece, em seu artigo 1º, o Princípio da Proteção Integral de crianças e de adolescentes, complementado pelo artigo 3º:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O Estatuto prevê uma proteção ampla dos direitos infanto-juvenis. Essa proteção envolve todos os aspectos da vida da criança e do adolescente, considerados pessoas que, por se encontrarem em condição peculiar de desenvolvimento, necessitam de tratamento especial.

O artigo 5º do Estatuto elenca atos que qualquer pessoa deve se abster em cometer contra crianças e adolescentes. O dispositivo é bastante enfático, ao dispor que nenhum menor será objeto de exploração e violência. A Constituição Federal de 1988, no Art. 227, caput, por sua vez, reforça essa proteção e firma o compromisso da sociedade, do poder público e da família em assegurar os direitos infantis e juvenis.

Ainda assim, infelizmente, a realidade brasileira não está imune à ocorrência desses atos de violência sexual contra essa fase. Como já pontuamos anteriormente, o Relatório 2019 do Disque 100 Direitos Humanos registrou, em seu Balanço Anual, um aumento de denúncias de violações de direitos humanos

contra crianças e adolescentes, índice que se verifica também em relação à violência sexual desse grupo.

Como se vê, a situação atual do Brasil exige ações que possam reverter esse quadro de horror. Refletir, propor soluções e agir contra esses dados crescentes são condutas que devem fazer parte dos processos educativos. Os educadores e os formadores de leitores da geração em curso poderiam fortalecer a rede proteção em favor das crianças e dos adolescentes, propondo ou intensificando, em suas práticas pedagógicas, atividades de leitura como um caminho possível para combater o problema em pauta.

Nessa conjuntura, propomo-nos a trazer à discussão materiais de leitura em sala de aula que contemplam temas fraturantes, com vistas a ampliar os estudos em torno da temática (e a luta) em prol do desenvolvimento saudável de nossas crianças e adolescentes, a exemplo de: *Bem me quer, Mal me quer?* de Ana Luiza Calixto (2020), *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari (2013), obras que, de alguma forma, participam do mundo ficcional e poético.

Pipo e Fifi: a leitura como mecanismo de combate ao abuso e à exploração sexual infantil

Como medida para garantir a autoproteção social no enfrentamento da exploração sexual de crianças e de adolescentes, várias instituições têm implantado ações para o combate dessas práticas, a exemplo do Ministério Público do Trabalho, que, acreditando na potência da leitura, apoio e entrou como parceiro da publicação da cartilha *Bem me quer, Mal me quer?*, de Anna Luiza Calixto, publicado no ano de 2020, em parceria com o “Projeto Os Cinco Passos” e com o “Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente” – da Rede Peteca.

Outro exemplo foi a realização da 1ª Semana de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, realizada pelo Poder Judiciário do estado de Rondônia em parceria com as

escolas da rede municipal, sendo três delas de Porto Velho: as escolas Francisco Elenilson Negreiros, Ely Bezerra de Salles e São Miguel; e uma de Candeias do Jamari, a escola Flor do Palheiral.

Nessa ocasião, os estudantes foram apresentados ao livro *Pipo e Fifi*, de autoria de Carolina Arcari, que funciona como um material que visa à instrução no sentido de esclarecer conceitos que podem fazer com a criança distinga o que pode ser ou não um abuso sexual, explicando conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas. Com uma linguagem simples, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e a proteção. (CHILDHOOD, 2019).

Semelhante caso aconteceu no ano de 2019, quando a Prefeitura de Lajedo, no Rio Grande do Sul, entregou o livro *Pipo e Fifi* para diretoras de 23 escolas municipais da educação infantil, com o objetivo de capacitar os educadores na prevenção ao abuso infantil. (JORNAL DO COMÉRCIO, 2019).

Há outras obras que convidam o leitor infantil a adentrar na leitura que discute difíceis temas, a exemplo de *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari, publicado em 2013, pela editora Cores, com ilustrações de Isabela Santos. A autora é mestra em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), pedagoga e escritora.

Pipo e Fifi é disponibilizado também em outros idiomas, como: Espanhol, Português (Portugal) e Inglês. É uma obra, segundo a própria autora, indicada “a crianças a partir de 4 anos” (ARCARI, 2013, p. 31), e deve ser lida na companhia de um adulto “bem legal e responsável”.

No livro, o tema abuso sexual é apresentado, em rimas, por duas personagens: os monstrinhos Pipo e Fifi, em alusão ao público infantil, meninas e meninos. Os monstrinhos diferenciam os toques do “sim” e os do “não”: os primeiros são os toques de carinho que provocam bem-estar, os segundos são os abusivos,

evasivos e ausentes de respeito. Conforme a autora, o livro “De forma simples e descomplicada, ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo, proteção e ajuda” (ARCARI, 2013, p. 31).

O livro, *Pipo e Fifi* reforça a ideia sobre o corpo da criança ser especial, e todos possuem papel importante na proteção contra qualquer tipo de violação, levando em consideração também a criança como pessoa capaz de exercer a autoproteção, conforme é destacado na passagem: “Seu corpo é muito especial e você pode protegê-lo de qualquer mal” (ARCARI, 2013, p. 25). A obra também orienta a criança, caso algo de ruim aconteça, a comunicar o acontecido ao professor ou a outro adulto de confiança, reforçando a necessidade de se apoiar a criança e não a deixar sozinha no enfrentamento ao abuso sexual infantil.

De acordo com Antonio Candido (1972), no seu clássico “A Literatura e a formação do homem”, a principal função da literatura é o seu caráter humanizador, atuando na sua própria formação. Assim sendo, a literatura deve ser analisada como um direito de todos, sendo vista como forma de transformar o homem em sua melhor versão. Por isso, vale pontuar que o contato com a literatura possibilita ao ser humano reconhecer-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Tal reconhecimento permite que cada um de nós tenha o poder de observação diante da realidade, despertando-nos o sentimento de aceitação e de recusa das situações que nos rodeiam.

A LITERATURA COMO MEDIDA DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS

Existe uma variedade de livros direcionados ao público infantil, conforme anuncia Azevedo (2014). Ele categoriza esses livros em cinco tipos: os didáticos, os paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem, literatura infantil. Para este trabalho, interessa-nos especificamente o que o autor classifica como livro paradidático e

livro literário infantil. O paradidático caracteriza-se por apresentar informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento. Já o livro literário infantil caracteriza-se por um viés contrário ao didático pedagógico, haja vista a sua motivação estética, ou seja, em princípio busca, prioritariamente, o belo, o lúdico e o prazer do leitor.

O tema em torno da prevenção, do abuso e da exploração sexual na infância e adolescência pode ser abordado de diferentes formas, uma vez que a linguagem permite diferentes maneiras de dizer, uma delas é a literária. Não cabe a este trabalho, porém, empreender debate sobre o que é ou não literatura, mesmo porque não é uma discussão pacífica. Segundo Lajolo (2018, p. 14), a literatura “não está mais sozinha em cena”, mas acompanhada de múltiplas faces, o que tem provocado resmungos por parte de algumas vozes conservadoras em nome de uma série de elementos, entre os quais a tradição cultural, ocidental, branca, masculina e alfabetizada.

Segundo Caldin (2002), as histórias podem ter duas funções principais: a literária, cuja responsabilidade é a de ocasionar emoções e encantamento, e a pedagógica, que serve como instrumento para promover a aquisição de novas competências. A provocação é a de que as histórias, possam apresentar às crianças a realidade que as cerca sem perder a ludicidade e se afastar da arte.

É certo que os textos literários proporcionam a criança a interagir com o enredo e as personagens, “dialogar” e identificar-se com elas. Ao contar histórias, é possível incentivar a criatividade das crianças, possibilitar que elas vivenciem o ambiente das personagens, se identificar com elas e conheçam seu mundo. (ABRAMOVICH, 1993).

Zilberman (1999) defende que a literatura causa no leitor uma consequência dupla: ativa sua fantasia, lidando com o imaginário e estimula um parecer intelectual, uma vez que o mundo caracterizado no texto, mesmo distante no tempo gera

uma categoria de reconhecimento em que lê. Nessa perspectiva, o texto literário desperta um universo que permite o leitor a pensar sobre seu cotidiano e a integrar novas vivências, além de possibilitar, por meio da experiência estética, aprofundar a compreensão de si mesmo e de seu mundo.

A oferta de livros que retratam temas sensíveis vem crescendo no país e muitos deles abordam o tema do abuso sexual. Essas obras têm o potencial para aumentar a conscientização das crianças e dos adolescentes a respeito dessa temática. Podemos destacar, dentre essas obras, *Segredo Segredíssimo*, de Odívia Barros (2011), *Não me toca seu boboca*, de Andrea Viviana Taubman (2017), *Chapeuzinho cor de rosa* (2010), e *A astúcia do lobo mau*, de Claudia Bonete Siquinel (2010).

Essas obras, para além do seu aspecto lúdico e inventivo, servem como programas de prevenção, informando as crianças sobre o que é o abuso sexual e ajudando-as a identificarem investidas do abusador e a tomarem atitudes diante de situação suspeita. Essa literatura oferece informações a respeito do corpo da criança e do adolescente, dos tipos que devem ser permitidos e quais não podem (PADILHA; WILIANS, 2009).

A leitura literária como aliada no enfrentamento à exploração e ao abuso sexual na infância

A literatura pode ser um instrumento efetivo no trabalho de enfrentamento de temas difíceis, como abuso e exploração sexual infantis. A leitura no âmbito literário, cercada pelos elementos de ficção, símbolos e linguagem inventiva, promove momentos de reflexão e uma visão crítica do mundo que rodeia o leitor. Nessa perspectiva, a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se necessariamente formadora” (COELHO, 2000, p. 46).

O caráter transformador da literatura infantil, no cenário da violência sexual, presentifica-se quando atua de modo a fazer com que a criança e o jovem encontrem sentidos na leitura, inclusive meios protetivos e garantidores de seu bem-estar mediante acontecimentos que agridem a sua integridade física e psicológica.

A esse respeito, Abramovich (1993) acredita que envolver a criança no mundo da leitura literária é envolvê-la em todo o processo de aquisição do conhecimento, considerando o relevante papel que a leitura exerce em nossas vidas para uma aprendizagem significativa sobre si e sobre o outro.

A esse respeito, Colomer (2007, p. 27) defende que “o texto literário ostenta a capacidade de configurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”.

Para Lajolo e Zilberman (2017), a literatura infantil brasileira vem marcando a presença do não verbal, com obras que renovam “os padrões gráficos e visuais dos livros dirigidos às crianças, modernizando o processo de produção das obras, sem deixar de conferir-lhes qualidade artística e experimental”.

Colomer (2007), ao analisar obras que tratam de conflitos psicológicos dos protagonistas, externa a ausência na tradição da literatura infantil de caracterização psicológica de personagens com tratamento de temas que abordem comportamentos humanos não ditados pela moral.

Esta mudança, sem dúvida, deve-se a que o enfrentamento dos conflitos internos e a reflexão sobre as relações humanas são agora considerados parte essencial da educação. Nas sociedades que produzem estes livros a adversidade já não provém da luta com a natureza e espera- que os cidadãos aprendam melhor a gerir conflitos interpessoais

e a atuar através da ponderação dos problemas, de sua verbalização e da ideia de que o êxito consiste apenas em achar a melhor saída possível (COLOMER, 2007, p. 77-78).

No caso específico de *Pipo e Fifi*, o enredo proporciona de maneira lúdica a conexão do leitor à história, permitindo abordar aspectos inerentes a conflitos vivenciados por muitas crianças e jovens, favorecendo que a leitura literária seja uma aliada no enfrentamento da exploração e do abuso sexual não apenas nessa fase, mas em outras também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte das pesquisas sobre violência sexual contra crianças e contra adolescentes destaca que a informação é a melhor forma de prevenção. Nesse contexto, é relevante saber como lidar com esse tema através da literatura e tratá-la de maneira que a criança/adolescente compreenda e identifique a violência sexual. De acordo com os especialistas, trabalhar com o recurso lúdico constitui-se uma excelente estratégia para enfrentamento do problema. Com base nesses estudos, o presente trabalho vem evidenciar a relevância da literatura infantil e juvenil como leitura apta a propiciar à criança/adolescente o entendimento a respeito da questão do abuso sexual.

A partir da investigação, percebemos que o livro selecionado para o estudo *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari, aborda o abuso sexual de maneira diferente, mas focalizando na conscientização e no seu enfrentamento. Trabalhadas tanto no viés didático e informativo quanto no estético, essas obras também apresentam um aspecto lúdico e crítico mediado pela relação entre imagem e palavra.

Registramos ainda a necessidade de novas pesquisas e estudos acerca de temas sensíveis ou fraturantes na literatura infantil e juvenil, a fim de que a escola seja um espaço de problematização de questões difíceis, a partir do enfrentamento com sensibilidade e com responsabilidade, visando a combater graves dramas humanos, como é o caso do abuso e da exploração sexuais.

Por fim, esperamos que o trabalho possa contribuir para ampliar as discussões em torno do tabu ainda existente sobre a educação sexual das crianças, de modo a torná-las menos vulneráveis às situações postas e minimizar ameaças tanto à sua vida como à qualidade de existência em suas relações afetivas e sociais.

REFERÊNCIAS

ARCARI, Caroline. ***Pipo e Fifi***: Prevenção de violência sexual na infância. São Paulo, SP: Cores. 2013.

ABRAMOVICH, Fanny. ***Literatura infantil***: Gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 1993.

AZEVEDO, Fernando. ***Literatura Infantil e Leitores***. Da Teoria às Práticas. Universidade do Minho: Lulu Pess, 2014.

BRASIL. ***Disque direitos humanos***: relatório 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/junho/balanco-anual-disque-100-atendeu-2-7-milhoes-de-ligacoes-em-2019/copy_of_Relatorio_Disque_100_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. ***Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990***. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.

CALDIN, Clarice Fortkam. *A oralidade e a escritura na literatura infantil*: referencial teórico para a hora do conto. Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 7, n. 13, p. 25-38, 2002.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. 1º ed. 1945. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.

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

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. *Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas*. Revista História Hoje, vol. 7, nº 13, p.139-159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273>. Acesso em: 04 dez. 2020.

LAJOLO, Marisa. *Literatura – ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. Uma Nova. Outra História. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

PADILHA, M.G., & Williams, L.C. Intervenção escolar para prevenção do abuso sexual com estudantes pré-adolescentes e adolescentes. In: WILLIAMS, L.C.; ARAÚJO. *Prevenção ao abuso sexual infantil*: Um enfoque interdisciplinar. Curitiba, PR: Juruá, 2009, p. 128-135.

RAMOS, Ana Margarida. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto. (Org.) **Leitura-práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O EXISTENCIALISMO EM A HORA DA ESTRELA OU MACABÉA E A CORPORIFICAÇÃO DO NADA

Francisco Tibério Felizmino de ARAÚJO¹

João Edson RUFINO²

-
- 1 Francisco Tibério é graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC. Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter e Faculdade Pe. João Bagozzi. Especialista em Gestão Ambiental para o Semiárido Nordeste pela Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-Campus Sousa, atuando nas áreas de Filosofia e Filosofia da Educação. E-mail: francisco.araujo@ifpb.edu.br
 - 2 João Edson Rufino é doutor em *Literatura e Interculturalidade* pela Universidade Estadual da Paraíba e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Atua, no *Campus* Sousa, na coordenação do *Curso de Licenciatura em Letras*, do Polo; preside o “Programa InterdisciplinaCidade” e ministra, nos cursos diversos do *Campus* referenciado, disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Redação Técnica, Leitura e Produção Textual, Introdução aos Estudos Literários e Gestão Educacional. E-mail: joão.rufino@ifpb.edu.br

RESUMO

Tomando como ponto de partida algumas ideias contidas no artigo *O Existencialismo é um Humanismo*, de Jean-Paul Sartre, em resposta à publicação de sua obra *O Ser e o Nada*, lançado no ano de 1943, na qual o filósofo francês apresenta como tese de sustentação a máxima de que *o homem está condenado a ser livre*, o presente artigo lança um olhar sobre outra obra, publicada no Brasil no mesmo ano, a saber, *Perto do Coração Selvagem*, primeiro romance da escritora Clarice Lispector que, ao revolucionar a literatura nacional com o mergulho na introspecção, levará a máxima existencialista às suas tensões e ao seu limite quando compõe *A Hora da Estrela*, seu último livro que, em diferença, dialoga com o existencialismo sartriano ao postular *a corporificação do nada* na vida de Macabéa, uma nordestina que, indo ao encontro-desencanto de *uma cidade toda feita contra ela, nunca pensara em ‘eu sou eu’* e, por conseguinte, jamais pensara existir.

Palavras-chave: Sartre. Lispector. Existencialismo.

O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo.

Jean-Paul Sartre

Não há nada em nosso íntimo, exceto o que nós mesmos colocamos lá.

Richard Rorty

Felicidade? Nunca vi palavra mais doida, inventada pelas nordestinas que andam por aí aos montes. [Macabéa] *nunca pensara em “eu sou eu”*. Acho que julgava não ter direito, ela era um acaso. Um feto jogado na lata de lixo embrulhado em um jornal.

Clarice Lispector

PRÉÂMBULO OU “O DIREITO AO GRITO”

Ao cotejarmos as ideias que circulavam no âmbito da intelectualidade do Ocidente, notadamente na França, na época da Segunda Guerra Mundial, e o que era veiculado no ambiente intelectual brasileiro, talvez encontremos aspectos que, de semelhantes, não sejam mera coincidência. Interessa-nos pensar aqui na temporalidade existente, no mundo e no Brasil, sintomaticamente em um mesmo período – o ano de 1943 – e os sentidos que conectam as obras de Jean-Paul Sartre e Clarice Lispector no âmbito existencialista!

O ano era 1943. Atravessando a Segunda Grande Guerra ou sendo atravessado por ela, o mundo vivenciava um período difícil. Povos e nações estavam em guerra! Na África, especificamente na Tunísia, e na Alemanha, União Soviética, Itália, os homens buscavam um sentido bélico para a vida, porque tudo apontava para esse caminho em virtude da situação de um viver no caos, mergulhado em sentimentos de assombro e desesperança, em meio às guerras e batalhas, com suas colheitas de mortes e sofrimentos. Era um momento no qual o mundo estava mergulhado em angústias, medos e dores físicas e existenciais. Na Europa, as pessoas vivenciavam um clima em favor ou de cultivo da morte, num processo de aniquilação da vida.

No Brasil, vivia-se o governo Getúlio Vargas, no qual foi sancionada a lei que mudaria o olhar do Estado para parcela significativa de sua população – os trabalhadores, instituindo um marco nacional, a saber, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), significativa ação para valorizar e proteger a classe trabalhadora em seu propósito de poder ter maior segurança e garantias na labuta cotidiana no afã de se alcançar melhores níveis de produção e produtividade.

No âmbito da cultura, estreava, nos cinemas, o filme *Casablanca*, um dos maiores sucessos da história do cinema internacional, e Carmem Miranda, como ícone do exotismo

brasileiro, fazia sucesso nos EUA com o filme *Entre a loura e a morena*, sinalizando para o mundo aquela que seria a marca a cindir a chamada ‘brasilidade’ – as relações interétnicas. Se, no mundo, a guerra era declarada, por aqui a nossa era constituída por meio de um racismo velado, sintoma cruel de uma guerra de valores das mais graves.

Este preâmbulo é para notificar que havia, sim, fatos que inter-relacionam a construção desses dois clássicos e nos permitem pensar nessa linha interpretativa dialógica. É Sartre quem entende que “o homem deve criar a sua própria essência; [e] é jogando-se no mundo, lutando, que aos poucos se define” (SARTRE, 2014, p.3). Assim, ao escrever suas obras, Sartre e Lispector se criam a si mesmos e se jogam no mundo, a fim de apontar como se constituem e como pensam constituir o mundo e o outro. O mundo na relação do eu com o outro era uma necessidade das mais prementes, haja vista que a realidade exigia novas interpretações e possibilidades de compreensão desse viver concreto. É desse modo que ambos se definem por meio da introspecção.

DA FILOSOFIA EXISTENCIALISTA

Teriam Sartre e Lispector se conhecido? Que ventos de ideias os levam a refletir acerca deste estar no mundo? Publicadas em 1943, *O Ser e o Nada*, de Jean-Paul Sartre e *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector, podem nos dar pistas de quão contemporâneos são os seus autores no que se refere aos seus *insights* sobre a realidade – lá e cá, única, existencial, apontando para uma preocupação com a qualidade do viver em tempos de guerra, mas também com o processo de comunicação dialógica, cuja vertente está fortemente relacionada no estilo de vida e suas interações existenciais no viver real num tempo presente dos mais duros para a humanidade, com suas responsabilidades e consequências.

Giorgio Agamben (2009, p.69), ao refletir sobre o que é contemporâneo, destaca:

[...] a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo. Arcaico significa: próximo da arké, isto é, da origem. Mas a origem não está situada apenas num passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste.

A relação entre França e Brasil sempre foi tema de discussão em espaços dos mais diversos, pois sempre existiram aproximações e distanciamentos em suas histórias e comportamentos, que vão para além da mesma origem na base linguística. Influências e interações positivas ocorreram entre essas nações, notadamente nos aspectos culturais.

Jean Paul-Sartre, um dos pensadores mais influentes do século XX, sabia do poder da literatura e do compromisso do escritor ao escrever uma obra em que levaria às últimas consequências a sua compreensão sobre o existencialismo. Em texto intitulado *Que é Literatura*, ele afirma que, no ato da escrita, “o escritor decidiu desvendar o mundo e, especialmente o homem, para outros homens” E continua: “a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele” (SARTRE, 2004, p.18). Isso posto, na condição de quem é alfabetizado, mas também na postura e atitudes de quem não sabe lidar com o processo da escrita e leitura, porque tudo na vida tem responsabilidades e consequências. Ninguém está livre para se isentar de suas responsabilidades diante da arte de viver.

Sartre atentava para uma imersão no sentido de especular filosoficamente o que se passava na relação interpessoal do eu-tu, do eu com o outro em situação singular e plural da dinâmica vivencial. É dessa preocupação que o filósofo francês constrói todo um arcabouço humanístico, para melhor desvendar o processo existencial enquanto modelo de compreensão do *ser-no-mundo*, a partir da liberdade pessoal e suas necessárias interações com os outros e as coisas do mundo no viver contingente.

Desde jovem, Sartre era um sujeito avesso às regras burguesas; por essa razão buscava ser diferente e, ainda com tenra idade, ele se achava um gênio, como afirma Paul Strathern (1999, p.18): “Diz o próprio Sartre: Eu era mil Sócrates”. Aquele menino esteticamente feio, vesgo e sardento, se transformaria num homem de grande genialidade, como também num grande conquistador. Sartre adorava ler, lia de tudo. Também gostava de pensar, pensar sempre, e muito, na busca de novas ideias inovadoras, de saberes que pudessem transcender a realidade existente, principalmente no concernente à liberdade do sujeito em suas escolhas para o pensar e o agir concreto. Escrever era sua predileção. Sua saudação era sempre: “Pensei uma nova teoria”, mas, segundo Strathern (1999, p.25), a história real era diferente:

Na verdade, ele estava fazendo bem o oposto – destruindo uma teoria depois da outra. Descartes estava errado, Kant era inadequado, Hegel era burguês. Nenhuma das filosofias tradicionais adequava-se à vida do século XX. A intensa introspecção tornava Sartre consciente da sua topografia psicológica e ele ficou fascinado por Freud. Mas no fim Freud também não dava para a saída, pois a psicanálise negava a autonomia da mente. À medida que os edifícios intelectuais ruíam um após o outro, tudo o que restava era a liberdade do indivíduo.

A base para uma nova forma de pensar e de agir diante das dificuldades encontradas deveria estar relacionada, na verdade, fundamentada, na questão da liberdade do indivíduo, porque essa atitude lhe daria respaldo e autonomia para a ação reflexiva e prática na resolutividade dos problemas vivenciais. Essa compreensão surge depois de Sartre conhecer a obra de Husserl – a fenomenologia. A partir de um diálogo com o amigo Aron e sua companheira Simone de Beauvoir, num encontro num café de Montparnasse, conforme assevera Strathern (1999, p.27):

“Veja meu camaradinha, se você é fenomenólogo, pode falar dessa bebida e isso é filosofia.” Sartre ouviu encantado. Ali finalmente estava a filosofia que andara buscando – uma filosofia do indivíduo e do seu envolvimento no mundo. Sartre solicitou uma subvenção para estudar Husserl e em 1933 partiu para um curso de um ano no Instituto Francês de Berlim.

E continua explorando esse assunto afirmando o seguinte:

O nome genérico da filosofia que Sartre escolheu estudar era existencialismo. A origem do termo remontava a um filósofo pensador religioso dinamarquês do século XIX, Kierkegaard, que acreditava ser o “indivíduo existente” a única base para uma filosofia significativa. A filosofia nada tinha a ver com contemplação desligada do mundo e com uma tentativa racional de decifrar a “verdade”; para Kierkegaard, verdade e experiência entrelaçavam-se de modo inextricável. Tínhamos que a ideia de que a filosofia era uma espécie de ciência exata. (STRATHERN, 1999, p. 26).

Jean-Paul Sartre muda completamente a sua forma de pensar e fazer filosofia, porque encontra um estilo de atuar, capaz de direcionar e dinamizar a especulação filosófica na interação com a vivência do ser no mundo.

Mas Kierkegaard insistia que o ser humano era mais do que pensamento. Não somos apenas mentes pensantes amarradas a um corpo, os seres humanos não são simplesmente, nem sequer primordialmente, “conhecedores”. Eles também desejam, escolhem, agem, sofrem e experimentam uma ampla gama de emoções que dão cor a sua experiência. Tais emoções também são parte integrante da experiência: todas estão envolvidas no que significa ser humano. A verdadeira filosofia devia tratar disso, segundo Kierkegaard. Deveria ser “filosofia da existência” (isto é, existencialismo, palavra inventada por ele). (STRATHERN, 1999, p. 26-27).

Pavimentava, assim, o caminho a ser seguido pelo filósofo francês, numa leitura de mundo diferenciada, que envolvia introspectivamente o homem em suas emoções, a vivência individual e coletiva e as coisas do mundo, tudo numa perspectiva de liberdade, autonomia e consciência do *ser-no-mundo* e para o mundo. Viver é um desafio de responsabilidade. Por essa razão, a frase mais famosa de Sartre: “Somos condenados a ser livres”. Por quê? Pela simples razão de sermos responsáveis por nossas escolhas e pelo nosso agir no mundo. Temos que fazer escolhas e agir ou deixar de agir; por isso, somos corresponsáveis por tudo que acontece em nosso meio.

A situação do estar aí como *ser-no-mundo* é uma condição existencial que coloca a todos, indistintamente, a fazer escolhas e agir, para prosseguir com a vivência real sob as circunstâncias do

mundo. Por essa razão, somos obrigados e condicionados a fazer escolhas para as tomadas de decisão e realização das ações. Isso é o *Dasein* – o estar-aí, definida pela condição do ser que, desde Martin Heidegger, direciona o pensar acerca da existência e do agir humano. É preciso viver inexoravelmente com a responsabilidade do pensar e agir conjuntamente para um fazer coerente com a prática do viver autêntico, como podemos observar nas palavras de Ernildo Stein (1988, p.12): “A situação total que Heidegger designa ‘ser-no-mundo’ pode ser designada como situação de ‘cuidado’. A relação de cuidado consigo mesmo e com o mundo caracteriza todas as relações da vida relacionando-se, assim, com a vida como um todo”. Este ser-no-mundo precisa superar a condição de ingenuidade interpretativa, porque se faz necessário atuar no palco da vida. É assim que nós somos humanos!

Ao lançar sua obra/manifesto/defesa, intitulada *O Existencialismo é um Humanismo*, Sartre pretendia livrar-se e defender-se das acusações que lhe foram feitas por conta da obra *O Ser e o Nada* – considerada densa, por vezes confusa e difícil. Ao tentar se escusar da pecha de difundir o pessimismo, o quietismo, o individualismo e a liberdade moral, o escritor francês arrola uma argumentação na qual mostra ser o existencialismo um humanismo porque, para ele, o existencialismo está a favor do homem, da sua afirmação enquanto ser pensante. Para Sartre, o humanismo, nessa concepção, eleva o indivíduo a outro patamar de subjetividade e, portanto, de humanidade.

TRAÇOS E PERCEPÇÕES EXISTENCIALISTAS EM CLARICE LISPECTOR

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia, em 1920 e, exatamente aos quatro meses, em abril de 1921, sem mesmo ter pisado os pés nas terras de origem, veio para o Brasil com seus pais, que desembarcaram no “Vapor brasileiro Cuyabá”, no porto de Recife, no Estado de Pernambuco, conforme pode ser visto

em sua solicitação de naturalização, em 11 de março de 1942, conforme foto constante do livro organizado por Gotlib (2014, p.144-145).

Quando Clarice lançou seu livro inaugural, em 1943, com apenas 23 anos, Jean-Paul Sartre já era um famoso escritor, com 38 anos, também já conhecido no ambiente intelectual francês. Havia lançado, em 1938, o romance *A Náusea*, que lhe deu fama e o projetou academicamente. Na dedicatória da sua primeira obra, aparece uma frase de James Joyce, um dos mais prestigiados ícones da chamada “alta Literatura” – com todas as críticas que essa expressão possa causar nos círculos literários contemporâneos. Nesse sentido, é possível pensar que Clarice Lispector conhecesse algumas ideias de Sartre, que já circulava como um dos escritores lidos e festejados no circuito intelectual do Ocidente.

Ainda no seu romance de estreia, intitulado *Perto do Coração Selvagem*, Clarice, prontamente, decide rasurar a imagem do “coração” – esse símbolo dos símbolos na escrita literária... Visto como lugar de doçura, amabilidade, espaço de afagos e nobres sentimentos, o coração na narrativa de Lispector emerge como *locus* da selvageria, dos ímpetos e instintos mais diversos... Romance elogiado por nomes como Adonias Filho, Manuel Bandeira e Sérgio Milliet – ícones da intelectualidade brasileira da época –, nele Clarice Lispector elege a protagonista Joana como representação de uma *persona* de identificações nebulosas e dificuldade, inclusive, de ter uma existência confortável:

Um dia, depois de viver sem tédio muitos iguais, viu-se diferente de si mesma. Estava cansada. Andou de um lado para outro. Ela própria não sabia o que queria. Pôs-se a cantar baixinho, com a boca fechada. Depois cansou-se e passou a pensar em coisas. Mas não o conseguia inteiramente. Dentro de si algo tentava parar. Ficou esperando e nada vinha dela para ela. Vagarosamente

entristeceu de uma tristeza insuficiente e por isso duplamente triste. Continuou a andar por vários dias e seus passos soavam como o cair de folhas mortas no chão. Ela mesma estava interiormente forrada de cinzento e nada enxergava em si senão um reflexo, como gotas esbranquiçadas a escorrerem, um reflexo de seu ritmo antigo, agora lento e grosso. (LISPECTOR, 1998, p.42).

Essa visão de mundo nietzschiana, sem outras cores, apenas pintado de cinza, traduz um mundo normatizado com obrigações e obediências, ou seja, uma realidade artificial, sem a necessária liberdade de ser e estar no mundo. O que estamos nomeando aqui de *existência desconfortável* vai perseguir a trajetória das obras claricianas e explicitada em livros diversos, chegando ao ápice – à quase não existência – em *A Hora da Estrela*, seu último romance, publicado em 1977, ano da sua morte.

Assim, em *O Lustre* (1946), *A Cidade Sitiada* (1949), *A Maçã no Escuro* (1961), *A Paixão Segundo GH* (1964), *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* (1969), *Água Viva* (1973), além dos livros de contos como *Laços de Família* (1960), *A Legião Estrangeira* (1964), *Felicidade Clandestina* (1971) e *A Via Crucis do Corpo* (1974), Clarice vai imprimindo um *continuum* “(não) existencialista” que tem a sua culminância na “quase vida” ou “quase não vida” de Macabéa: “Mas desconfio que toda essa conversa é feita apenas para adiar a pobreza dessa história [...], pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e mal vejo” (LISPECTOR, 1995, p.33).

A urgência em descrever o que está quase apagado em suas ideias seriam cenas de alguns devaneios ou descrições de seu estado emocional realmente vivenciado? O tal processo de quase vida ou quase não vida de Macabéa não revelaria o sofrimento de um “duplo” existente em sua própria estrutura de ser? As perturbações, tristezas e sofrimentos de Lispector teriam raízes que

entremeavam seu real estilo de vida familiar na qual era, de certa forma, obrigada a cumprir? Pois bem, as respostas para essas questões não podem ser afirmadas, são apenas especulações realizadas a partir de suas expressividades. Porém são importantes aspectos para compreendermos melhor a vida e a obra de nossa autora em suas elucubrações, nem sempre claras e diretas, mas direcionadoras para novas perspectivas de interpretações; coisa mesma de criação relevante e inovadora, provocativa. Clarice Lispector sabia provocar e levar seus leitores e leitoras a reflexões profundas, pelas afirmações explícitas e pelos discursos não ditos.

O contexto do viver numa situação de desconforto existencial é premissa na maioria de seus escritos, porque ela descreve situações amarguradas com o viver real e, mesmo a partir de situações irreais, ou melhor, imaginárias com origem no nada, essas visões e imaginações férteis e criativas devem ter uma profunda razão de ser. Acerca da imaginação, Segundo Voltaire (2008, p. 335-336), podemos entender:

A imaginação é o poder que cada ser sensível sente em si para representar em seu cérebro as coisas sensíveis. Essa faculdade é dependente da memória. Homens, animais, jardins são percebidos: essas percepções entram pelos sentidos; a memória as retém; a imaginação as compõe. Aí está porque os antigos gregos chamavam as musas filhas da memória. [...] talvez seja esse dom de Deus, a imaginação, seja o único instrumento com o qual compomos ideias, mesmo as mais metafísicas.

De fato, é difícil, sem dúvida, falar do que não existe e, por conseguinte, essa fala, esse discurso tornam-se paupérrimos, quase inexistentes. Mas a literatura obriga a escrever: “preciso falar dessa nordestina senão sufoco. Ela me acusa e o meio que

tenho de me defender é escrever sobre ela” (LISPECTOR, 1995, p.31). O romance *A Hora da Estrela* pode ser entendido como um artifício para falar do nada que é Macabéa. Todo discurso, toda estratégia e toda contenção podem ser vistos como artifícios para dar corporificação ao nada.

Quando se fala ou se descreve o nada, do latim *nihil*, certamente essa ideia passa a ser um pensamento que ganha forma, ocupa espaço mental e suas interações psicossomáticas, que de repente podem passar a existir, a incomodar e provocar meios de (in)compreensões e tomadas de decisão certas ou erradas na simples missão de ser e existir. Ao compreendermos o Ser como aquilo que é, devemos deduzir que seu contrário é o nada, portanto não basta apenas Ser e existir, porque se faz necessário, existencialmente falando, viver com autenticidade, ou seja, viver com a verdade do que realmente somos e buscamos ser. Viver com qualidade de vida, harmonizando-se com a realidade existente e suas circunstâncias; essa é a missão do projeto de vida autêntica.

Ao conceber o existencialismo como “uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana”, Jean-Paul Sartre, no texto *O Existencialismo é um Humanismo* (2014, p.27), declara que o homem está condenado, a cada instante, a inventar a si mesmo, tendo em vista não ser possível escapar do que nos é posto. O ser humano tem a obrigação de sempre escolher e agir.

Pautada na ênfase exacerbada no indivíduo, a visão sartriana ressalta que “o homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo” (SARTRE, 2014, p.25). Aqui reside o contraste, o paradoxo exposto em *A Hora da Estrela...* Maca, como era carinhosamente chamada pelo narrador, não sabia o que fazer de si mesma, pois ela nem sequer existia. Jamais havia pensado na possibilidade de proferir a frase “eu sou”. Nesse sentido, o existencialismo se

esgarça em Macabéa, tendo em vista que ela nem sequer consegue existir em uma cidade toda feita contra ela e, por extensão, em uma vida toda feita contra ela! Na obra, lê-se: “Se tivesse a tolice de se perguntar ‘quem sou eu?’ cairia estatelada e em cheio no chão. É que ‘quem sou eu’ provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto”. (LISPECTOR, 1995, p.42).

Nessa incompletude de Ser e existir, então, se amargura a realidade vivencial, repleta de fantasias, tristezas, traições e fome. Seria um viver sem esperanças, sem valores, num mundo cinzento que pesa sobre os ombros dessa mulher. Parece ser este horizonte sem perspectiva que Clarice deseja revelar em *A Hora da Estrela*.

Quando Clarice descreve o modo de ser da personagem Macabéa, vê-se que ela é uma figura paradoxal, uma vez que, apesar de sua existência física, originada e criada como um feto natimorto, jogado no lixo, ela, Macabéa, é um ser, uma vida sem consciência plena de quem realmente é, que passa a viver numa inércia existencial, sem a menor importância. Por esse motivo, a personagem nordestina é vista apenas na hora da estrela, ou seja, na hora de sua mais cruel realidade, na hora de sua morte violenta num acidente de trânsito, quando os passantes acorrem para observá-la em seus últimos instantes de vida. Só assim, ela chama a atenção dos outros, numa atração macabra de fluxo imutável a caminho do não ser. A morte revelava a essência daquela criatura desconhecida não apenas do público presente na cena, mas também dela mesma; afinal, Macabéa não possuía consciência de si, como se fosse destituída do pensamento cartesiano do *penso, logo existo*.

Um indivíduo sem sonhos, sem buscas, sem projeto de vida é um tipo de pessoa que vive sem propósito, portanto caminhando sem objetivos, vivendo à toa, vegetando no mundo, onde foi atirado sem nenhuma escolha prévia, numa existência física repleta de ausências, predestinada a ser nada, pois socialmente ela é bem próxima a isso mesmo: um quase nada. Viver nessa situação é

uma verdadeira anulação de si no mundo, condição subumana de violenta submissão diante de tudo.

Clarice morreu antes de Sartre, em 1977, e ele três anos após, em 1980. As lições do filósofo ficaram com ela que, certamente, disseminou, também, as suas ideias pelo Brasil e para o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de sua vida, Clarice Lispector passou por várias experiências provocativas que a colocariam muitas vezes em estado de profunda reflexão e que acabavam por transbordar o seu eu interior, deixando-a com um sentimento de angústia e solidão, mesmo ela sendo um centro de atenções em tudo que fazia, ainda que rodeada de muitas outras pessoas. Clarice se sentia incompleta e, muitas vezes, confusa e solitária. Mas por que isso acontecia tanto com nossa escritora? Certamente porque ela, enquanto persona, sentia-se tocada pela realidade vivencial, no sentido de dar-se ao direito de tentar entender esses contextos complexos com as interações interpessoais e seus próprios sentimentos, num exercício vivencial de imersão no “quefazer humano”, para aprender a lidar com as dificuldades da vida, sob um olhar humanístico, cuja maior expressividade advém de sua profunda introspecção.

Vislumbrar um exercício existencial complexo exige muito de si na busca de respostas e soluções possíveis, de modo que esse desafio poderia ter levado Clarice Lispector a se aproximar da filosofia sartriana, durante o período em que residiu na Europa, ou seria algo construído a partir do próprio âmago de sua sensibilidade, de seu sofrimento ao longo do viver, muitas vezes visitada por sentimentos ruins que a levavam a momentos de mergulho em estado depressivo? Entendemos que não existe uma explicação exata para essas indagações, entretanto existem evidências de que Clarice tenha passado por momentos angustiantes e de alegrias,

por situações de contentamentos e felicidades, mas também de sofrimentos e dores existenciais terríveis; como também é provável que a escritora tenha conhecido os princípios e contextos da corrente existencialista e do humanismo, notadamente, daqueles saberes explorados nas obras do filósofo Jean-Paul Sartre, que representava a grande novidade intelectual francesa com influência por toda a Europa.

A forma de se comunicar com os leitores e a sociedade e o jeito de representar-se singularmente através de seus personagens revelam que Lispector era uma pessoa de grande poder comunicativo, mas também profundamente preocupada com a natureza humana em seu modo de ser e agir. A sensibilidade aflorada em seu Ser parecia mais relevante que sua própria estrutura racional, de modo que, nessa correlação de forças, sua profunda intuição regravava seus pensamentos e atos, e suas emoções conduziam suas escolhas e experiências de vida, reveladas e traduzidas por seus personagens, fortes e sensíveis, sofridas e alegres, cujas angústias desvelavam seu próprio viver autêntico, a exemplo da nordestina Macabéa, criatura pobre, simples, humilde, que não conhecia a si mesma, que nem sonhos tinha para realizar. Macabéa era alguém no meio da multidão, jovem de 19 anos, órfã, vinda de Alagoas para o Rio de Janeiro, para trabalhar como datilógrafa, uma mulher meio desfigurada, sem beleza, sem condições econômicas e psicológicas, sem consciência de si, alguém sem sonhos, sem buscas, sem esperança.

O que esse tipo de personagem revelaria sobre a sua criadora? Que mensagem ela desejava passar sobre a historicidade de uma criatura dessas (Macabéa) em nosso meio social de outrora e de hoje? Resta-nos interpretar que Clarice Lispector, a mais introspectiva de nossas escritoras, possuía forte sensibilidade e profundo senso de responsabilidade para denunciar esse tipo de situação vivida por milhões de pessoas no Brasil de ontem e de hoje.

No caso da obra *A Hora da Estrela*, a autora descreve uma emigrante nordestina, como pessoa abandonada à própria sorte, sem as mínimas condições de um viver digno, e faz dessa história uma mensagem para que seus leitores possam refletir melhor acerca dessas condições de vida, de uma vida apagada, desimportante, à mercê das circunstâncias, como se Macabéa fosse um quase nada, desprovida de talentos e de atenção. “Preciso escrever sobre essa nordestina senão sufoco”, revela Lispector. Ela faz dessa missão um desafio de vida, porque era preciso desabafar essa inquietante angústia humana, como se fosse o vomitar de uma estrela de mil pontas; ao fim, termina cumprindo sua missão com grande esmero, a ponto de a maioria dos leitores e leitoras se apaixonar por Macabéa em sua pobre trajetória de vida e seu fim trágico, pois este é o momento epifânico da personagem, vez que, somente na hora da morte, a nordestina alagoana merece atenção e respeito. Apenas nesse instante, ela alcança a sua relevância de ser e, por um momento, a propósito, seu último momento no sopro da vida, ela torna-se importante, rodeada e apontada pelas pessoas. Quando os sonhos e a ilusão tomam conta de seus pensamentos por um futuro melhor, descrito pela leitura de suas cartas, quando Macabéa se contenta, sorri, se alegra com a possibilidade de dias melhores, extasiada, caminha para o futuro e morre atropelada na rua. Na morte, Macabéa deixa de ser um quase nada e passa a ser reconhecidamente alguém.

Esse desfecho de vida do romance *A Hora da Estrela* nos coloca a refletir sobre a nossa condição humana de Ser contingente, afinal somos seres históricos, racionais e finitos. Somos capazes de perceber nosso viver e de avaliar nossas atitudes, almejando alcançar a felicidade e, assim, realizarmos mudanças de rumo para o viver autêntico, para viver aquilo que realmente somos em nossa própria realidade existencial. Talvez tenha sido essa busca, o último mergulho de Clarice Lispector para, num esforço último de realização, exercer a liberdade e concluir sua obra derradeira: *a hora da estrela*.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e Outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

GOTLIB, Nádia Batella. *Clarice Fotobiografia*. 3.ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 23.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um humanismo*. Tradução de João Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é literatura?* Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

STRATHERN, Paul. *Sartre em 90 minutos*. Tradução de Marcus Penchel. Consultor: Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

STEIN, Ernildo. *Seis estudos sobre Ser e Tempo*(Martin Heidegger). Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

VOLTAIRE. *Dicionário filosófico*. Tradução de Ciro Mioranza e Antônio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2008.

DO RECIFE PARA O MUNDO:
O LUGAR DE SIVUCA NA
HISTORIOGRAFIA DA MÚSICA
POPULAR BRASILEIRA

Edvaldo Lacerda CAVALCANTI
lacerdagalo@gmail.com

Virna Lúcia Cunha de FARIAS
profvirnalucia@gmail.com

RESUMO

É recorrente na historiografia da música brasileira inscrever um artista pegando um viés único de sua produção, contando sobre ele uma história única (Adichie,). Muitas vezes, a perspectiva escolhida é feita por determinismos regionais fixados na imagem do artista de forma reducionista. Neste artigo, propomo-nos a contar as várias histórias que envolvem o músico, compositor, arranjador, cantor e produtor cultural Severino Dias de Oliveira, o Sivuca. Intentamos, através de uma pesquisa bibliográfica sobre a trajetória do músico, mostrar que Sivuca está muito além do sanfoneiro e compositor de Feira de mangoio, coisas que já o fariam notável. Destacaremos que o músico em questão é um artista dinâmico que soube conquistar o seu lugar no cenário musical mundial, indo do forró aos concertos de orquestras sinfônicas, passando nesse caminho pelo jazz, a bossa nova, música africana, frevo e outros ritmos da música nacional e internacional.

INTRODUÇÃO

Na historiografia literária, para se incluir alguém no cânone, geralmente há a necessidade de enquadrá-lo em uma tendência, usando critérios que nem sempre correspondem bem à produção daquele autor. Selecionam-se determinadas obras, dentro de um período, muitas vezes até esquecendo outras produções do mesmo autor. Na historiografia da música popular brasileira não é diferente.

Em entrevista concedida à Folha de São Paulo (1976), o cantor e compositor cearense Belchior, chateado com a necessidade que a crítica sempre apresentava em enquadrá-lo em um grupo, em algum gueto da música brasileira, reclama sobre a necessidade que sempre há de exigir que o artista, sobretudo aquele oriundo do Nordeste, assumisse certas posturas artísticas como, por exemplo, forçar alguma nordestinidade e gravar determinado tipo de música que não condiz com estilo do cantor. Na entrevista,

Belchior criticou essa postura e afirmou que ele não precisava reforçar cearensidade, nordestinidade ou brasilidade, pois isso já fluía naturalmente em sua obra.

Pelas palavras do artista cearense acima mencionadas, percebe-se que se sente uma necessidade de escrever uma história única de todo o povo nordestino também na música assim como na vida já é feito. A região em que o autor nasceu e viveu determina o seu estilo e o que ele vai cantar. Naturalmente, essas experiências de vida estarão presentes na arte de qualquer artista, mas sem que seja preciso reforçá-las, isso flui naturalmente.

Neste artigo, buscamos recuperar a trajetória artístico-cultural do artista paraibano Sivuca, apresentando não apenas a história que já se sabe sobre ele: paraibano, cantor de forró, sanfoneiro. Mostramos as muitas faces que a obra do paraibano apresenta ao longo de suas muitas décadas de carreira, em uma trajetória de vida e de carreira que vai de Itabiana, ao Recife, Rio de Janeiro e para o mundo. Unida a essas andanças, está uma variedade de ritmos, instrumentos e atividades ligadas à música ao que o artista se dedicou. Partimos da ideia de que a carreira de Sivuca nos apresenta um artista dinâmico, que cantava de forró a frevo, jazz, blue, valsa, música africana até apresentações em orquestras sinfônicas.

DE ITABAIANA A RECIFE

Nascido na cidade de Itabiana, situada na mesorregião do agreste paraibano, em 26 de maio de 1930, Severino Dias de Oliveira, Sivuca, foi um multi-instrumentista brasileiro cujo virtuosismo surgiu logo na infância. Foi compositor, maestro, arranjador, cantor em sua vitoriosa passagem pelo cenário musical brasileiro e internacional. Suas canções iluminaram palcos em diversos continentes e em variados gêneros musicais.

Tocou com maestria e desenvoltura forró, frevo, choros, baião, blues, bossa nova, música clássica e jazz, entre outros. As

fronteiras musicais não existiam para o menino pobre que ganhou o mundo através da perseverança do seu trabalho e da busca da perfeição sonora.

Nascido e criado numa família de poucos recursos no distrito de Campo Grande, um pequeno povoado da zona rural de Itabaiana, Sivuca era o sexto filho de uma prole de oito irmãos. Sua infância foi marcada pela presença do albinismo, uma condição genética que altera a produção de melanina e traz consequências para a pele, os olhos e os cabelos. Não pode expor-se ao sol, a visão é sensível à claridade (fotofobia), estrabismo e miopia. Os obstáculos surgiram ao nascer, porém Severino soube impor-se ao destino.

Afetado pela condição genética, o menino não podia acompanhar os irmãos e o pai na confecção de artefatos de couro. O pai ainda conservava uma roça para ajudar no sustento da numerosa família. Faltava algo ao Severino para preencher os dias monótonos na sua quase solidão sem a presença dos irmãos que só chegavam no fim do dia.

Bilino estava com nove anos de idade quando (...) num dia de Santo Antônio, era 13 de junho de 1939, quando meu pai trouxe pra meu irmão uma sanfona de 2 baixos, um pote cheio de mangaba e um filhote de gato no bolso do casaco. Era uma terça-feira. Aí eu comecei a tocar e não larguei mais. (Sivuca, 2004).

As dificuldades nos anos 30 para quem morava na zona rural e sem recursos eram imensas. Severino só tinha contato com os acordes sonoros quando, aos domingos, acompanhava a mãe, Dona Bidu, à missa, e lá ele encantava-se com o harmônio, um instrumento musical de teclas cujo som assemelha-se ao de um acordeon. De outra forma, somente quando passava algum

sanfoneiro itinerante pelo povoado ou em festas junina era que ele podia assimilar as melodias advindas daquele instrumento que transformou-se em seus braços.

Ainda garoto, Sivuca deslocava-se à cidade de Itabaiana e através do rádio ouvia diversas canções que foram solidificando e diversificando sua memória musical. Essa afirmação está descrita assim no livro *Sivuca e a música do Recife* (2010):

De vez em quando, à tarde, o garoto ouvia o rádio, numa venda, que também era o bilhar de Antônio Batista, do outro lado do Rio Paraíba, o único aparelho do povoado. Bilino atravessava a nado o curso de água, a fim de escutar os sucessos da Rádio Clube. Voltava para casa, também a nado, lembrando as músicas de cabeça, em meio à sonoridade das águas. Quando chegava, ia imediatamente arriscar no fole as melodias assimiladas (BARRETO; GASPARINI, 2010: 63).

Durante algum tempo, essa foi a epopeia de Severino buscando acordes e notas, harmonias e melodias novas para “tirar de ouvido” em seu pequeno e modesto instrumento. Sobre a intimidade com a sanfona ele declarava ser “um ser humano diferente dos outros porque tinha um membro-extra, o acordeom” (FREITAS, 1996: 1) Toda a magnitude do seu virtuosismo reside nessa profunda identificação com o instrumento que ele reluta em chamar de acordeon, preferindo o nome sanfona por se identificar com os nordestinos, conterrâneos. Essa característica de gostar do que faz e com a ferramenta que aprecia, traz uma gama de benefícios para a arte de quem está executando seu ofício. Assim era Sivuca.

Aos doze anos Severino já tocava em bailes pela região e começava a ficar famoso no entorno da cidade de Itabaiana. Seu

irmão mais velho o acompanhava e transportava-o numa bicicleta quando era convidado a tocar nos sítios. E foi esse irmão que um dia despertou o sonho dele ir mais longe buscar um lugar de destaque, um lugar sonoro entre os artistas para sua arte: “Rapaz, sai daqui, que essa cidade não tem nada a lhe oferecer. Vá pra um centro maior, onde você possa estudar” (Sivuca, 2004).

Severino ouvia um programa da Rádio Clube de Pernambuco e durante a apresentação, um cidadão tocava e ele não gostava e dizia: “Eu vou lá, porque eu toco melhor do que ele” (BARRETO, 2004, p. 75). Estava aberta a disputa imaginária de Severino com o desempenho do sanfoneiro da rádio. Isso durou algum tempo até que surgiu a oportunidade de seguir em direção ao fim da linha do trem como ele imaginava estar localizada a cidade que o iria abraçar e abrir as portas do mundo artístico: o Recife.

O incentivo dado pelo irmão ficou martelando em sua cabeça, até que aos 15anos de idade, em 1945, um primo lhe oferece apoio, caso ele queira ir ao Recife, a terra dos sonhos, a Veneza brasileira e grande metrópole cultural.

DO RECIFE PARA O MUNDO

Dos anos 30 ao início dos anos 60,o Brasil viveu a “Era de Ouro” do Rádio. O rádio tornou-se o grande veículo de comunicação de massa principalmente a partir do governo Vargas. Até uma marchinha de Lamartine Babo e Braguinha ficou famosa nas vozes de Carmem e Aurora Miranda: “Nós somos as cantoras do rádio/Levamos a vida a cantar/ De noite embalamos teu sono/ De manhã nós vamos te acordar”.

A Rádio Clube de Pernambuco, a famosa PRA-8, considerada a pioneira da radiofonia no Brasil, monopolizava toda a região com uma programação eclética com música, jornalismo, auditório, novela e humor, era detentora de grande sucesso e formadora de opinião em nível regional e até nacional em todos os segmentos sociais.

Os programas de auditório faziam enorme sucesso, e muitos cantores e artistas nacionais por lá passaram tais como Jackson do Pandeiro, Carmélia Alves, Capiba, entre tantos outros. A Rádio contava ainda com orquestras, maestros e vivia numa efervescência cultural. Todo artista desejava apresentar-se por lá e conseguir um lugar de destaque. Severino sonhava em conseguir seu lugar privilegiado, um lugar que fizesse sua voz ser ouvida (FOUCAULT,1970), seu lugar sonoro entre tantos que se aventuravam na música. E partiu.

Chegou em Recife pela manhã em novembro de 1945. Ele e o primo foram em direção à rádio. Atrapalharam-se e chegaram onde ficavam as antenas de transmissão. Pegaram um bonde e conseguiram chegar à sede da emissora. Cansado, suado, mas com a expectativa em alta, não podia perder aquela tão sonhada chance. Trazia na memória as canções a executar quando fosse inquirido a fazer algum teste. Chegou para a recepcionista e disse:

- Eu quero falar com o Seu PRA-8!

Severino achava, segundo alguns relatos, que o prefixo da emissora seria o nome do dono. Desfeita a confusão, a recepcionista chamou o diretor musical da emissora para atender ao rapaz. O diretor pediu para tocar alguma coisa e Severino desembainhou a sanfona e prontamente atendeu ao pedido.

O sanfoneiro foi estratégico para agradar aos recifenses tocando o frevo Mexe com tudo, de Levino Ferreira. Depois tocou Tico-tico no fubá, um choro de Zequinha de Abreu e já um clássico naqueles anos. A execução deixou todos admirados. Outro diretor foi chamado, e não restava dúvida de que aquele menino “galego” era um prodígio. Severino tocou ainda outras peças musicais e impressionou tanto que foi contratado no mesmo dia. Para quem ansiava apenas se apresentar em um programa de calouros, Severino quebrou os tabus e ganhou seu próprio programa.

Após a contratação do jovem músico, os diretores da rádio trataram de “produzir” o novo integrante da emissora. “Era importante cuidar da aparência do menino e trataram de arranjar um paletó e calças novas para apresentação no auditório da emissora” (BARRETO, 2012, p. 86). Mas um outro problema surgira: um nome artístico pois o nome Severino Dias de Oliveira era extenso e não “pegava” bem. Então o maestro Nelson Ferreira chegou e disse: “Vamos simplificar e usar um nome só. Que tal Sivuca? Entusiasmado ele concordou na hora. (BARRETO, 2012, p.87). Nascia Sivuca, desaparecia Severino Dias de Oliveira.

O maestro Felipe Caparrós observou que “o jovem músico tinha excelente percepção de harmonia, embora não demonstrasse conhecimento teórico” (BARRETO, 2012, p.84) Realmente, o jovem músico Severino tirava as canções “de ouvido”, não tinha conhecimento teórico. Na sua cidade não teve contato com escalas e partituras, tudo aconteceu por muita percepção harmônica e trabalho com sua pequena sanfona. Ele sentia a necessidade de conhecer a teoria musical para alcançar o seu lugar de destaque, o seu lugar de discurso (FOUCAULT, 1970) através da sua sanfona.

Numa entrevista em 2004, ao site Gafieiras, ele declara:

[...] foi lá que eu vi pela primeira vez uma orquestra grande, com cordas. Assisti ao primeiro concerto sinfônico lá no Teatro Santa Isabel, com a orquestra Sinfônica de Recife tocando a 5ª Sinfonia de Beethoven. Aquilo pra mim foi um abrir portas pra um mundo musical que eu realmente desconhecia. Essa é a lembrança que eu tenho. E a lembrança das primeiras lições de teoria musical que eu tive com o clarinetista da sinfônica, Lourival de Oliveira. E daí, anos depois, conheci o maestro Guerra-Peixe [n.e. Compositor, arranjador e musicólogo

fluminense (1914–1993)], que me ensinou, me encaminhou no mistério de fazer orquestrações.

Durante os anos em que ficou na Rádio Clube, Sivuca procurou estudar as teorias musicais e desenvolveu outras habilidades em contato com maestros, cantores e outros músicos. Aumentou a aprendizagem e o conhecimento do universo musical, não se contentou apenas ao manejo das notas no acordeon, mas desenvolveu formas de improvisação com o instrumento que se tornou uma marca de sua arte.

A observação atenta de cantadores populares na sua infância foi de fundamental importância para criar as bases que constituíram a sua concepção musical: “Eu aprendi muito com os artistas populares, principalmente os cantadores de coco que até hoje influenciam meu trabalho. Eles animavam as noitadas que minha família promovia ao redor das caieiras” (FREITAS, 1996: 1). O improviso e os floreios ao executar as canções tornaram Sivuca um sanfoneiro ímpar no modo peculiar com que desdobrava o fole e avançava em outras notas sem perder a sequência rítmica nem a melodia, aliada à rapidez com que manejava com extrema habilidade a sanfona. Azevedo (2008) citando Foucault ressalta que “no campo musical cada ritmo preenche a condição de lei do que pode ser dito”, e portanto, lei de formação e transformação dos enunciados do campo e assim Sivuca foi firmando suas formas de dizer e ocupando o seu lugar no campo.(FOUCAULT, 1986, p.37)Como Foucault nos aponta, o discurso de uma obra musical pode ser entendido como uma forma de organização e representação do mundo na qual está em jogo um conjunto de forças sócio-histórico-culturais aliadas a formações discursivas que constituem-na. (AZEVEDO, 2008, pg. 42).

Com o cachê pago pela emissora, Sivuca avisou a família e decidiu estabelecer-se em Recife. Alugou um quarto de pensão no centro da cidade para facilitar o deslocamento até a emissora

e para conhecer os recantos da cidade-sonho que tanto ansiava. Tornou-se um “flâneur”, um andarilho a descobrir as muitas novidades de uma cidade grande. Perambulava pelas ruas à procura de novidades e conhecimentos. A cidade lhe oferecia um grande volume de possibilidades e informações (BARRETO, 2012).

As possibilidades de crescimento musical teórico estavam à mesa, e Sivuca não as desperdiçou. Buscou aprimorar-se recorrendo a professores para dominar a escrita musical e compreender suas teorias. Sentia necessidade de acrescentar à sua incrível percepção harmônica os conceitos teóricos que o tornassem um grande músico, reconhecido em todos os lugares, principalmente em sua terra natal, Itabaiana.

As rádios eram verdadeiros laboratórios em meados dos anos 40 pela diversidade de oportunidades dadas aos artistas que se destacavam, todos os gêneros musicais compartilhavam o mesmo ambiente nos estúdios e auditórios com orquestras, cantores, compositores, maestros. (SANTOS,2012). Sivuca não perdia a oportunidade e estudava piano nas horas “vagas”, além das aulas de teoria musical. Era a busca por um espaço privilegiado, um lugar de fala, um lugar sonoro. O maestro procurou trilhar um caminho que lhe desse boas perspectivas no futuro, foi estratégico antevendo dificuldades que pudessem aparecer. (BARRETO, 2012).

O convívio com os maestros Nelson Ferreira e Felipe Caparrós, os compositores Capiba, Lourival de Oliveira, Levino Ferreira, Felinho e outros tornaram o ambiente profissional muito gratificante para Sivuca. O aprendizado com essas “feras” fluía naturalmente. A Rádio Clube contava com quatro orquestras tocando repertórios eruditos, de tangos, de swings e frevos, além de “regionais” que tocavam outros gêneros. Conhecendo o potencial de Sivuca, o maestro Nelson Ferreira rapidamente incluiu a sanfona na orquestra. A partir daí Sivuca passa a acompanhar e solar em todas as formações musicais da emissora (BARRETO, 2012).

Durante o período em que esteve ligado ao cast da Rádio Clube, Sivuca acompanhava os grandes artistas que chegavam para apresentações na cidade do Recife e que invariavelmente passavam pela emissora. Assim foi com Orlando Silva, Nelson Gonçalves, Luiz Gonzaga, Carlos Galhardo, Silvio Caldas, Agustin Lara, cantor e compositor mexicano autor do clássico *Solamente una vez*, entre tantos outros.

Os artistas ficavam maravilhados com a performance de Sivuca com a sanfona e a simplicidade com que eram recebidos por ele. Solícito, atendia a todos de forma amável num intercâmbio musical que se tornou muito importante em sua ascensão musical. Luiz Gonzaga, já famoso, ao vê-lo tocar espantou-se:

- Que diabo é isso? Como é que toca desse jeito? Vem cá, eu preciso tocar com você. (BARRETO, 2012)

Após esse encontro, Luiz Gonzaga envia telegrama a Sivuca convidando-o para ir ao Rio de Janeiro assinar contrato com a Rádio Nacional. Agradeceu o convite mas não havia o interesse (ainda) de deixar a cidade que o acolhera e que lhe abrira as portas através da emissora. Era um astro da música na Veneza brasileira, querido do público e reconhecido nas ruas (BARRETO, 2012).

O sentido de lugar é condicionado estreitamente pela existência de uma troca simbólica e social da qual é o seu suporte. Nesse quadro, a questão sobre o espaço físico está bem presente, mas secundária ou, para usar a expressão clássica e mais precisa, a simbólica do espaço “é determinada” pela simbólica das relações sociais que aí se localizam (AGIER, 2011, pg 114).

Em meados de 1948 Sivuca foi contratado pela Rádio Jornal do Comércio e tornou-se o centro da polêmica entre as duas emissoras recifenses. A Rádio Clube não queria perder o seu principal

nome no cast artístico, a Rádio Jornal desejava um artista que atingisse as classes populares e que fosse um excelente músico. De início, Sivuca recusou, afinal tinha grandes amigos na Clube e essa o acolheu no momento certo. Porém, a proposta salarial era irrecusável e as condições para desenvolver seu trabalho também. O que o seduziu foi a possibilidade que vislumbrou de crescimento como músico e instrumentista. (BARRETO, 2012).

A Rádio Jornal ofereceu todas as condições a Sivuca, além do ótimo salário. Artistas e músicos renomados foram “tomados” da emissora concorrente, os estúdios e as instalações apresentavam um luxo que impactava a todos (BARRETO, 2012). A potência de transmissão do sinal da emissora cobria quase todo o território nacional e isto fez Sivuca vislumbrar um alcance maior dos acordes perfeitos de sua sanfona, além da parte musical. Ele declarou em 2001 que

Na nova estação, eu vi pela primeira vez uma orquestração no nível que se fazia na Rádio Nacional, com grade, com partituras. A orquestra da Rádio Jornal tinha um som de orquestra internacional, com oito violinos bem tocados. Uma orquestra de jazz, três trompetes, três trombones, todos bem tocados. Quatro saxofones muito bem ensaiados. Aquilo me fascinou. (BARRETO, 2012, p. 109)

Durante sua permanência na Rádio Jornal, Sivuca determinou-se a alargar seus conhecimentos sobre outros instrumentos como o piano, o órgão Hammond, importado. Não havia tempo a perder, o aprendizado era uma constante e bem aproveitado. Sivuca sempre estava presente em apresentações de orquestras, jazz-bands e regionais. Dessa forma, ampliava o repertório que iria ser bastante proveitoso no futuro. O desejo de crescer e ser reconhecido o fez dedicar-se. Diuturnamente, usava todos os

meios de que dispunha musicalmente para conseguir seu intento. O virtuosismo com a sanfona tornou-se o seu discurso, sua forma de ser ouvido. Como afirma Foucault em sua aula inaugural no College de France em 1970, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar (FOUCAULT, 1970, p. 10).

A chegada do maestro Guerra-Peixe foi fundamental para as pretensões musicais de Sivuca. A orquestra sinfônica da emissora ficou à disposição dos alunos que escreviam suas composições e depois eram executadas sob a regência do maestro. Sobre o maestro Sivuca declarou que “Eu posso dizer sem medo que eu sou o músico que sou, porque devo isso ao início que Guerra me passou. Com ele, Sivuca adquiriu com correção a postura do músico brasileiro” (BARRETO, 2012).

Após 10 anos na Veneza brasileira, Sivuca vai trabalhar no sul-maravilha sob um contrato irrecusável. Suas andanças tocando em São Paulo, Rio de Janeiro, levaram-no a ficar famoso nacionalmente. Passa a acompanhar artistas em emissoras de rádio, televisão, teatros, estúdios de gravadoras...Faz novas amizades e contatos os mais diversos com o mundo artístico. Abrem-se novas cortinas para o músico e o mercado de trabalho flui como as tantas melodias criadas por ele. Em 1955 Sivuca recebe o prêmio concedido pela imprensa carioca como o melhor instrumentista do ano, disputa acirradíssima com o grande flautista e favorito, Altamiro Carrilho. Passa a ser matéria de jornais e revistas e numa entrevista concedida à Revista do Rádio, ele espanta-se com a rapidez de sua ascensão profissional: “Trinta mil cruzeiros mensais [...]a minha ascensão no rádio foi tão brusca que eu nem tive tempo de sonhar”.

A simplicidade com que encarava as coisas à sua volta fazia com que ele se assustasse com o sucesso, mesmo consciente de que era um grande profissional. O artista adquirira o respeito no cenário artístico e podia desfrutar de um lugar privilegiado

(FOUCAULT, 1970) entre os pares. Sivuca “alcançou um patamar que lhe permitia transitar incólume por todos os ambientes”. (BARRETO, 2012).

No final dos anos 50, sob o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubistcheck, o deputado cearense Humberto Teixeira criou as “caravanas musicais”, projeto para divulgar e “vender” a música brasileira no exterior. Bancado pelo Ministério da Educação, a primeira caravana era formada pelo Trio Irakitan e mais cinco músicos dentre os quais Sivuca. Apresentaram-se em várias capitais europeias com destaque para Londres, Paris e Bruxelas. O repertório estava recheado de baião, samba e frevo. Esse trabalho originou a gravação de 3 álbuns em virtude do vasto material musical apresentado às plateias do Velho Mundo. Com o sucesso obtido, vislumbrava-se a realização de novas caravanas. E assim foi feito, no total foram oito caravanas.

A segunda caravana trouxe uma perspectiva musical diferente, com outros artistas e gêneros musicais. O samba e o choro predominaram nessa segunda temporada, Sivuca e Waldir Azevedo foram as estrelas a guiar o grupo de artistas que contava até com assistentes da escola de samba do Salgueiro. Passaram por Portugal, Mônaco e Itália. Em Mônaco o “Rei do Swing”, o músico Benny Goodman, foi aos camarins cumprimentar os brasileiros pelo excelente show (BARRETO, 2012).

Após um acidente na Itália, Sivuca é internado, e a caravana retorna ao Brasil. Sivuca resolve ficar na Europa. Vislumbrava novos horizontes com a experiência adquirida e com os múltiplos contatos com pessoas da área cultural. Afinal, seu nome já constava em vários selos de discos rodando pela Europa desde a primeira caravana. Decidiu morar em Lisboa. Conseguiu emprego como diretor musical e arranjador, além de participação como músico em discos de outros artistas. Ficou nove meses.

Resolve morar em Paris, cidade de cultura efervescente. Mas um músico estrangeiro numa cidade com muitas possibilidades

torna tudo mais difícil. Foram dias complicados para conseguir a sobrevivência, chegou a trabalhar descarregando caminhões para assegurar o sustento. Através de contatos com brasileiros residentes em Paris, conseguiu participar de gravações tocando pandeiro. Conheceu o maestro Paul Mauriat que pediu arranjos para a música de Dorival Caymmi, Saudades da Bahia.

Então, já conhecido como arranjador, Sivuca foi contratado pela Gravadora Mayson Barclay e grava, acompanhado de músicos brasileiros, dois discos compostos essencialmente de bossa nova. Torna-se conhecido em Paris e suas canções fazem parte de trilha sonora de filmes franceses. Sobre esse momento de superação ele declara “Mudei de status. De sobrevivente fui coordenar o repertório musical brasileiro da Barclay” (BARRETO, 2012).

Em janeiro de 1964 Sivuca volta ao Brasil. O clima político não é dos melhores e ele sentia-se deslocado. O país estava sufocado numa turbulência política que iria desaguar no golpe militar. O momento cultural não acomodava mais a música que o maestro executava em sua sanfona. A bossa nova deixou o violão como instrumento principal naqueles primeiros anos, e a música de engajamento e de protesto eram os hits do momento. Era preciso partir, buscar saídas para sua arte. Votou à cidade amada e seu berço artístico, Recife. (BARRETO, 2012). Sem perspectiva de trabalho, passou a perambular em busca de encontrar antigos colegas que o indicassem algum trabalho. Eis que a sorte lhe sorriu novamente: recebe um convite para acompanhar a cantora Carmem Costa aos Estados Unidos. Nova oportunidade na carreira. Não deu certo.

Ficou à deriva em Nova Iorque tocando em bares para sobreviver, então um amigo o indicou para acompanhar a cantora sul-africana Miriam Makeba como violonista. A cantora já gozava de grande prestígio em virtude de sua luta pelos direitos humanos. Com ela, Sivuca trabalhou quatro anos e meio e viajou por todos os continentes, desenvolvendo um rico conhecimento de ritmos africanos e consolidando sua notável sensibilidade

para arranjos musicais. Sivuca tocava violão, piano, pandeiro e sanfona buscando sempre a perfeição técnica. O grande hit de Miriam Makeba nos Estados Unidos, Pata Pata, teve arranjos de Sivuca e tornou-se conhecido mundialmente. Mas a cantora foi proibida de atuar nos Estados Unidos e Sivuca despediu-se do trabalho ao seu lado.

Ao final do ano de 1970, Sivuca é contratado pelo cantor Harry Belafonte como arranjador e diretor musical. Fez apresentações na televisão em Los Angeles dividindo o palco com Julie Andrews e Belafonte, tocando violão, teclado e sanfona (BARRETO, 2012). Durante uma turnê pelo Canadá em 1972, Sivuca compôs um dos grandes frevos de sua autoria, Folião Ausente. A saudade da terra do frevo bateu forte, e o compositor rapidamente pegou o violão e immortalizou a canção. O desejo de voltar ao Brasil estava aflorando. Era hora de voltar. Voltou, 1976. Fixou-se no Rio de Janeiro por vislumbrar melhores condições para o seu trabalho.

Ambientado, passou a gravar com vários artistas como arranjador, maestro, diretor musical em mais de 280 discos, enveredou pelo cinema e tv com trilhas sonoras. Enfim, toda a nata da MPB tem seus discos com o selo Sivuca de qualidade. Voltou várias vezes a Europa para turnês e percorreu o Brasil de norte a sul com shows e concertos. Anos depois resolveu morar em João Pessoa e ficou até silenciar a sanfona em 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos acompanhar, há sempre um perigo de se contar uma história única sobre um artista, sobre um povo. Sivuca é muito mais que o autor de Feira de mangaio e que um exímio sanfoneiro, o melhor já nascido no Brasil. Foi um artista completo que sempre soube se reinventar ao longo de sua carreira. Tocou sanfona, claro, instrumentou que o projetou nacionalmente, mas

também tocou violão, pandeiro, piano, conforme as necessidades surgiam.

Aprendeu com cantadores, artistas feirantes de Itabaiana, mas também estudou com mestres e artistas internacionais. Dedicou-se à sanfona, mas também ao violão, de onde tirou o sustento durante o tempo que morou nos EUA. Sua discografia contém 280 participações em discos, entre os anos de 1951 a 2006. Discos gravados em vários gêneros , a grande maioria no exterior, muitos em outras línguas. Seu nome se inscreve também como produtor e parceiro de artistas famosos no Brasil e no mundo, como Mirian Makeba, Harry Belafonte, Carmem Costa, Chico Buarque, João Gilberto, Trio Irakitan e muitos outros. Ora como produtor, ora como compositor, arranjista, músico ou maestro.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AZEVEDO, Renata Mattos de. “Música, representação e discurso: uma breve análise da música ocidental”. In: **SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências Sociais**. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.03, v.1, junho.2008. por.27-42

AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro. **Revista Mana**, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 18a. edição: janeiro de 2009, EDICIES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1996

BARRETO, Flavia. **Magnífico Sivuca Maestro da Sanfona**/ Flavia Barreto. Rio de Janeiro: Editora do autor, 2011.

BARRETO, Flávia; GASPARINI, Fernando. **Sivuca e a música do Recife**. Recife: Publikimagem, 2010.

FREITAS, Dulcivânia. **A Paraíba é o maior celeiro musical do Brasil**. O Norte, João Pessoa, 25 dez. 1996. Caderno 2, p.1.

SANTOS, Eurides de Souza. **Nordestinidade gonzagueana na música de Sivuca**. Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. v. 18, n. 2 (dez. 2012) – Porto Alegre (RS): ANPPOM, 2012. p. 161-180.

OS FIOS DE LIBERDADE QUE UNEM ZUMBI, CLARICE E CABRAL

João Edson RUFINO¹

Lúcia Mara FIGUEIREDO²

-
- 1 João Edson Rufino é doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Sousa, atuando nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Leitura e Produção Textual e Introdução aos Estudos Literários. *E-mail*: joão.rufino@ifpb.edu.br
 - 2 Lúcia Mara Figueiredo é doutoranda em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Sousa, atuando nas áreas de Gestão, Educação e Legislação Ambiental. *E-mail*: lucia.figueiredo@ifpb.edu.br

RESUMO

Pautado nos desafios, angústias e conquistas que envolveram a realização da “II Semana de Letras”, no IFPB – *Campus* Sousa, no ano de 2020, em meio ao cenário pandêmico, o presente artigo se utiliza da importância dos três homenageados no referido evento, quais sejam Zumbi dos Palmares, João Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector, para mostrar como, respectivamente, na memória, na poesia e na prosa literárias dos nomes referenciados a ideia de Liberdade se faz sentir. Nesse prisma, a opção foi discorrer acerca dos ideários libertários presentes na Filosofia e na Literatura ocidental, a fim de mostrar como esses ícones da cultura brasileira, em suas ações e obras, deixaram, em perspectivas distintas, esse legado de Liberdade, tão importante na busca de saídas para os embates do tempo presente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A “II Semana de Letras”, ocorrida de modo virtual no *Campus* Sousa, entre os dias 27 e 28 de novembro, do ano atípico de 2020, emergiu de modo inusitado, em um misto de sentimentos estranhos que, por conta da atuação deletéria da COVID-19, no cenário pandêmico, a todos atingiu, surgindo o questionamento se se faria ou não o referido evento.

Em meio à angústia de estar vivenciando, de forma compulsória, o isolamento social, a *Semana* nos impulsionou a exercer o ato libertário, ainda que em condições adversas. E isso nos levou a discutir, de forma ainda mais veemente, os caminhos da liberdade.

Já é consenso na Comissão do evento, homenagear ícones da Literatura e da Cultura brasileira que fundamentaram ou constroem o saber nacional. Nesse sentido, a “II Semana” celebrou a memória de Zumbi dos Palmares, tendo em vista que ocorreu no mês de novembro, Mês da Consciência Negra; homenageou-se Clarice Lispector que, se viva estivesse, completaria o seu

centenário naquele ano, e exaltou-se a poética do escritor nordestino João Cabral de Melo Neto, um dos maiores expoentes de uma região brasileira que, conforme assinala Muniz Albuquerque, teve suas “imagens criadas para consumo do Sul” (ALBUQUERQUE JÚNIOR: 2011: 59) e, por isso mesmo, ainda mal vista, desqualificada e discriminada

Oriundos da primeira e excepcional experiência da “I Semana”, ocorrida no ano de 2019, na qual, presencialmente, vivenciamos o calor humano dos participantes, nos vimos diante da triste realidade da iminência de não mais realizá-la naquele formato e com o medo de não termos, remotamente, o mesmo sucesso da participação pretérita em face da frieza e precariedade das conexões virtuais – ainda uma novidade para quase todos os partícipes. Mais do que nunca, vimos o nosso sentimento de liberdade abalado em seus fundamentos – no denominado isolamento social, em meio aos desencontros (e desencantos) dos novos discursos, ameaçava nos acorrentar.

Pelas muitas limitações impostas ao ato de viver a liberdade, o evento – que apesar do contexto reuniu estudantes, professores e entusiastas da Semana, dos temas e do personagens rememorados durante os dois dias – possibilitou a reflexão mais ampla da ideia de ser livre e como esta, ao longo do tempo, não apenas foi sendo alterada como também serviu de mola propulsora para grandes transformações. Transformações essas que precisamos reencontrar e reinventar na busca de uma nova forma de ser e viver livres, para além da ideia limitada do ir e vir.

CAMINHOS DA LIBERDADE

Oriunda das bases filosóficas gregas, nas quais a ideia de indivíduo livre é entendida como aquele que carrega em si o princípio de agir ou não agir; realizar ou não um ato, um gesto, ou seja, a sua autodeterminação, do ponto de vista literário, o tema “liberdade” é um dos alicerces da própria concepção de Literatura,

compreendida, muitas vezes, como a corporificação do ser livre e como suporte humano em busca da compreensão do seu estar no mundo, na medida em que o escritor possui a liberdade de criar o que quiser em seu universo literário.

Escrever Literatura é, nesse sentido, exercitar a própria Liberdade! Indubitavelmente, as obras literárias têm sido, ao longo da história humana, o caminho mesmo do exercício libertador dos medos, anseios e angústias da humanidade. E desta Literatura, sobretudo no Brasil, que é a territorialidade pela qual se interessa e, portanto, sobre a qual se debruça este artigo, têm-se fartos exemplares.

Em seu livro já clássico, intitulado *Romanceiro da Inconfidência*, Cecília Meireles (1994, p.51) assinala que a Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta e ressalta que “não há ninguém que explique, e não há ninguém que não entenda”. Em verso também já emblemático, Carlos Drummond de Andrade, embora reconheça a vastidão do mundo físico, sinaliza o coração humano como o maior território para expressão da liberdade: “Mundo, mundo vasto mundo/Mais vasto é meu coração” (ANDRADE, 2004, p.82).

A fim de avançar na discussão sobre liberdade, será preciso voltarmos às nossas origens e, talvez, constatemos que o nosso presente está encharcado de passado! Sendo assim, se no Ocidente, a temática da liberdade ocupou compêndios e textos de autores famosos, a invasão do Brasil, em 1500, emerge como símbolo da usurpação da liberdade dos chamados povos originários. Temos uma trágica genealogia!

Nesse sentido, falar de liberdade nessa territorialidade que, com o tempo, passou a ser chamada *nação brasileira*, é um exercício difícil e necessário, tendo em vista que, a toda hora, esse sentimento de liberdade sempre ameaça nos escapar. Ser brasileiro significa ter a liberdade por um fio.

Considerado o primeiro romance moderno, *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, tem o seu principal personagem como a representação exponencial da ideia de liberdade. Em seus diálogos com Sancho, Quixote chega a dizer que “liberdade é um dos dons mais preciosos, que aos homens deram os céus: não se lhe podem igualar os tesouros que há na terra, nem os que o mar encobre” e, justamente por isso, por ela, “da mesma forma que pela honra, se deve arriscar a vida”. (CERVANTES, 2002, p.264)

Criado por um padre da Igreja Católica, um provável leitor do clássico de Cervantes, é quase certo que as ideias do cavaleiro tenham chegado a Zumbi, pois foi, indubitavelmente esse sentimento que fez Zumbi dos Palmares lutar contra um sistema escravagista que tentava tirar a sua liberdade e a de seus companheiros. Aliás, a própria palavra “quilombo”, que traz a ideia de resistência – em sua concepção mais primordial – e que, segundo Beatriz Nascimento (2006, p.117), pode ser entendida “como a história do negro no Brasil”, é um termo ainda hoje não só vinculado à figura de Zumbi (que criou o maior e mais famoso deles) mas também à ideia de liberdade subversiva, que **não padeceu com o assassinato de Zumbi e a queda do Quilombo dos Palmares, mas, efetivamente, fortaleceu-se na organização de uma sociedade alternativa mais justa e numa busca por identidade étnica e cultural para os povos negros.**

José Carlos Limeira (1983, p.02) traz, no seu poema “Quilombos”, a figura de Palmares e da liberdade imbricadas de forma tão intensa que não se faz razoável pensar um sem a outra.

Queria ver você negro; negro queria te ver;

Se Palmares ainda vivesse;

Em Palmares queria viver.

O gosto da liberdade sentido, cravado no peito
correr, sentir os campos ter a vida [...]

Assim, o quilombo – a partir do final do século XIX – deixa de ser apenas um território e passa a ser um “instrumento ideológico”. Isso faz com que o seu formato e significado fossem se transformando ao longo do tempo e, com isso, inspirar diferentes gerações de negros na busca pela liberdade negada ou limitada durante toda a história do Brasil. Daí, o quilombo, como ideologia de resistência, na visão de Abdias Nascimento (2002), molda-se no sentido de quilombismo e passa a envolver os laços dos muitos espaços negros que se criam pelo País após a abolição da escravatura: favelas, escolas de samba, terreiros e outros territórios que vão muito além do resistir. Afinal, a liberdade que motivou Zumbi dos Palmares a lutar contra a escravidão do corpo, hoje motiva os quilombos modernos na luta contra o colonialismo, o reencontro com a história dos antepassados africanos e a comunhão com a própria imagem que vem sendo sistematicamente agredida, deturpada e apagada (SILVA, 2015).

Cabral, diplomata que disseminou imagens do Brasil pelo mundo, optou por libertar-se dos fios estilísticos que aprisionavam a escrita poética dos autores do seu tempo, ainda pautados no ideário de poesia como inspiração.

Considerado o “arquiteto da poesia brasileira”, Melo Neto inventou um estilo próprio, desvencilhando-se das amarras estabelecidas. Educado em um mundo no qual a poesia era vista como resultado de uma *epifania*, Cabral dimensiona os sentimentos do mundo sem necessariamente lançar mão de uma emotividade individual, apartando-se, portanto, do chamado sentimentalismo lírico, que consagrou a poética nacional. Nesse sentido, a antilira cabralina emerge na literatura brasileira como um grito de liberdade poética.

Clarice Lispector leva o sentimento de liberdade e a busca dessa vivência às últimas consequências. É dela a frase. “Liberdade é pouco. O que quero ainda não tem nome” (LISPECTOR, 1980, p.50)! Introspectiva, altamente subjetiva e tida como “estranha”.

Lispector fez da sua experiência literária um lugar do exercício da liberdade.

Enquanto escritores contemporâneos à autora e já consagrados no âmbito da Literatura nacional como José Lins do Rego e Graciliano Ramos, têm suas literaturas pautadas, naquele momento, na temática da seca, Lispector faz um mergulho na secura do eu interior, interessada muito menos nos “fatos em si” e mais na repercussão desses fatos na subjetividade do indivíduo. Nesse sentido, Clarice Lispector se liberta da *doxa* que norteava a Literatura brasileira na época e constrói uma escrita cheia de si mesma, suas alegrias e dores que, ao fim e ao cabo, representavam as angústias e contentamentos humanos.

Em obras como *Perto do Coração Selvagem* (1944), *O Lustre* (1946), *A Cidade Sitiada* (1949), *A Maçã no Escuro* (1961), *A Paixão Segundo GH* (1964), *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* (1969), *Água Viva* (1973), além dos livros de contos como *Laços de Família* (1960), *A Legião Estrangeira* (1964), *Felicidade Clandestina* (1971) e *A Via Crucis do Corpo* (1974), Lispector demonstra uma explícita liberdade em sua forma de escrever, numa busca súbita e crônica em emancipar-se de todas as amarras.

É em *A Hora da Estrela*, último livro da autora, escrito em 1977, ano da sua morte, que Lispector lança o seu derradeiro grito de liberdade. Nele, Macabéa é a representação icônica de todas as opressões. Em Maca, que vivenciava em seu frágil (e quase invisível) corpo todas as marcas da interseccionalidade por ser mulher, nordestina, pobre e distanciada dos padrões estéticos estabelecidos pelo Brasil e, especialmente, pela cidade “toda feita contra ela”, que Lispector exercita, ao máximo, o poder libertador da sua escrita.

Nesse momento, é necessário trazer um operador conceitual emprestado do âmbito das discussões afrocentradas – a “interseccionalidade”, que poderá ser aqui compreendida como uma

potente “ferramenta teórico-metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí que, imbricadas repetidas vezes, colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas”. (AKOTIRENE, 2018, p.52). Embora tal dispositivo teórico seja utilizado para avaliar as opressões sofridas pelas mulheres negras na diáspora africana, é possível utilizá-lo na leitura da obra clariceana que, sendo mulher e judia, torna-se empática à questão.

No conto “A menor mulher do mundo”, por exemplo, onde Lispector reflete acerca do olhar da classe burguesa branca diante da alteridade (notadamente a mulher negra), a narradora assinala: “Entre mosquitos e árvores mornas de umidade, entre as folhas ricas do verde mais preguiçoso, Marcel Pretre defrontou-se com uma mulher de quarenta e cinco centímetros, madura, **negra**, calada” (grifos nossos) (LISPECTOR:1998: 63).

A leitura das narrativas claricianas em tela permite pensar o quanto a autora judia sabia das discriminações e interditos que sofrem determinadas mulheres no Brasil e, em muitos momentos, a exemplo da representação de Macabéa, a sua escrita serve como grito e resistência em prol desse lugar de fala ainda mal visto e desqualificado em todo o Brasil.

LIBERDADE SOB AMEAÇA

Desde o golpe contra o governo Dilma Rousseff, em 2016, que os arroubos contra as liberdades no Brasil têm sido um assombro neste País de uma história tão perversa e marcada pela usurpação de direitos, tendo a liberdade com um dos principais. Embora o artigo 5º da Constituição Federal preconize em seu *caput* que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à

liberdade, à segurança e à propriedade [...]”, ficamos sabendo agora, devido ao desmascaro da farsa que foi a Operação Lava Jato, que ela serviu apenas como mecanismo espúrio para tirar dos brasileiros o direito à liberdade de votar em um candidato, tido como o melhor presidente que o Brasil já teve em sua história recente.

Somada a essa, tantas outras liberdades nos são retiradas e negligenciadas por questões relacionadas a gênero, raça, orientação sexual, origem ou outra característica que, ao invés de nos diferenciar e expandir nossa diversidade, nos prende como condenados de um sistema injusto e cruel. Nessa seara, a arte, a literatura em destaque, mostra-se como uma fonte de possibilidades, um bálsamo de esperança e um canal de protesto contra os ataques aos nossos direitos fundamentais e, no fim último, a tentativa de se extinguir a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em poema clássico, intitulado “Tecendo a Manhã”, João Cabral (2008, p.52) assinala que “Um galo sozinho não tece uma manhã”, destacando que serão necessários que outros galos lancem esse grito... Assim, Zumbi, Clarice e Cabral aparecem aqui como “galos” propulsores da liberdade que, com os seus gritos, vêm tecendo fios para uma vivência livre e plenamente libertária.

Essas teias, que se espalham e se estendem por espaços e tempos distintos, sustentaram ideais de sociedades mais igualitárias onde os direitos individuais e coletivos fossem respeitados garantindo, a cada cidadão, o direito a exercer de forma livre sua individualidade. Em períodos distintos e fazendo uso de ferramentas diferentes, nossos três personagens (um negro, uma mulher e um nordestino) buscaram viver e expressar a liberdade como sendo o melhor caminho para a construção de um futuro que possa nos orgulhar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Letramento, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CERVANTES Y SAAVEDRA, Miguel de. **Dom Quixote de La Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

LIMEIRA, José Carlos. Poemas. Disponível em: <<http://brazilianmusic.com/aabc/literature/palmares/lima.html>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Perto do coração selvagem**. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.1980

MELO NETO, João Cabral de. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2008.

MEIRELLES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 2.ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Rio de Janeiro: O. R., 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTTS, Alex. **Eu sou atlântica**; sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza: Imprensa Oficial do Estado, 2006. p.117-127.

SILVA, Denise Almeida. **Literatura negra brasileira: quilombismo, teoria e praxis**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL FLUXOS E CORRENTES: TRÂNSITOS E TRADUÇÕES LITERÁRIAS, 14., 2015, Belém-PA. *Anais...* Belém-PA: Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1455933047.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

Sobre o livro

**Projeto Gráfico,
Editoração e Capa** Leonardo Araújo

Formato 14 x 21 cm

Mancha Gráfica 10,5 x 17,0 cm

Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 12 pt

Inserido nessas reflexões, nos capítulos deste livro, intitulado Educação pela pedra: o discurso-rio linguístico-literário em meio ao cenário pandêmico, o leitor poderá encontrar ações e propostas que mostram o esforço dos professores para construir reflexões e estratégias teóricas e práticas diversas referentes ao ensino de língua portuguesa e literatura. Como alunos e professores, não podemos ficar omissos diante de uma realidade que, inevitavelmente, vem mudando o ensino e a escola.

Isso posto, convidamos o leitor a mergulhar no conteúdo desta obra e motivar-se a criar novos planos e metodologias para o ensino-aprendizagem de leitura, escrita e reflexão da língua nos mais diversos contextos de uso.