

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Eduardo Dias da Silva
(organizadores)

ESTUDOS DA LINGUAGEM:

**INTERFACES NA LINGUÍSTICA,
SEMIÓTICA E LITERATURA
EM PERSPECTIVA**

VOL.2

 **Pedro & João**
editores

**ESTUDOS DA LINGUAGEM:
INTERFACES NA LINGUÍSTICA, SEMIÓTICA E
LITERATURA EM PERSPECTIVA
v. 2**

Andrés Mauricio García Torres
Bianca Lacerda do Nascimento
Carine Schnorrenberger
Cristina Brust
Daniele Marcondes Vicente
Diana Jazmin Britez Cohene
Emilio Davi Sampaio
Érika Carraretto Gonçalves
Evandro de Oliveira Brito
Heberth Almeida de Macedo
Izandra Alves
João Flávio Furtado Cruz
Jucicleide Gomes Acioli
Letícia Queiroz de Carvalho
Paula Ramos Ghiraldelli
Richardson Lemos de Oliveira
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
Thiago Barbosa Soares
Wilder Kleber Fernandes de Santana

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Eduardo Dias da Silva
(organizadores)

**ESTUDOS DA LINGUAGEM:
INTERFACES NA LINGUÍSTICA, SEMIÓTICA E
LITERATURA EM PERSPECTIVA
v. 2**

Copyright © Autores e Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores e autoras.

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva; Eduardo Dias da Silva [Orgs.]

Estudos da Linguagem: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 151p.

ISBN 978-65-5869-331-4 [Digital]

DOI 10.51795/9786558693314

1. Estudos da Linguagem. 2. Linguística. 3. Semiótica. 4. Literatura. I. Título.

CDD – 410

Capa: Colorbrand Design

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Projeto gráfico: Jeimes Paiva

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Os organizadores



Francisco Jeimes de Oliveira Paiva é Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (2019). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas e Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes/UCAM. Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é

Professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Revisor *Ad hoc* de alguns periódicos da área de Letras, Educação e Linguística. Editor de livros/e-books associado à Câmara Brasileira do Livro - CBL. Membro do grupo de estudo Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor (PRAGENTEFORTE/FAFIDAM/UECE) e do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0073-5632>. E-mail: jeimespaivaeuece@yahoo.com



Eduardo Dias da Silva é Doutor em Literatura (2020) e Mestre em Linguística Aplicada (2014) pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2013) e em Administração, Coordenação e Supervisão Escolar pela Faculdade UniBF (2020), Licenciado em Letras - Francês pela Universidade de Brasília (2006), Português e Inglês pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas de Valparaíso/GO (2017) e em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz - FACIBRA, (2015). Foi

Supervisor Acadêmico na área de língua francesa do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas (2009-2014). É pesquisador dos Grupos CNPq FORPROL (Formação de Professores de Língua e Literatura) e GIEL (Grupo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem), membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) e da Associação de Professores de Francês do Distrito Federal (APFDF). É professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2555-6657>. E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

Sumário

Prefácio.....09

Capítulo 1

Semiótica de Yagami Raito: o percurso gerativo de sentido em *Death Note*.....10

Paula Ramos Ghiraldelli

Thiago Barbosa Soares

Capítulo 2

Práticas Pedagógicas em Português Língua Adicional.....39

Andrés Mauricio García Torres

Diana Jazmin Britez Cohene

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Capítulo 3

O ensino da literatura: questões sobre leitura literária e literatura infantil na escola.....56

Bianca Lacerda do Nascimento

Emilio Davi Sampaio

Capítulo 4

Experiências polifônicas de leitura literária no Ensino Fundamental II: reflexões e propostas.....75

Érika Carraretto Gonçalves

Letícia Queiroz de Carvalho

Capítulo 5

O nacionalismo ingênuo de ontem na obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e o mal-intencionado de hoje, nas ações dos pseudopatriotas de plantão.....93

Carine Schnorrenberger

Izandra Alves

Capítulo 6

Práticas de leitura na educação básica: testemunho e crítica na poesia de Cláudio Daniel.....106

Letícia Queiroz de Carvalho

Capítulo 7

A linguagem em vértices dialógicos.....117

Richardson Lemos de Oliveira

Wilder Kleber Fernandes de Santana

Evandro de Oliveira Brito

Jucicleide Gomes Acioli

Cristina Brust

Heberth Almeida de Macedo

Daniele Marcondes Vicente

Mariana Keller Campos Lima

Davi Milan

Alessandra Ferreira dos Santos

Capítulo 8

**A literatura de cordel no processo de alfabetização: um estudo de caso na
educação básica.....125**

João Flávio Furtado Cruz

Prefácio

A pesquisa na área de linguagens é essencial para o desenvolvimento humano. As relações dos estudos da linguagem com a sociedade é intrínseca e tende a provocar mudanças. O mundo é construído e constituído pela linguagem, que é interpretada por cada sujeito de modo ímpar e singular. Esses sujeitos, que por sua vez são dialógicos, interagem com o outro e com o mundo.

Se outrora compreender o mundo pela linguagem pode ter ficado em segundo plano, pela (r)evolução das máquinas, agora urge a necessidade de mudança desse foco. Em um momento como as primeiras décadas do século XXI, em que regimes políticos extremos se instauram nas sociedades, é imprescindível refletir, discutir, analisar, perceber, problematizar as diversas formas como a linguagem se fixa. Assim, pensar para além do que Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, considera uma modernidade líquida e problematizar essa modernidade, como propõe o argentino Walter Mignolo, destacando o lado obscuro dessa tal modernidade.

Os estudos de linguagens, portanto, buscam identificar preceitos e (pré)conceitos; pluralizar corpos; potencializar vozes; provocar fissuras; transformar sujeitos; desestabilizar estruturas; difundir possibilidades de ver, sentir e viver no mundo. Não há regras claras, mas visões condicionadas: questionar é preciso.

As propostas e provocações que delineiam a obra “Estudos da linguagem: Interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva”, organizada pelos Professores e pesquisadores Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Eduardo Dias da Silva, trazem, em seus capítulos, esse caráter questionador, provocador e analítico; trazem coragem.

Em suas coragens científicas, as pesquisas desta obra se delineiam das mais frutíferas formas. O ensino está interseccionado na obra por trabalhos que investigam e discutem práticas pedagógicas acerca de língua e literatura sob diversas postulações. Desse modo, sejam em análises que se voltam para o viés do discurso ou da semiótica, ou ainda por propostas analíticas sobre literatura e ensino de literatura, as pesquisas suscitam aos olhos a vontade de aprender.

Sem dúvida, é uma coletânea que agrega não apenas pelo peso teórico que carrega, mas, para além, promove diálogos que entrecruzam com os anseios de estudantes, professores e pesquisadores das áreas de Letras, Ensino e Educação, principalmente.

Vale lembrar que as pesquisas que aqui se apresentam, unidas a tantas outras, é uma forma de luta. Uma forma de dizer que a pesquisa é importante para o desenvolvimento de um país, da humanidade. A pesquisa é uma forma de lutar contra o autoritarismo que se instauram, como diz Boaventura de Souza Santos, em regimes democráticos de forma confortável.

Desfrutem das leituras e interações, assim como eu.

Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering
Professor Adjunto do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS
Pós-Doutorando em Estudos de Linguagens – CEFET-MG

Capítulo

1

Semiótica de Yagami Raito: o percurso gerativo de sentido em *Death Note*

*Paula Ramos Ghiraldelli*¹

Universidade Federal do Tocantins

*Thiago Barbosa Soares*²

Universidade Federal do Tocantins

Introdução: um garoto, um caderno mortal e Semiótica

O presente artigo tem como objetivo promover a análise semiótica do anime *Death Note* (Caderno da Morte, MadHouse, 2006), sob a perspectiva teórica da Semiótica Discursiva proposta por Algirdas Julien Greimas (Semiótica greimasiana), visando estabelecer a compreensão de possíveis sentidos engendrados em sua constituição. A escolha do corpus, anime *Death Note*, deu-se pelo aspecto universal do anime, bem como sua ampla difusão entre o público jovem.

Como o objeto em questão retrata temáticas clássicas sobre as quais as sociedades refletem desde os tempos mais antigos, os conceitos semióticos voltados para a interpretação dos sentidos constituem-se importantes

¹ Paula Ramos Ghiraldelli é graduanda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: prghiraldelli@mail.uft.edu.br.

² Thiago Barbosa Soares possui graduação em Letras, português/inglês, pela Universidade do Vale do Sapucaí (2009), em Psicologia pela Universidade Paulista (2014) e em Filosofia pela Universidade de Franca (2014), especialização em Estudos Literários pela Faculdade Comunitária de Campinas (2013), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2015) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2018). É membro pesquisador do Laboratório de Estudos do Discurso (LABOR-UFSCar) e do Grupo de Estudos em Análise do discurso e História das ideias linguísticas (VOX-UFSCar). É professor nos cursos de graduação em Letras e de pós-graduação stricto sensu em Letras da Universidade Federal do Tocantins no campus de Porto Nacional. E-mail: thiago.soares@mail.uft.edu.br.

ferramentas na captação e debate desses temas. Além disso, o fato de *Death Note* ser um anime bastante difundido entre a juventude contemporânea caracteriza-o como importante elemento da cultura atual e, portanto, válido para a discussão e para se compreender os interesses temáticos dessa parcela da população.

Death Note foi escrito por Tsugumi Ohba e ilustrado por Takeshi Obata, e publicado originalmente em formato mangá (história em quadrinho japonesa) no período de 2003 a 2006, pela editora Shueisha, para a revista *Weekly Shōnen Jump*. No Brasil, a série foi publicada pela Editora JBC, em 2008. Em 2006, a narrativa foi transformada em anime pelos estúdios MadHouse, sob a direção de Tetsurō Araki, e disposta em trinta e sete episódios de vinte e dois minutos (SCHMALTZ NETO, 2013, p. 81).

O termo 'anime' "significa 'animação', e representa a forma contraída que o povo nipônico escreve *animeeshon* (*animation*) para significar todo e qualquer desenho animado" (SCHMALTZ NETO, 2013, p. 54). No ocidente, o termo é utilizado para definir desenhos animados produzidos no Japão. Sua principal característica é a forte demonstração dos sentimentos e emoções dos personagens, através das suas expressões faciais.

O conceito de anime compreende diversos gêneros, como infantil, terror, comédia, erótico, *etc.*, à medida em que aborda diferentes tipos de temáticas, atingindo-se um público-alvo específico. No caso de *Death Note*, o gênero se configura como um *thriller* psicológico, disposto em pequenos episódios sequenciais. A história se desenvolve ao longo dos episódios, amadurecendo seus personagens e a trama em si, de modo que é preciso assisti-los em ordem.

Death Note conta história de Yagami Raito, um jovem japonês que encontra um caderno da morte (o *death note*), artefato dos deuses da morte – os *shinigamis* (nomenclatura oriunda do folclore japonês) –, com o qual se pode matar pessoas apenas escrevendo seu nome. Ao testar o caderno, o jovem encontra seu verdadeiro dono, o *shinigami* Ryuuku, que passa a acompanhar o protagonista ao longo de toda a narrativa, observando seus passos como forma de entretenimento.

A partir disso, Raito começa a utilizar o caderno para eliminar criminosos, como uma espécie de punição divina pelos seus crimes, e incorpora uma nova personalidade – o Kira (derivado da pronúncia japonesa para a palavra *killer*) –, cujo objetivo é acabar com a criminalidade. A trama se desenvolve quando o constante aumento de mortes chama a atenção da polícia, que passa a investigá-las, junto com o intitulado maior detetive do mundo, L.

O restante da narrativa mostra um jogo de caça entre Kira e as forças policiais lideradas por L (e, posteriormente a sua morte, por Near), no qual o assassino tenta camuflar sua identidade e, ao mesmo tempo, continuar desempenhando seu papel de justiceiro associado ao divino. Além disso, Raito conta com a ajuda de Misa Amane – uma celebridade japonesa que também possui um caderno da morte, e é apaixonada por Kira – e sua fiel companheira, a *shinigami* Remu.

Para nossa análise, considerando a extensão do objeto e o grande número de personagens, estabelecemos um recorte, de modo promover uma observação direcionada. Assim sendo, o foco de nossa observação será a perspectiva do personagem principal, Yagami Raito. Além disso, trataremos exclusivamente da primeira parte do anime: do primeiro episódio, intitulado Renascimento, ao vigésimo quinto (Silêncio), quando ocorre a morte do detetive L, e a narrativa estabelece uma espécie de primeira conclusão.

Sobre a metodologia teórica de nosso estudo, examinaremos o plano de conteúdo do objeto a partir de seu Percurso Gerativo de Sentido, mecanismo proposto pela teoria Semiótica Discursiva de Greimas. A teoria de Semiótica tem o propósito de explicar as condições da apreensão e da produção de sentido, tendo o texto como objeto. Para tal, a Semiótica Greimasiana propõe as observações individuais do *plano de conteúdo* e o de *expressão*³ de um texto, para depois associá-las, em prol da interpretação do sentido.

O plano de conteúdo é o primeiro elemento a ser analisado pela Semiótica Greimasiana, e se efetiva sob a forma de um Percurso Gerativo do Sentido. O Percurso Gerativo compreende três etapas, partindo do mais simples (e abstrato) ao mais complexo (e concreto), sendo: o Nível Fundamental, o Nível Narrativo e o Nível Discursivo (FIORIN, 2018, p. 20). O sentido de um texto é estabelecido através (e somente pela) da relação entre esses níveis.

O primeiro nível do Percurso, o Nível Fundamental, trata da significação a partir de uma oposição semântica mínima, sob a qual o texto se move em um direcionamento. No segundo patamar, tem-se o Nível Narrativo, e nele a estrutura narrativa do texto se organiza sob o ponto de vista de um sujeito. O terceiro é o Nível Discursivo, no qual a narrativa é assumida pelo sujeito da

³ “Os conceitos de plano de conteúdo e de plano de expressão foram desenvolvidos por Hjelmslev, e advêm respectivamente dos conceitos de significante e significado do Curso de linguística Geral de Ferdinand de Saussure. Segundo esses preceitos semióticos, para que haja um texto é necessário que aconteça uma união de conteúdo, o que se diz, com uma expressão, como se diz. Por exemplo, se pretendemos passar uma determinada mensagem (conteúdo) temos que escolher um plano de expressão (forma) para que ela se estabeleça” (GHIRALDELLI; SOARES, 2021, p. 185).

enunciação, de modo que nele verifica-se as relações que fazem com que a enunciação ela seja produzida.

Além disso, cada uma dessas etapas compreende um componente sintático e outro semântico. O componente sintático é de ordem relacional, ou seja, rege o encadeamento das formas de conteúdo ao longo do texto. Esse esquema relacional recebe investimentos semânticos, descritos pelo componente semântico (FIORIN, 2018, p. 16). Em nosso estudo, explicitaremos ambos os componentes, em cada nível, bem como a maneira em que esses níveis se organizam.

A seguir, daremos início à análise, demonstrando principalmente o Percorso Gerativo de Sentido do plano de conteúdo do anime *Death Note*, o que não nos dispensa completamente de incluir os elementos do plano de expressão, já que, segundo a Teoria Semiótica, esses elementos operam em solidariedade, e um não existe sem o outro (HJELMSLEV, 2003, p. 198). Trataremos desses aspectos da expressão à medida que se fizerem necessários.

O Percorso Gerativo de Yagami Raito

1. O Nível Fundamental: o tédio e o deleite

A análise do Percorso Gerativo do Sentido inicia-se no Nível Fundamental, com a determinação de um **par semântico**, responsável pela construção dos sentidos primordiais de um texto e que compõe o aspecto semântico do nível. Esse par é composto por dois termos opostos (BARROS, 2001), englobados por um único eixo semântico, de maneira que um se estabelece como **eufórico** (abarca os valores considerados positivos ou atraentes na perspectiva do próprio texto) e o outro **disfórico**, referente aos valores negativos ou repulsivos, segundo o texto (SOARES, 2018).

Como o princípio fundamental do texto é a transformação, ele caminha em um direcionamento, de um termo para o outro, determinando, assim, sua linha argumentativa: classifica-se como **eufórico**, se caminha para o elemento da euforia, ou **disfórico**, se o movimento ocorre em direção à disforia. Esse movimento é identificado pelo componente sintático fundamental, através da observação da afirmação e negação desses valores.

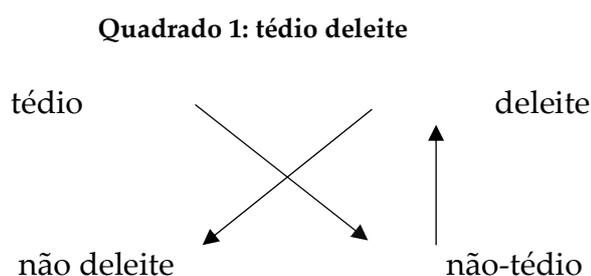
No fragmento de *Death Note* que compõe nosso corpus, observamos o conteúdo semântico fundamental disposto através do par **tédio** e **deleite**, de modo que o texto se movimenta em função do deleite. Yagami Raito é um jovem

estudante que se encontra, inicialmente em estágio de profundo tédio, o que lhe acarreta certo “desgosto” pela vida: o modo como a vida ocorre, sempre igual e sem graça, o aborrece.

As injustiças da vida e a criminalidade também o incomodam, mas elas são vistas pelo personagem como coisas comuns e provenientes da mediocridade humana. São elementos imutáveis, e que caracterizam a humanidade como incapaz de evolução. É assim que ele vê a vida humana: não civilizada, não evoluída, e, portanto, absolutamente tediosa. Assim, o tédio é um valor considerado disfórico.

O encontro com o caderno traz para Raito o prazer em viver: um deleite, na medida em que ele se deleita com o uso do caderno, rompendo com o tédio em que vivia. Assim, o deleite é um valor eufórico no anime, e dá ao protagonista uma motivação, e ele passa a viver em função do uso desse caderno, ou seja, em prol desse deleite. Por mais que mascare suas atitudes sob o véu da justiça, o que move Raito em suas ações é o próprio deleite.

O anime caminha, então, de uma situação de tédio (disfórica), para uma situação de deleite (eufórica), e esses valores são afirmados e negados ao longo da narrativa. Esse movimento sintático fundamental pode ser representado pelo quadrado semiótico (BARROS, 1997, p. 74) a seguir:



Inicialmente, observa-se o personagem em estágio de tédio, e seu profundo desinteresse com relação aos acontecimentos de seu cotidiano escolar, logo no primeiro episódio do anime, reafirmando esses valores. A grande inteligência da qual o personagem é dotado também vem como forma de afirmação do tédio, à medida que o esse tédio não é justificado por uma falha do próprio (afinal, ele é altamente capacitado) e sim por um problema externo, da vida e sua característica monótona.

Além disso, sua inteligência o faz ver a vida comum e os problemas a ela associados como problemas fúteis, tediosos, estando ele acima das questões

mundanas. Ao se deparar com o caderno, apesar de achar que pode ser uma bobagem, fica extremamente intrigado. São os vislumbres dos valores do deleite que intrigam Raito, a possibilidade de sair do tédio, representa, portanto, a negação do tédio. O uso do caderno pela primeira vez e o encontro com o *shinigami* Ryuuku marcam a afirmação do deleite.

Raito passa a ver no caderno uma motivação para a sua vida, e mais ainda: que seu uso pode ser canalizado para um bem maior, acabar com a criminalidade no mundo. Entretanto esse comprometimento com a justiça que o personagem usa para explicar suas próprias ações ocorre para justificar o prazer que sente nelas. E é, portanto, uma reafirmação dos valores do deleite que ocorre ao longo da narrativa.

Nesse sentido, é possível observar essa reafirmação quando o personagem se utiliza do caderno para assassinar pessoas já presas ou até mesmo pessoas que não cometeram crime algum, apenas para encobrir seus passos ou demonstrar poder: ele se deleita com tais ações. Entretanto, Raito encontra um adversário à sua altura, o detetive considerado o mais inteligente do mundo, conhecido pelo codinome L.

Vale observar, sobre esse personagem, que ele se parece muito, em capacitação, com o próprio Raito. Inclusive, o aparecimento do denominado Kira proporciona o esse personagem o rompimento com o tédio, o que configura a similaridade desses sujeitos. Entretanto, L não partilha da mesma visão de justiça, e tem como meta descobrir a verdadeira identidade de Kira e prendê-lo.

L questiona as intenções de Kira, e a classifica os custos dessas ações para a sociedade, oriundas dos valores do deleite, como negativos. Para ele, as ações de Kira, diminuem apenas os índices momentâneos de criminalidade, e não corrigem as falhas sociais que levam as pessoas ao crime. São ações que eliminam o problema superficialmente, pois novos criminosos deixariam de emergir por receio, e não por considerarem os delitos como algo errado.

Além disso, a violência da eliminação dos já configurados criminosos e o medo e desespero da sociedade em recorrência da instauração dos valores de Raito no mundo, segundo L, gerariam mais violência, ao invés de simplesmente cessá-la. As manifestações contra ou a favor de Kira, e os conflitos nelas gerados, seriam exemplo disso. Assim, as críticas de L à Kira, bem como suas ações para caçá-lo, representam, para Raito, a negação de suas ações como Kira, e, portanto, dos valores do deleite.

Na realidade, assim como Raito, que vê na aplicação de seu senso de justiça (e, portanto, seu poder) seu próprio deleite, o deleite de L se configura em resolver o mistério e se provar como o detetive famoso que é considerado, prevalecendo o seu senso de justiça. Esses elementos de semelhança (e de diferença) juntamente com o da inteligência, são cruciais na desenvoltura de ambos os personagens, à medida que se tornam rivais perfeitos.

O jogo que se estabelece entre esses personagens tem fim, quando Raito consegue um meio para se livrar de L, e promover seu assassinato através da *shinigami* Remu. L consegue perceber quem é o verdadeiro Kira, mas não tem tempo para avisar ninguém: ele morre. A morte de L se configura como uma afirmação dos valores eufóricos para Raito, entretanto a mesma não ocorre sem crítica.

Essa crítica é oriunda da própria situação injusta de sua morte, que envolve, além da morte de Remu, uma artimanha do assassino. Raito usa a *shinigami* para matar L, à medida que só um *shinigami* tem as ferramentas necessárias para tal – os olhos, que a possibilitam ver o verdadeiro nome do detetive, e, portanto, anotá-lo em seu caderno. Quando L percebe quem é o assassino, já não pode fazer nada, nem mesmo para se salvar, e morre, apesar de ter vencido.

Além disso, ao trazer como inquisidor alguém supra terreno, com poderes que ele não tem (um deus da morte), Raito ganha a disputa fraudando as regras do jogo conhecidas por L. Eis, aí, o aspecto injusto de sua morte. Assim, a maneira através da qual os valores do deleite são alcançados por Raito, estão sendo criticados, o que representa a negação desses valores no anime, caracterizando o texto como disfórico.

2. O Nível Narrativo: o percurso de um herói às avessas

A segunda etapa do Percurso é o Nível Narrativo, e se refere à narratividade do texto, ou seja, à transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes, em busca de determinados valores, e através da qual se tem “tentativas de explicar o mundo segundo uma determinada ótica” (SOARES, 2020, p. 117). Assim, a narratividade é organizada do ponto de vista de um sujeito, de modo que o nível narrativo corresponde à um simulacro da ação do homem no mundo (BARROS, 1997, p. 20).

No componente sintático narrativo, observa-se a determinação dos participantes e seu papel na ação, estruturado dentro do Esquema Narrativo

Canônico (BARROS, 2001, p. 40). Nele, os sucessivos estados de transformações do sujeito são organizados hierarquicamente: se divide em Percursos Narrativos, que dizem respeito ao conjunto de ações e transformações (sofridas e realizadas) por um sujeito, e esses se subdividem em unidade elementares, os Programas Narrativos.

Os Programas constituem de um **enunciado elementar**, ou seja, um **enunciado de fazer** (realizar uma ação) que rege um **enunciado de estado** (transformação de estado), de maneira que a ação tem intuito de promover a mudança de estado através da conjunção ou disjunção com valores (BARROS, 1997, 2001). Dessa forma, não se trata mais de negação e afirmação, mas de transformar estados a partir da ação de sujeitos. Assim, a narrativa é constituída por fases, e cada uma delas pode ser observada em um Programa.

Sinteticamente, as **fases da narrativa** são: a **manipulação**, que se caracteriza pela indução de alguém para que se realize uma ação; a **competência**, associada a quem sofre a determinada indução, e na qual se estabelecem as condições para que a ação se realize; a **performance**, na qual ocorre a realização (ou a não-realização) da ação proposta pela manipulação; e a **sanção**, fase em que prêmio ou castigo é determinado para quem sofre a manipulação, de acordo com a performance realizada (FIORIN, 2018).

Além do elemento sintático, também temos, no Nível Narrativo, o elemento semântico. A Semântica Narrativa trata dos valores inscritos nos objetos – actantes da narrativa que, conforme Barros (1997, p.84) são definidos por sua relação de junção ou de transformação para com o sujeito e que, portanto, podem receber investimentos (de projetos e/ou aspirações) desse sujeito. Assim, para especificar essas relações entre o sujeito e o objeto, a semiótica propõe o estudo das modalizações.

As modalizações são determinações configuradas em quatro tipos ou modos (o **querer**, o **dever**, o **poder** e o **saber**), e que qualificam dois tipos de relações entre sujeito e objeto: a do sujeito com o seu fazer (**modalização do fazer**), e que, portanto, diz respeito aos enunciados de fazer; e a da relação do sujeito com os objetos de valor (**modalização do ser**), que se remete aos enunciados de estado (BARROS, 1997, 2001).

A modalização do fazer ocorre na atribuição de competência – ou seja, as condições que tornam a performance possível de realização (ou não) para o sujeito. Ela se divide em duas etapas: a das competências relacionadas ao fazer do destinador e que instauram o destinatário (**modalizações virtualizantes do fazer: saber e poder-fazer**); e a que discorre acerca das competências que

qualificam esse destinatário para a performance (**modalizações atualizantes: querer e dever-fazer**).

Na modalização do ser, o sujeito que tem seu estado transformado pelo sujeito do fazer, passa investir valores nos objetos e a se relacionar com esses valores, através do querer, poder, saber ou dever estabelecer conjunção ou disjunção com os objetos. A modalização do ser gera efeitos de sentido “passionais” – as paixões, especificadas como “efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito de estado” (BARROS, 1997, p. 48).

Assim, analisaremos, com relação à Sintaxe Narrativa do objeto, as transformações ocorridas no Percurso do Sujeito Yagami Raito, através de seus principais Programas Narrativos, bem como alguns Programas do Percurso de outros personagens que se relacionam diretamente a esse protagonista. Simultaneamente, verificaremos também como se configuram as relações entre sujeito e objeto, referentes à Semântica Narrativa. Para tal, selecionamos alguns enunciados elementares cruciais para a trama.

O anime inicia-se com o Percurso do *shinigami* Ryuuku, o **Programa Narrativo do Destinador-Manipulador**, no qual ele opera na função narrativa (papel actancial) de **destinador-manipulador**, ou seja, é ele quem induz, propõe determinada ação. E assim, ele joga o caderno no mundo humano, esperando que alguém pegue. Raito é tentado a pegá-lo. A **tentação** é um tipo de manipulação que propõe a oferta de um prêmio ao **destinatário-sujeito** (o alvo da manipulação).

Esse prêmio é o caderno, e se configura numa possibilidade para o entediado garoto: sair do tédio, encontrar uma novidade no mundo. Tratando-se da sintaxe narrativas, Ryuuku é, portanto, o **sujeito do fazer** que, através da sua ação, vem promover a mudança de estado no **sujeito de estado**, Raito. Ao mesmo tempo, com sua ação, Ryuuku promove, a mudança de estado em si mesmo, na medida em que a coleta do caderno por uma humano pode trazer alguma movimentação para sua tediosa vida de *shinigami*.

Dessa forma, Ryuuku opera simultaneamente como sujeito do fazer e sujeito de estado, já que também pretende mudar seu estado, e livrar-se do tédio. Nesse sentido pode-se observar o paralelo de semelhança entre Raito e Ryuuku, ambos sujeitos de estado, movidos pela mesma vontade de entrar em disjunção com o tédio, e, portanto, em conjunção com os valores da novidade. Essa semelhança é observada no restante da animação, na medida em que ambos se divertem com a movimentação das ações de Raito.

Na sequência, munido do **poder-fazer**, oriundo da tentação, Raito inicia seu Percurso Narrativo, no seu primeiro **Programa Narrativo**, o de **Competência**, no qual ele desenvolve o **querer-fazer**, e realiza a **performance**: pega o caderno, entrando em disjunção com o tédio e em conjunção com **objeto de valor entretenimento** (ou, como no Nível Fundamental, o **deleite**), relativo aos valores da novidade e efervescência da vida.

A conjunção com determinados valores significa, normalmente, a disjunção com outros. Entretanto, é importante frisar que o elemento a ser objeto de desejo disjuntivo nesse caso, o tédio, é uma característica latente em Raito, que move o personagem em sua direção contrária, e, portanto, proporciona a narrativa. E o caderno é, nesse momento, um **objeto de valor**, já que representa valores, os **valores opostos ao tédio**. É nesse objeto que Raito vai se agarrar, agarrando, assim, a desejada mudança.

São duas manipulações derivadas do ato de lançar o caderno, que implicam em duas performances: pegar o caderno e utilizá-lo. A primeira, Raito realiza imediatamente, caracterizando seu primeiro **Programa Narrativo de Performance**. A segunda é promovida pela **sedução** das regras do próprio caderno. A **sedução** é uma forma de manipulação que propõe uma **imagem positiva** do destinatário, e, no anime, essa imagem está associada, inicialmente, à justiça, à possibilidade de ser um **justiceiro**.

O fato da ação de Ryuuku implicar em duas performances, caracteriza sua sutileza: ele apenas lança o caderno em algum lugar do Japão, ele não entrega especificamente para Raito, e quando este resolve ficar com o caderno, o *shinigami* não aparece imediatamente, mas aguarda o desenvolvimento da situação, como um telespectador em busca de suprir seu tédio. A manipulação é do Ryuuku, mas ele não precisa fazer mais nada, as regras do caderno seduzem por si só.

Entretanto, é possível observar que o caderno não cai em qualquer lugar, mas em um lugar específico: uma escola, de Kanto, no Japão, e isso marca o personagem como um destinador-manipulador engenhoso, já que os possíveis destinatários-sujeitos se limitam a estudantes ou professores, ou seja, alguém com certo estudo e que poderia fazer um uso mais elaborado do caderno. Tentado, é Raito quem pega o caderno, e seduzido, dá início ao seu segundo **Programa Narrativo de Competência**.

Ao deixar o caderno com suas regras nas mãos do jovem, Ryuuku confere ao personagem as competências do **saber-fazer**, além de estimulá-lo na competência do **querer-fazer**. O **caderno** é aí, novamente um objeto que representa valores, mas dessa vez os **valores do mundo *shinigami***. Dessa

maneira, o menino entra em conjunção com esses valores, os **valores da morte**, e aceita a manipulação proposta, iniciando seu segundo **Programa Narrativo de Performance**: execução dos **assassinatos**.

Desse modo, o protagonista entra em conjunção com tais valores, acreditando que está, na verdade, entrando em conjunção com os valores da justiça. Posteriormente, após já ter iniciado a performance, ele conhece o *shinigami* e sua mudança de estado se completa. A imagem da justiça, que seduz Raito inicialmente, dá lugar à **imagem de divindade** de Ryuuku, a ser almejada por ele. Não a imagem física, mas seu caráter divino. Nesse momento, ele compactua totalmente (e conscientemente) com os valores da morte.

Observa-se aí que os valores da morte e da justiça se colocam em um mesmo patamar, na medida em que se configuram em um mesmo objeto (o caderno). Justiça e morte caminham, então, para Raito, pareadas. Além disso, o caderno também representa os valores do entretenimento, de modo que Raito percebe o caderno como uma tripla vantagem de alteração de estado: ele pode dar mais emoções à vida pacata do jovem, pode trazer a justiça e ao mesmo tempo, associá-lo ao divino.

O segundo e o terceiro elemento são os que vão movê-lo a continuar a performance, porém, terceiro terá mais destaque, à medida que sua ação toma proporções cada vez maiores, e ele sincretiza em si todos os valores embutidos no caderno: ele é a emoção da vida, a justiça, e a divindade. E isso delinea sua personalidade, seu caráter e suas ações.

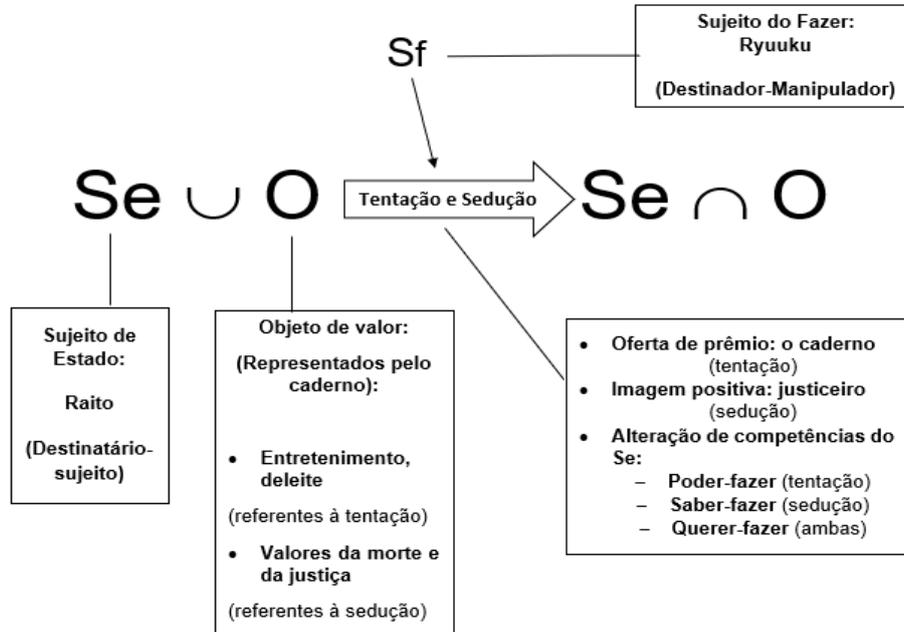
Ele se configura como sujeito do fazer em situações conseguintes, realizando inúmeras manipulações para possa continuar com o que ele chama de julgamentos e que, assim, continue sendo visto como o Kira. Seu objetivo é não ter seu estado (que ele acredita ser) de divindade alterado, no entanto, ele mascara esse objetivo sob a película da justiça.

O intuito é continuar compactuando com os valores do mundo *shinigami*, representados pelo caderno e que lhe proporcionam o deleite. Porém, agora ele se considera parte desse mundo de deuses da morte, e, portanto, seus próprios valores, são divinos, o que inclui seu próprio deleite. Nesse sentido, pode-se perceber, então, os valores do nível fundamental sendo narrativizados.

O Programa Narrativo referente às primeiras duas manipulações de Ryuuku para com Raito pode ser resumido pelo quadro:

Quadro 2

Programas Narrativos 1 e 2 de Raito: Competência



Tudo muda para Raito quando a polícia japonesa, em parceria com as organizações mundiais, traz para a investigação dos assassinatos o investigador de codinome L. Anteriormente aos assassinatos, em seu próprio Percurso, L se encontra em conjunção com o tédio, conforme ele mesmo afirma no anime. O estado do detetive é transformado pelo surgimento de Kira, mas principalmente pela possibilidade de investigá-lo.

Por isso, o contrato manipulativo estabelecido com L, por mais que tenha sido gerado pelas atitudes do Kira em sua performance, é efetivamente induzido pelas forças policiais e organizações mundiais. Elas são o destinador manipulador nesse caso. Os assassinatos movem as organizações ao redor do mundo para resolvê-los, por se contraporem ao contrato social existente na sociedade, aquele em que diz que os crimes devem ser punidos de acordo com a legislação, pelos Estados.

Assim, L atua como um representante legal do Estado, que compactua com seus valores de justiça, e que tem como objetivo fazer valer esses valores. Inclusive, o codinome do detetive “L”, é significativo, uma vez que a palavra *law* (lei), tem a mesma inicial. Nesse sentido, L opera como a representação da lei

para Raito. Em conjunção com a euforia (da investigação), o que L deseja é desvendar os crimes, e fazer justiça aos moldes tradicionais,

Esse é o contrato que L aceita, ao passo que recusa os valores do Kira. A manipulação envolvida, nesse caso, é a do tipo **provocação**, um tipo de manipulação caracterizada pela produção de uma **imagem negativa** do destinatário (BARROS, 1997, 2001). A imagem negativa, nesse caso, é a própria imagem do L, sendo **destituído** da imagem de investigador mais capaz do mundo, caso não consiga chegar à verdadeira identidade de Kira.

Assim, L inicia seu **Programa Narrativo de Competência**, seguido de outro de **Performance**: ele tem o **saber fazer**, pois é um grande detetive, e tem conhecimento dos fatos, e adquire o **dever-fazer**, sendo a única pessoa capaz de solucionar algo que toda a polícia japonesa não pode. Assim, ele inicia suas investigações e sua primeira providência é revelar suas intenções ao rival, em rede nacional, e desafiar Kira a matá-lo.

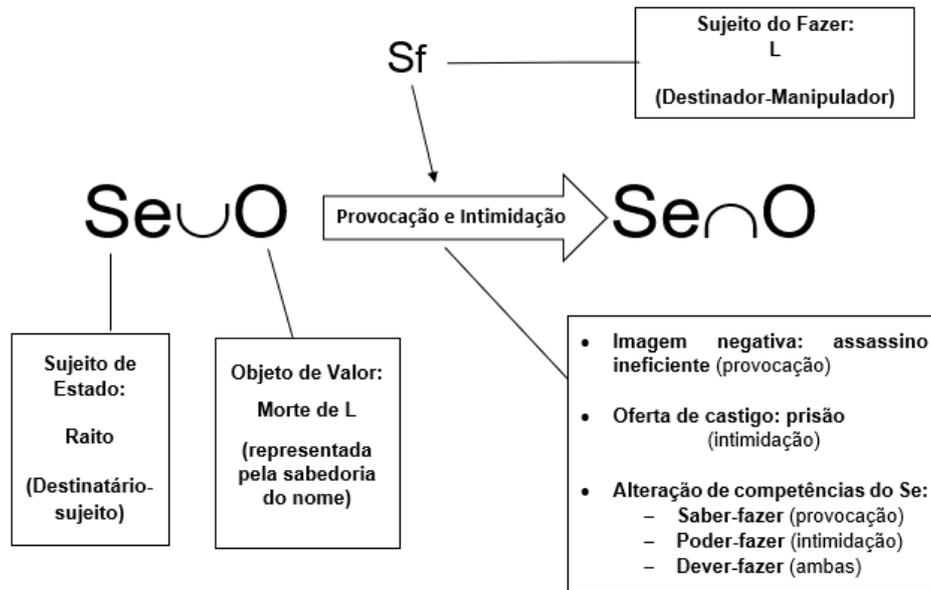
Ele reproduz a **provocação** que sofre, construindo uma **imagem negativa de Kira**, que se fosse realmente um assassino poderoso, saberia pegá-lo mesmo sem ter seu verdadeiro nome. A manipulação do tipo provação envolve as competências do **saber** e do **dever-fazer** (BARROS, 1997, 2001), porém, o intuito de L não é que Kira cumpra a performance. Portanto, ele não fornece o saber-fazer pleno (seu nome), para que Raito se desespere (devido ao não-saber), cometa erros e conseqüentemente deixe pistas sobre sua identidade.

Além disso, L intimida Kira, avisando que vai descobrir quem ele é, e prendê-lo. A **intimidação** é um tipo de manipulação que envolve a **punição** do destinatário sujeito. No caso, se Kira não puder matá-lo, L o capturaria. Assim, conferindo à Kira as competências de **poder-fazer**, L instiga o **dever-fazer** em Kira: o de entrar em conjunção com seu **nome**. Raito, então, se mantém está focado em descobrir o verdadeiro nome de L para que possa julgá-lo em seu caderno.

O Programa Narrativo em que L manipula Raito, atribuindo-lhe competências, pode ser demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3

Programa Narrativo 3 de Raito: Competência



Nosso próximo ponto de observação relacionam-se com a sanção do personagem L. A **sanção**, como dissemos, é o momento da narrativa em que a performance do destinatário sujeito é julgada pelo destinatador manipulador (BARROS, 1997, 2001). Ela pode ser **positiva** ou **negativa**, à medida que dela decorrem atribuição de **prêmio** ou **castigo**, no caso das sanções **pragmáticas**, ou **reconhecimento/reprovação**, quando é **cognitiva**.

A sanção de L se relaciona intimamente com a sanção da *shinigami* Remu, bem como com a sanção do próprio Raito, e verificaremos, agora, como ela ocorre. Visando vencer o investigador L, Raito coloca sua própria namorada, Misa, na mira da polícia, **intimidando** a *shinigami* Remu, que acompanha a menina, a protegê-la, escrevendo verdadeiro nome de L no caderno.

Raito tem o **poder-fazer** (o poder de induzir a prisão da namorada), e, através disso confere à Remu o **dever-fazer**, o dever de matar L. O **objeto de valor** que Remu almeja, e por isso aceita a manipulação, é o da **liberdade de Misa**, representado pela **morte de L**. Assim, ela recebe a competência, executa a performance. Apesar de cumprir com o contrato estabelecido por Raito, Remu morre em seguida.

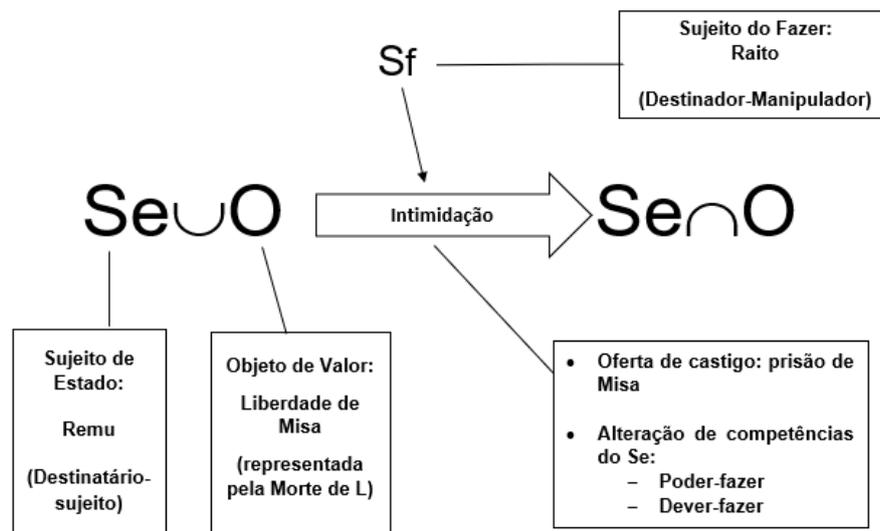
A **sanção pragmática negativa** de Remu é dada pelas regras existenciais do mundo *shinigami*, segundo as quais o caderno jamais poderia ser usado para salvar um humano, dado que o objeto tem a função oposta. Os valores e motivos que movem Remu a sacrificar sua existência em prol da menina se relacionam com outras manipulações no anime. O que estamos analisando aqui, são as transformações de estado geradas e concretizadas por Yagami Raito.

Vale notar que o episódio demonstra o quanto o personagem não se importa com o destino dos outros desde que alcance seus objetivos. Ele era conhecedor da regra e também da índole e dos valores cultivados pela *shinigami*, e se utilizou desses fatores, sem se importar com a sanção negativa que ocorreria para Remu. Ele indiretamente causa a morte de Remu, e apesar de saber o que aconteceria, o fato não o caracteriza como destinador nessa sanção, pois essas regras não foram estipuladas por ele.

O protagonista é destinador apenas quando a induz a uma performance (que é contrária à sua natureza, e aí se observa sua crueldade). O Programa Narrativo em que Raito opera como destinador-manipulador e Remu como destinatário-sujeito pode ser visualizado pelo quadro a seguir.

Quadro 4

Programa Narrativo 4 de Raito: Destinador-manipulador



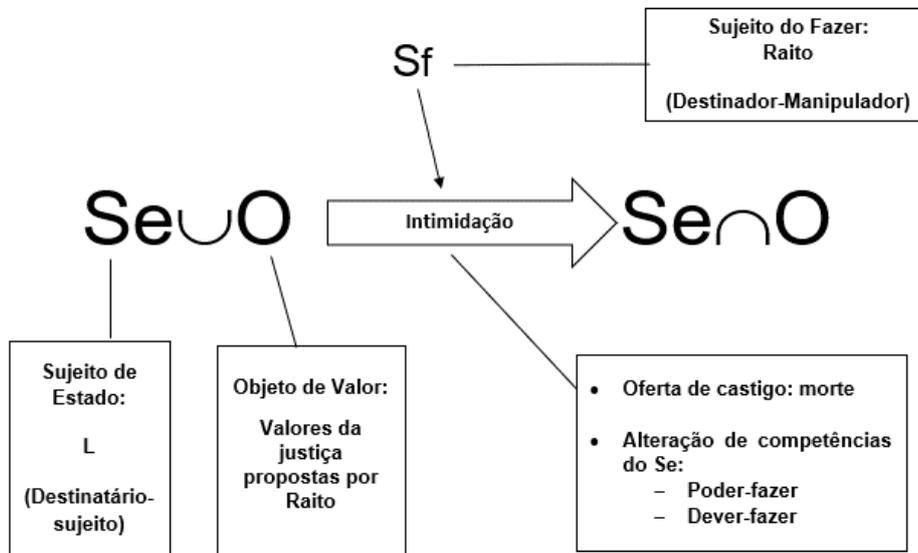
No entanto, no caso de L, é diferente. Essa sanção, apesar de ser, na prática, executada por Remu, não se refere a um contrato estipulado entre Remu e L, e sim à contratos anteriores e também à indução de Raito: ele permite que a

polícia chegue em Misa como verdadeiro Kira, e o faz propositalmente, para que Remu escreva o nome de L no caderno, já que a *shinigami* é detentora de tal poder (com seus olhos).

Assim, essa sanção, significa sua própria sanção com relação à L e a sua recusa aos valores de justiça propostas pelo protagonista. A sanção de L é parte do **Programa Narrativo do Destinator Manipulador** desempenhado por Raito, e é caracterizada, na semiótica discursiva, como **pragmática negativa** (BARROS, 1997, 2001), uma vez que se configura numa punição física, no caso, a sua própria morte. O Programa Narrativo em que Raito manipula L de modo que seja, posteriormente, seu **destinator-julgador**, pode ser visto pelo quadro:

Quadro 5

Programa Narrativo 5 de Raito: Destinator-manipulador



Outro aspecto interessante da sanção que Raito aplica L é que ela também significa sua própria **sanção positiva**. Raito cumpre o contrato estipulado por L: consegue matá-lo, e assim não ser capturado. Isso demonstra o aspecto extremo da relação entre os dois personagens: só um poderia vencer, só os ideais de justiça de um deles poderia prevalecer. A sanção negativa de um, é a sanção positiva do outro.

A sanção de Raito é caracterizada por **cognitiva positiva**, pois envolve a atribuição de reconhecimento: ele é considerado como o novo codinome L, o que marca a representação de sua vitória. Kira se configura como a lei que o nome L

representa, e ganha apoio de governos pelo mundo. Assim, eliminado o problema, Yagami Raito segue realizando seus julgamentos, e ao mesmo tempo trabalhando com a polícia para proteger-se e manter-se fora de suspeitas.

Nossa análise acerca das ações e transformações de Raito traz as características desse personagem de contrário à maneira como a justiça tradicional, além de características subjetivas como a de manipulador e não empático pela vida, que podem ser observadas pelo telespectador. Outro ponto é a sua visão endeusada de si mesmo, que ganha um aumento gradual ao longo da narrativa e que se remete a traços e megalomaníacos.

Todo esse conjunto de traços, caracterizam Raito no **papel actante de anti-herói**. Entretanto, não foi sempre assim. Ele inicia sua narrativa como um **herói**, na medida em que é ele quem tem seu estado transformado e, a partir disso, passa a transformar o mundo. Outros personagens têm seus estados alterados, entretanto a história é contada do ponto de vista do Raito, ele é o herói, aquele que se transforma em si mesmo

O fazer do *shinigami* Ryuuku, logo no início do anime, induz Raito e o capacita para as suas alterações de estado. Na sequência, o garoto passa a ser movido por ideais de justiça. Esses valores vão se alterando ao longo da história, inclusive pelo seu próprio fazer, na medida em que seu estado se altera. Ele entra em conjunção com outras concepções de justiça, até ao ponto que seus valores iniciais são distorcidos.

Assim, Raito não é mais, portanto, o herói justiceiro inicial: passa a se movimentar exclusivamente em causa própria e causando danos às pessoas ao seu redor. Vale, nesse sentido, lembrar a morte da *shinigami* Remu, e do investigador L, com quem Raito desenvolve uma relação de amizade, apenas esperando a hora de eliminá-lo. Outra personagem que é alvo da falta de empatia e frieza de Raito é sua namorada, Misa Amane.

Raito nunca nutriu nenhum sentimento por Misa, e apenas a mantém em sua companhia devido aos seus olhos de *shinigami*, que a permitiam ver o nome das pessoas – algo útil para um deus julgador; além do fato que ela estava disposta a fazer tudo que ele solicitasse. A garota foi sacrificada diversas vezes por Raito, ele a colocou na mira da polícia sempre que pode.

A justificativa de Raito para isso é a causa maior, os julgamentos, a justiça, que se tornou um elemento associado a ele: a concepção de justiça passa a ser ele mesmo, e tudo que ele acha que convém. Enquanto Raito constrói-se como a nova divindade (de um novo mundo) telespectador passa a esperar que Kira

intensifique seus julgamentos e questionar a própria noção moral de aceitável. É o actante anti-herói que induz a tal reflexão. (SCHMALTZ NETO, 2013, p.104).

Assim, o estabelecimento gradual dessa moral invertida em Raito, associada (e somente por essa associação) à perspectiva do telespectador, é que faz com que ele se torne um anti-herói. As características que ele vai desenvolvendo, que o fazem caminhar de herói para anti-herói são dadas a partir das suas mudanças de estado, e, portanto, fazem parte do aspecto da modalização do ser.

Observando essa ordenação das modalidades que estabelece uma diferença entre os estados de Raito ao receber determinada competência e ao realizar a performance (e, portanto, às suas características desenvolvidas a partir desse processo), podemos verificar a **configuração passional** no Percorso de Raito, que esquematiza seu processo de transformação de herói à anti-herói: **insatisfação – glória – ira – vingança – glória** (SCHMALTZ NETO, 2013, p.105).

No início, temos Raito insatisfeito (com a ausência de novidades na rotina, e as injustiças do mundo que faziam parte dessa rotina), em conjunção com o tédio. Ele encontra o caderno, recebe o **saber e poder-fazer** e desenvolve o **querer ser**. O caderno fornece a ele a **Satisfação**, e ao iniciar os julgamentos, o menino entra em conjunção com satisfação mascarada sob o véu da justiça.

Na sequência, seu objeto de valor passa a ser a **Glória**, ansiando tornar-se soberano e divino.

Descartes entende a paixão da glória como uma espécie de alegria fundamentada no amor a si próprio, proveniente da esperança que temos em sermos louvados por outros. Dessa forma, se trata de um querer-ser-glorificado, combinado ao querer-poder-ser-glorificado, saber-poder-ser-glorificado e fazer-ser-glorificado e alcança a glória. (SCHMALTZ NETO, 2013, p.103)

Ao encontrar o obstáculo representado por L, Raito desenvolve a **Ira**, pois L representa o seu **não-poder-fazer** (com que seja admirado como uma divindade), apesar do seu querer-fazer. Ele esperava poder-fazer, mas com L em seu encaixo, as coisas se dificultam. Além disso, Raito não tem o verdadeiro nome de L, o que caracteriza seu **não-saber** eliminar o obstáculo. Ele também esperava saber eliminar seus obstáculos por intermédio do *death note*, e o mesmo não é possível.

O não-poder-fazer e o não-saber-fazer conduzem Raito à paixão da **Ira**. (SCHMALTZ NETO, 2013, p.103). Movido pelo desejo violento de **querer-fazer** valer seus objetivos, ele resolve manipular a situação para assassinar o detetive, o que configura a paixão da **Vingança**. L o impedia, então, ele o eliminou. Conseguindo, ele fica novamente satisfeito e, com o apoio de alguns governantes, alcança a Glória que deseja.

A busca pela Glória por Raito traduz-se em um escalonamento de comportamento: ele deixa de eliminar somente criminosos, e passa a matar pessoas que atrapalham seu caminho (como o faz com L). Além disso, ele manipula diversas situações, prejudicando outros (como a namorada Misa e Remu). Sua capacidade manipulativa é derivada de grande capacidade de enxergar o todo, mas só é realmente possível devido a sua ausência de empatia.

Assim, ele vê todas as peças, e age como numa espécie de jogo. A glória alcançada reitera seu ponto de vista: “eu sou o deus da justiça, o deus de um novo mundo” e (principalmente) “eu estou correto, pois tudo está dando certo para mim”. O telespectador acompanha esse processo, e pode inclusive observar seu desejo de transformar o mundo em um lugar mais justo como um caráter progressivo de suas ações.

Inclusive, pode-se observar uma relação entre o nome do personagem, e esse aspecto. O nome ‘Raito’ é a pronúncia japonesa para *light*, palavra da língua inglesa que significa ‘luz’. Nesse sentido, Raito pode ser visto como uma luz para o mundo, aquele que traz a mudança (e o progresso), a partir do rompimento com os valores em curso na sociedade. Eis a linha tênue entre o heroísmo e a vilania de Raito.

Entretanto ele não é um vilão: é a maneira com que ele busca realizar essa mudança (sem nenhum tipo de ética, e com uma moralidade às avessas), associado à perspectiva do telespectador, que torce por ele, é que o definem como o anti-herói da narrativa. O aspecto progressivo dos valores de Raito pode ser mais bem visualizado na etapa discursiva do Percurso, precisamente na Semântica Discursiva, e será retomado, à medida em que desenvolvermos o próximo nível no objeto.

3. O Nível Discursivo: a narração do bem contra o mal

A terceira e última etapa do Percurso Gerativo é o Nível do Discurso, no qual examina-se as relações enunciativas que possibilitam e justificam a enunciação (BARROS, 1997, 2001). Nessa etapa, “as formas abstratas do Nível

Narrativo se revestem de termos que lhes dão concretude” (FIORIN, p. 41, 2018) e, assim, como o sujeito da enunciação rege o discurso dentro de sua perspectiva, é possível se estabelecer a relação entre enunciador e enunciatário através de marcas textuais e também de recuperar as condições sócio-históricas do texto, além de suas relações dialógicas.

O aspecto sintático do Nível Discursivo irá tratar das estruturas discursivas observadas através do sujeito da enunciação, ou seja, suas escolhas projetivas de tempo, espaço e pessoa, e também das relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário através dessas projeções, bem como os efeitos de sentido alcançados por essas escolhas (BARROS, 1997, 2001). Nesse sentido, vale destacar que esses mecanismos têm a função de persuadir o destinatário sobre a verdade (ou falsidade) no discurso, e toda a enunciação é regida nesse sentido.

O mecanismo sintático para projetar pessoa, tempo e espaço é denominado, pela semiótica, como **debreagem**, ao passo que a neutralização dessas marcas é chamada de **embreagem**. Ambos podem ocorrer de forma **enunciativa** e/ou **enunciva**, sendo, a primeira referente às projeções de um ‘eu’ (**projeção de pessoa**), um espaço ‘aqui’ (**projeção de lugar**) e um tempo ‘agora’ (**projeção de tempo**); e a segunda que diz respeito à projeção de um ‘ele’, um espaço ‘lá’ e um tempo diferente do agora, o ‘então’. (BARROS, 1997, p. 54-55).

Além disso, o enunciador também pode operar por meio de **debreagens internas**, à medida projeta sua voz aos **atores discursivos** (papel desempenhado pelos personagens, no nível discursivo, e que era o papel actancial, no nível narrativo). Nesse sentido, o discurso comporta a existência de um **enunciador** e **um enunciatário** – “desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem os papéis de destinador e de destinatário do discurso” (BARROS, 1997, p. 60).

O discurso também comporta outras quatro entidades, além do enunciador e enunciatário: o **narrador** (quem o enunciador elege para narrar) o **narratário** (a quem se destina a narração), o interlocutor e o interlocutário. Esses dois últimos referem-se à voz do personagem, e correspondem, respectivamente ao ‘eu’ que fala (quando o narrador passa a palavra para o personagem ator), e ao ‘tu’ com quem esse ator fala (GHIRALDELLI; SOARES, 2021, p. 196).

Em *Death Note*, o destaque, em termos de projeção, são as **debreagens internas**. A história é contada pelos próprios personagens atores do discurso, que operam como **interlocutores** e **interlocutários** em seus diálogos, falando entre si. Os diálogos possibilitam a reafirmação da veracidade do discurso, uma vez que as falas são proferidas por quem executa as ações. Nesses diálogos, observa-se a

presença majoritária de *debreagens* (enunciativas e enuncivas), tanto de pessoa, quanto de tempo ou de lugar.

Assim, quando, por exemplo, Raito fala de si, utiliza o **pronome em primeira pessoa**, indicando **projeção enunciativa de pessoa**. Quando, refere-se às ações atuais, utiliza os **verbos no presente**, indicando **projeção enunciativa de tempo**. Essas projeções do tipo enunciva tem uma **função aproximativa** para com o telespectador, assim como de tornar a história objetiva e dinâmica.

Ao falar sobre ações passadas, Raito se utiliza dos **verbos no passado**, o que caracteriza a **projeção enunciva de tempo**. Quando fala para outro personagem sobre um terceiro, ele utiliza o **pronome 'ele'**, ou o nome do personagem, configurando a **projeção enunciva de pessoa**. O efeito produzido pela *debreagem* enuncivas de pessoa e de tempo é de **ênfatisar o afastamento** da pessoa que profere a fala, além de separar o momento da ação como não referente ao agora.

As **projeções de lugar** são sempre demonstradas através da característica visual do objeto que, por ser uma animação, torna possível ao telespectador verificar a **localização** dos personagens quando proferem suas falas e, portanto, podem ver de onde se trata o 'aqui'. No caso da referência a espaços que não o 'aqui' (o 'lá'), da qual se tratam as projeções enuncivas de lugar, é possível observar sua demarcação através dos ***flashes de memória***.

Os *flashes de memória* são momentos retratados normalmente com outra coloração, no anime, e indicam visualmente um outro espaço, quando um personagem conta acerca de ações de outro ou de si, ocorrida em outro lugar. A coloração nesse aspecto é uma característica do plano de expressão, pois se trata de um modo de dizer, um modo de narrar determinado momento (passado) em um outro lugar.

Além das conversas estabelecidas entre os personagens (os diálogos), esses interlocutores passam, vez ou outra, à função de **narrador**. Nessas situações, os personagens narram suas ações e contam suas intenções em pensamento, fazendo o uso de *debreagens* em enuncivas e enunciativas em suas projeções de tempo, pessoa e espaço, da mesma maneira que descrevemos acima.

Como Raito descreve para si mesmo (e, portanto, ao público) tudo que fez e o que planeja fazer e os motivos para tal, dá acesso exclusivo ao telespectador sobre informações que caracterizam sua personalidade. Esse tipo de narração detalhada é uma característica clássica dos animes em geral, e neles se observa o personagem gastando bastante tempo em explicar e justificar o que está fazendo,

tanto para um narratário, quanto para um interlocutário. Em *Death Note* isso não é diferente, e ocorre dessas duas maneiras.

Tal maneira de narrar a história, configurada pelo pensamento, também é uma maneira de atestar a veracidade do discurso. Como o pensamento caracteriza uma forma da pessoa falar consigo mesma, demonstra, portanto, a sua verdade, dado que ninguém mente sobre o que acredita para si mesmo, pelo menos não intencionalmente. Assim, acessando ao pensamento do personagem, o telespectador tem acesso às suas intenções e ideias reais.

Assim, dispondo da descrição das intenções de Raito, que é de quem tratamos aqui, pode-se depreender características que descrevem sua personalidade: é possível observar Raito como um jovem extremamente inteligente, e consciente disso e que, também de maneira consciente, se utiliza de sua inteligência para manipular e atingir seu objetivo de se tornar um deus em um novo mundo. Essa consciência é notada pelas narrações: ele narra suas ações em sua mente, pois calcula seus passos.

O telespectador pode, a partir disso, traçar um perfil a seu respeito, correspondente à um estereótipo social, o do gênio que beira a perversidade. Nesse sentido, Raito, enquanto ator do discurso, recebe investimentos semânticos e passa a desempenhar um papel temático depreendido do protótipo social em que suas ações se encaixam. Esses papéis temáticos podem ser verificados no próximo item na Semântica Discursiva, quando trataremos dos temas em *Death Note*.

Chegamos, então ao último aspecto do Percorso Gerativo do Sentido, a Semântica Discursiva, na qual os valores dos quais os sujeitos narrativos se apropriam são revestidos de elementos semânticos (BARROS, 1997, 2001). Esse processo de revestimento semântico concretiza o sentido desses valores e ocorre por intermédio do que a Semiótica Greimasiana chama de **tematização** e **figurativização**. Os **temas** são investimentos semânticos conceituais, enquanto as **figuras** remetem-se ao mundo natural (FIORIN, 2018, p.91).

A tematização é a formulação de valores abstratos, que se organizam em **Percursos Temáticos**. Esses percursos são marcados por traços semânticos que evidenciam determinado tema (BARROS, 1997, p. 66) e indicam uma compreensão possível de um sentido no texto. Na figurativização, os Percursos Temáticos são preenchidos por figuras, de maneira atribuir-lhes traços sensoriais. A relação entre as figuras e os efeitos de sentido gerados por elas é denominada **Percorso Figurativo**.

Assim, o sujeito da enunciação dissipa os temas e os figurativiza, criando efeitos de sentido, principalmente o de realidade. A maneira que esses elementos ocorrem serão esclarecidos à medida que demonstrarmos como eles ocorrem em nosso objeto. Trataremos agora dos temas apreendidos do anime, considerando que não falaremos de todos, pois são muitos. Analisaremos somente aqueles relevantes ao Percurso do protagonista Yagami Raito.

O primeiro tema que podemos observar em *Death Note* é o do **divino**. O percurso temático do divino é reiterado ao longo do anime quando os *shinigamis* falam a respeito de si e suas regras de existência, sobre as consequências de uso do caderno (que possibilitaria a pessoa a ir “nem para o céu, nem para o inferno”), além de em todos os momentos que Raito fala sobre seu desejo de se tornar um deus.

Esse percurso é figurativizado pela imagem dos próprios *shinigamis*, além das cenas que mostram o mundo desses deuses. Os *shinigamis* são seres divinos da cultura oriental, e sua presença marca a existência do divino no anime. Outras figuras preenchem essa temática, como a **maçã**, que aparece durante toda a narrativa, e que o personagem Ryuuku tanto gosta. A figura de Ryuuku se relaciona intimamente com a imagem da maçã.

A figura da maçã faz uma referência ao fruto do conhecimento de que fala a bíblia, consumido por Adão e Eva, o que ocasionou sua ruptura com o paraíso. Entretanto, Raito não come a maçã, quem o faz é Ryuuku, aproximando-se da essência humana do protagonista. O efeito de sentido gerado aí é uma simbologia entre Ryuuku e a serpente bíblica que, comendo a maçã, instiga Raito a também provar do fruto do conhecimento, e continuar usando o caderno, adquirindo o conhecimento dos deuses da morte.

Existem outras figuras bíblica, como o **crucifixo** que a personagem Misa eventualmente usa, além da imagem de uma **santa** no quarto da garota, e que se assemelha às imagens da santa católica, Nossa Senhora. Assim, entre deuses japoneses da morte, e elementos bíblicos, o anime mistura elementos religiosos ocidentais com elementos do folclore japonês.

Esse mix de elementos ocorre em prol de ajustar o que seria o divino em *Death Note*: existe o divino, e ele não é nem ocidental e nem oriental, mas uma mistura disso tudo, de maneira que não existe, na narrativa, uma única concepção do divino a ser considerada válida, mas todas as concepções se encaixam. O conceito de que todas as crenças sobre o divino podem descrevê-lo, está aí embutido.

Um percurso temático a ser observado como diretamente associado à temática do divino é o da **morte**. A morte é reiterada o tempo todo no anime: Os *shinigamis* vivem suas vidas para matar pessoas, e assim, se tornarem imortais. Raito mata pessoas buscando a própria imortalidade metafórica, um meio de promover uma mudança no mundo de modo que nunca seja esquecido. Misa mata pessoas para se provar útil à Raito, bem como os personagens a quem Raito delega o caderno e que partilham de seus ideais.

As figuras que preenchem a temática da morte são várias. A principal delas é o **caderno**, a arma física que ocasiona a morte. Entretanto, pode-se observar as figuras dos *shinigamis* e seu **mundo** como a recorrência de traços que remetem à morte: suas características físicas trazem certa representatividade da morte, seu aspecto assustador e repleto de elementos viscerais em destaque, como **ossos** expostos, **dentes**, **bocas** e **mãos grandes**, como que prontos para tomar e engolir a vida.

Os **olhos** dos *shinigamis* também fazem parte do léxico da morte, à medida que podem visualizar o ser humano por completo: seus dias de vida, seu nome completo, o que permite a esses deuses exaurir a vida através do olhar, sugar a existência por meio do conhecimento sobre o indivíduo. Os olhos de Ryuuku, particularmente grandes, aparecem em destaque o tempo todo, figurativizando o lado assustador da morte, nesse sentido.

Além disso, o lar dos *shinigamis* é composto por muitos **ossos**, em uma representação que ali habita a morte, e os ossos seriam o resquício morto de algo que foi um dia vivo. Nesse aspecto, tanto os *shinigamis* quanto seu habitat se configuram como um conector de isotopias, ou seja, são figuras polissêmicas que pertence tanto isotopia da temática morte, quanto à do divino.

Essa conexão entre deuses e morte estabelece uma compreensão associada entre o divino e mortal, gerado pelo anime. A morte seria um elemento parte do divino, na medida em que os *shinigamis* se constituem como deuses (e) da morte. Apesar de assustadora como a imagem dos *shinigamis*, a morte seria algo que faz parte dos planos do divino que cercam nossa existência. E é possível observar que essa é a concepção de Raito sobre isso: um acontecimento natural.

Desse modo, Raito vê em Ryuuku esses dois elementos, a morte e o divino, ele almeja a divindade de Ryuuku e entende que para isso é preciso abraçar a morte e as consequências mortais que se abateriam sobre ele. Raito compreende a morte como parte do percurso e não a teme, a figura de Ryuuku não lhe causa nenhum espanto e ele até diz “Eu estava esperando por você, *shinigami*”.

O jovem sabe que a morte chega para todos, e sua grande questão é como fazer disso algo útil. Assim, ele negocia com a divindade da morte, de modo que possa tentar fazer com que sua maneira de ver o mundo seja fixada pela sociedade, e imortalizada. Ele morreria de qualquer maneira, então soa justo para ele que possa imortalizar suas ações deixando um legado. Sua maneira de enganar a morte é aceitando-a, e fazendo uso dela.

Outro percurso temático depreendido de *Death Note* é a batalha que se estabelece entre o **bem e o mal**. Nesse sentido, é possível observar **Yagami Raito** que figurativiza esse **mal**, à medida que sua concepção de justiça abarca uma perspectiva cruel e individualista: só é possível acabar com o mal do mundo extinguindo a existência dos indivíduos que promovem esse mal. Raito reitera esse ponto de vista inúmeras vezes ao longo da narrativa.

Assim, da temática do mal, no anime, também pode se depreender a temática do **medo**, elemento propulsor da paz social que a justiça de Raito promove: seria através do medo do Kira que os criminosos seriam dissuadidos a executar ações contrárias à lei. Esse medo é explicitado no anime no receio em que ele causa nos agentes da lei, e se configura no receio desses personagens de que o caos se instale a partir das mortes. É possível observar o medo sendo figurativizado nas **revoltas sociais** contra Kira.

Em contrapartida ao mal de Raito, tem-se o **bem** figurativizado pela figura de L, na medida em que sua concepção de justiça parte de uma perspectiva humanista. Nesse sentido, as mortes ocasionadas por Raito o tornam um criminoso, e não é possível promover o bem-estar social apenas eliminando criminosos, é preciso que a justiça seja feita aos moldes tradicionais, como com pena adequada e oportunidade de reinserção dos violadores da lei. O ponto de vista de L é explicitado pelo personagem ao longo do anime.

O embate entre essas duas figuras caracteriza a disputa entre o bem e o mal na narrativa. Desse embate é possível observar a temática da **justiça**. O elemento justiça no anime é tratado de forma relativa, sendo para Raito, figurativizado pelo **caderno** e depois por **si** mesmo, e para L, representado pelas **forças policiais** e também por **si**. Dessa forma, Raito conecta, em sua própria figura, o mal e a justiça, enquanto L seria a figura que conecta a justiça e o bem.

Tal conexão demonstra como um mesmo elemento, a justiça, pode ser um conceito relativo às concepções de quem profere o termo. No caso das percepções de justiça que movem as ações de Raito e L observa-se o idealismo acerca disso, na medida em que partem de princípios idealizados por esses personagens como

o correto para o funcionamento de uma sociedade. É o idealismo de cada um que move suas ações.

Dessa idealização é possível depreender um outro percurso temático no texto: a temática do **progresso** em oposição ao **conservadorismo**. As ações de Raito visam uma mudança na sociedade, uma mudança em prol da justiça. Segundo o personagem, só essa mudança (radical) pode proporcionar na justiça, e é por isso que suas ações se configuram como um progresso. Tal necessidade (de uma mudança radical na sociedade) é reiterada diversas vezes por Raito, e é figurativizada pelo **próprio garoto**.

É Raito quem age, é ele que tem a coragem de mudar o mundo, ele é o agente e a figura do progresso, segundo sua própria perspectiva. É nesse sentido que lembramos um aspecto da sintaxe narrativa que tratamos: Raito é a pronúncia japonesa para *light* – luz – e o personagem se configura, nesse aspecto, como aquele que traz a luz, a solução, para a injustiça que permeia a sociedade e, portanto, o progresso.

No outro polo desse Percurso Temático, temos L, alguém que acredita que a busca pela justiça deve ser alcançada pelos meios tradicionais, o que caracteriza o conservadorismo de seu pensamento. O conservadorismo de que falamos é em seu exato sentido de conservar, no caso, o sistema de leis. Nesse sentido, vale lembrar o que foi dito no item de sintaxe narrativa: é possível observar referência entre o codinome L e a palavra *law* (lei). L é o agente das leis vigentes e, portanto, a figurativização do conservadorismo.

Em todos os percursos temáticos presentes e aqui tratados, observa-se uma dualidade: o divino e o mortal; o bem e o mal; a justiça e injustiça, o medo e a coragem; progresso e o conservadorismo. Yagami Raito é a figura comum em todos esses eixos: ele é o mortal que quer se tornar divino; o mal necessário para consolidar o bem na sociedade, a injustiça (em se tirar vidas) e que se configura em uma forma de se fazer justiça; e o progresso que quer se estabelecer como norma, como uma nova tradição.

Além disso, Raito representa simultaneamente o medo (da sociedade) e a coragem em mudar. E assim, conectando em si essas temáticas e operando como um conector dessas isotopias, Raito torna a batalha entre o bem e o mal como algo maior, uma batalha entre o que cabe ao divino, e o que cabe aos mortais, entre concepções de justiça, entre o progresso e a tradição, e o medo da mudança e a coragem de fazê-lo. Entretanto essa batalha só é possível pela existência de seu oposto, o personagem de codinome L.

Considerações Finais

Através da análise do Percurso Gerativo de Sentido da perspectiva do personagem Yagami Raito no anime *Death Note* foi possível compreender os meios de construção do sentido do texto. Assim, depreendemos do objeto: seus valores fundamentais, e que são responsáveis pela movimentação da narrativa, a estrutura e o encadeamento de transformações de sua narratividade, e seus mecanismos de projeção bem como sua manifestação temática e figurativa, que concretizam a crítica a alguns valores sociais.

Na análise do Nível Fundamental, apesar do movimento do objeto se configurar em uma situação de euforia para o personagem Raito, a maneira através da qual esses valores são alcançados estão sendo criticamente negados no anime, o que marca o texto como disfórico. No nível Narrativo, a estruturação do objeto, fornece ao leitor uma quebra de expectativa, quando a sanção negativa recebida por L é dada a partir do pelo destinatário-sujeito Raito.

Normalmente, em uma narrativa, quem ocupa o papel de destinador manipulador irá ocupar o papel de destinador-julgador. Entretanto, o que acontece em *Death Note* é o oposto: o destinatário-sujeito Raito, exatamente por cumprir com o contrato estipulado com L, é quem vem aplicar-lhe a sanção. O efeito de sentido alcançado a partir disso é o de estranheza e de injustiça, ao passo que não soa justo ao telespectador que Raito rompa com a estrutura e trapaceie para atingir seus objetivos.

Pode-se dizer, também, sobre o Nível Narrativo, acerca da formação do anti-herói em Raito, e que só é possível captar a partir do estabelecimento gradual de sua moral invertida, dada pelas transformações que sofre, e associada à perspectiva do telespectador. O telespectador vê a transformação, e como tem acesso ao todo do ponto de vista do personagem acaba por, de alguma forma, esperar que ele se transforme no anti-herói.

Além disso, esse processo de transformação do personagem observado na Sintaxe Narrativa permite o estudo da modalização das paixões de Raito e, portanto, a observação dos valores do personagem. Nesse sentido, ele valoriza o poder-ser consolidado através do poder-fazer, e isso irá delimitar suas escolhas e sua personalidade. Além disso, a análise das paixões do personagem tem consequência direta na sua caracterização como anti-herói.

No Nível do Discurso, as escolhas projetivas de pessoa permitiram ao personagem caminhar de interlocutor para narrador, através do seu pensamento. Assim, dispondo de todas as intenções de Raito, o telespectador pode traçar um

perfil psicológico a seu respeito e enquadrá-lo em um protótipo social do gênio que beira a perversidade. Além disso a análise da Semântica Discursiva permitiu a captação de temas a serem visualizados a partir da perspectiva do enunciador, e que geram reflexão sobre os valores sociais.

Assim, o objeto mostrou-se rico para a análise semiótica pois trata de valores em circulação e que levam a uma complexa análise social. O estudo do Percurso Gerativo proporcionou observação do funcionamento desses valores, e um caminho para se chegar até eles, além de compreender a intenção do enunciador, bem como suas críticas e seu ponto de vista.

Referências

ARAKI, T. **Death Note (Desu nôto)**. Japón: MadHouse / D.N. Dream Partners / NTV / Shueisa / Video Audio Project. 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, A. C, LANDOWSKI, E. (org.) **Do inteligível ao sensível**. Em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: Educ, 1995. p. 81-97.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. 3 ed. São Paulo: Humanita / FLLCH/ USP, 2001.

FIORIN, José. Luís. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José. Luís. **Modalização: da língua ao discurso**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4204/3799>. Acesso em: 08 de dezembro de 2019.

GHIRALDELLI Paula Ramos; SOARES, Thiago Barbosa. O percurso gerativo de sentido em Mafalda: uma análise semiótica. **Revista Porto das Letras**, Vol. 07, Nº 01. 2021, p. 183-200.

GREIMAS, Algirdas Julien; COUTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido**. Ensaios semióticos. Trad. Ana Cristina Cruz Cezar e outros. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

SCHMALTZ NETO, Genis Frederico. **Paixões e traços míticos no discurso do animê: uma análise em Death Note**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5279/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Genis%20Frederico%20Schmaltz%20Neto%20-%202013.pdf>>. Acesso em 03 de abril de 2021.

SOARES, Thiago Barbosa. **Percursos Linguísticos: conceitos, críticas e apontamentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SOARES, Thiago Barbosa. A Semiótica Do Herói: A conflagração do caminho ascendente de Son Goku. **Porto das Letras**, Vol. 06, N^o especial. 2020. p. 113-128.

Capítulo

2

Práticas Pedagógicas em Português Língua Adicional*

*Andrés Mauricio García Torres*⁴

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

*Diana Jazmin Britez Cohene*⁵

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

*Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro*⁶

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

Introdução

O ensino de uma Língua Adicional focado na realidade do estudante torna-se prático e desprende-se de estruturas e regras gramaticais, uma vez que permite a “aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 12). Assim, a nova língua, ao fazer sentido para o discente, permite-lhe ampliar o uso de diferentes estruturas, vocábulos e variações linguísticas, tanto em situações monitoradas como em não monitoradas, seja na escrita e/ou na oralidade.

* Este artigo foi reformulado a partir do texto “Relatos de monitoria em português língua adicional” apresentado e publicado nos anais do XIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e IV Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano (SLH), em 2018.

⁴ Discente Monitor Bolsista (DAAA/UNILA) do curso de Letras, Artes e Mediação Cultural (LAMC); e-mail: mauriciog021@gmail.com

⁵ Discente do Curso Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (DRUSA), da UNILA; e-mail: jazminbritez2010@hotmail.com

⁶ Doutora em Letras – Linguagem e Sociedade; Docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; Professora de Português Adicional no Ciclo Comum de Estudos; simone.ribeiro@unila.edu.br

Neste sentido, em uma Universidade bilíngue como a Unila, que recebe pessoas vindas de várias regiões da América Latina e Caribe, as variedades linguísticas e lexicais em contato são muitas, haja vista o encontro e a interação de diferentes línguas e culturas que se inter-relacionam em um mesmo espaço enunciativo. Essa heterogeneidade é muito valiosa e enriquece as práticas pedagógicas interculturais em Língua Adicional, uma vez que crescem pluralidade, respeito e reciprocidade para com a diversidade.

Como o Projeto de Lei que a criou a Unila estabeleceu como missão da instituição o desenvolvimento de uma integração solidária, tem-se no Ciclo Comum de Estudos um “grande diferencial [...] em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha” (PPC/CCE/UNILA, 2013, p. 3). Desse modo, “O Ciclo Comum projeta os três pilares que sustentam o projeto da Universidade: bilinguismo, interdisciplinaridade e criação de conhecimento com olhar à integração regional” (PPC/CCE/UNILA, 2013, p. 11).

É justamente no âmbito desta proposta inovadora do Ciclo Comum de Estudos que se encontram as disciplinas de Português e Espanhol como Línguas Adicionais, componentes curriculares obrigatórios a todos os cursos. No caso, o ensino e a aprendizagem de Português são destinados aos alunos estrangeiros e o de Espanhol aos alunos brasileiros.

No que diz respeito ao Português Língua Adicional, como na Unila há alunos vindos de várias regiões brasileiras é possível observar e ouvir traços linguísticos e lexicais bem variados do português. Uma riqueza linguística que, ao mesmo tempo em que contribui para uma diversificação de sotaques e usos linguísticos, também dificulta um pouco a assimilação desta língua pelos estrangeiros que, além de não estarem muito familiarizados com o português, estão em condição de imersão e, em alguns casos, acabam transpondo para a escrita, marcas próprias da oralidade.

Por conseguinte, tanto para preparar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas, como para elaborar e propor estratégias de reflexão e conscientização no uso da linguagem, o professor deve levar em consideração essa experiência linguística vivenciada oralmente e, pela qual, passam os estudantes internacionais que vêm estudar na Universidade, tendo em vista a construção de uma aprendizagem sócio-intercultural da Língua.

Sendo assim, este artigo propõe analisar, sob o viés sociolinguístico educacional, uma narrativa produzida por uma discente que cursou a disciplina

de Português Adicional Intermediário I, em 2017. Na tessitura da acadêmica foi possível observar algumas particularidades linguísticas, como a presença de vocábulos e estruturas da Língua Espanhola, bem como a transferência de usos do português falado para a escrita.

Acredita-se que os ramos da sociolinguística e de disciplinas afins possam contribuir para a valorização da heterogeneidade cultural e linguística de determinados grupos ou regiões altamente globalizadas, inclusive no ensino e na aprendizagem de Língua Adicional. Portanto, a presença sociolinguística nos variados níveis “de ensino está fundamentada não apenas na vontade de os linguistas inserirem tal discussão em sala de aula, mas também nos princípios norteadores do que deve ser o ensino de qualquer disciplina, em especial do português” (LIMA, 2016, p. 118).

A Universidade e o eixo de Língua Adicional

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, está localizada na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, e foi criada no ano de 2010, com a intenção de fortalecer o relacionamento com os entes latino-americanos, percebendo o outrem com uma história, um presente e uma realidade social, política e econômica similar.

É por isto que, como parte do Ciclo Comum de Estudos na Universidade, dependendo do curso em que cada um esteja inscrito, todos os estudantes devem cursar entre dois e três semestres de disciplinas de Língua Adicional. Assim, se você for brasileiro, terá de se inscrever na disciplina de Espanhol Língua Adicional, enquanto, se você for hispano falante, terá de se inscrever na disciplina de Português Língua Adicional.

O Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (UNILA, 2013) destaca que o ensino-aprendizagem das línguas adicionais “é comumente dividido em níveis, nos quais o aprendiz desenvolve conhecimentos gramaticais, pragmático-discursivos e culturais da língua-alvo, tornando-se tanto agente social como intercultural” (PPC/CCE/UNILA, 2013, p. 7). Cada nível traz uma gama de conteúdos que segue uma relação entre língua e cultura, em uma perspectiva intercultural e de conteúdo sociocultural da América Latina, levando em consideração o contexto sociolinguístico da Universidade e de seu entorno.

Porém, devido à condição geográfica em que a Unila está, existe claramente uma imersão maior por parte dos alunos hispanos em termos de

contato com a Língua Portuguesa do que dos brasileiros com a Língua Espanhola, pois a aprendizagem não se resume apenas à sala de aula, ela faz parte do dia a dia do aluno estrangeiro. Seja quando o discente vai ao mercado, pegar o ônibus, na hora de alimentar-se, fazer compras, entre outras atividades que se concretizam no entorno discursivo acadêmico, pessoal ou profissional vivenciado na comunidade iguaçuense. Logo, a práxis em Português Adicional não deve ser trabalhada como se fosse algo exclusivo da prática de sala de aula e alheio às interações discursivas do cotidiano.

Diante disso, os professores de Português Língua Adicional devem buscar por uma dinâmica que se adapte a esta realidade mono e bilíngue, visto que de acordo com Chiappini (1997), a tendência do sistema educacional é burocratizar a linguagem, solidificando-a nos ritos que tradicionalmente a domesticam, como a redação enquanto atividade isolada; o ditado; a cópia; a leitura que, muitas vezes fica desprovida de compreensão; o professor enquanto trabalhador que repete e repassa os roteiros do livro didático, cabendo ao aluno à execução dos exercícios que lhe foram impostos.

Para tanto, são necessárias abordagens sociolinguísticas que se adequem “às demandas, neste caso, latinoamericanas, onde as reproduções de opressões coloniais ainda ecoam de forma secular através, e não somente, do sistema educacional padronizado, do qual ainda faz uso a escola contemporânea” (ALENCAR; RIBEIRO, 2021, p. 184).

Contribuições da Sociolinguística Educacional

A perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada está constantemente revendo-se e expandindo seus conceitos com vistas a acompanhar a linguagem em uso, assim como as mudanças sociais e linguísticas de comunidades de fala. Como área que se repensa constantemente, a Linguística Aplicada acaba, de um lado, tornando-se um espaço aberto, *trans* e *indisciplinar* e, de outro, uma problemática, pois como “INdisciplina, além de causar desconforto, representa, muitas vezes, uma ameaça àqueles que vivem dentro de limites disciplinares, como verdades únicas, transparentes e imutáveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 26), pois “interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança.” (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Como a realidade está sempre em movimento, a Linguística Aplicada, enquanto área *indisciplinar*, *mestiça*, *nômade* (MOITA LOPES, 2006), centra-se na resolução de problemas de usos reais da linguagem, haja vista que o saber

“tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança na vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 91).

Neste sentido, o “que torna a linguística aplicada interessante é que ela pensa a linguagem dentro do próprio contexto” (RAJAGOPALAN em entrevista concedida a SILVA, SANTOS e JUSTINA, 2011, p. 3) e, por estar “articulada com várias áreas do conhecimento [...] dialoga com diversos campos que se preocupam em estudar a linguagem de acordo com os referenciais da Antropologia, da Sociologia da Linguagem, da Sociolinguística” (VON BORSTEL, 2013, p. 2), bem como com estudos da Pragmática, da Etnografia da Comunicação, entre outras.

Bortoni-Ricardo (2004), ao tratar da Sociolinguística interdisciplinar enquanto ciência autônoma, esclarece que antes dos anos 1960, havia alguns linguistas que já desenvolviam pesquisas nesta área. Segundo a estudiosa, linguistas como “Meillet [1866-1939], e o filósofo Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo de Praga [...] já desenvolviam em seus trabalhos teorias de natureza claramente sociolinguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 11), uma vez que suas pesquisas linguísticas levavam em consideração tanto a comunidade de fala como o contexto sociocultural.

Os pensadores citados, “não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 11). Portanto, a Sociolinguística ao correlacionar as variações linguísticas e culturais existentes na expressão verbal ou nas diferenças de natureza social, entende os domínios linguístico e social como regularidade e sistematicidade que se possa demonstrar e trabalhar no ensino e na aprendizagem de línguas.

Desse modo, é no âmbito dos estudos da Sociolinguística que William Labov, na década sessenta, século XX, iniciou alguns estudos sobre a relação entre língua e sociedade, no aspecto real de sistematizar a variável e as variantes linguísticas de uma dada língua. Para o sociolinguista é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para poder encontrar respostas para os problemas linguísticos e culturais que emergem da variação inerente ao sistema linguístico.

Conforme Tarallo (2007), essa diversidade está condicionada aos fatores internos e externos. Os primeiros são aqueles próprios da estrutura da língua, enquanto os externos correspondem à idade, ao gênero, à escolaridade, à classe

social e à econômica, entre outros. Assim, a sociolinguística, ao considerar a língua como fato social e estudá-la no próprio contexto em que está inserida, leva em consideração os seus falantes, os elementos linguísticos e extralinguísticos que, de uma maneira ou de outra, influenciam-na.

No campo educacional, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) esclarecem que Labov, motivado pelos conflitos que tinham especialmente as crianças vindas de classes menos favorecidas no desempenho escolar, observou que “a escola ignora a fala dos alunos e os alunos têm dificuldade para entender e assimilar a fala da escola” (BORTONI-RICARDO e OLIVEIRA, 2013, p. 45). Isso ocorre porque existe uma diferença entre a língua ensinada na escola e a língua utilizada na comunidade em que os sujeitos estão inseridos.

Possenti (1996, p. 16) esclarece que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Desse modo, nas instâncias educativas, a língua preconizada é a padrão (ditada por normas gramaticais) e a norma culta (definida pelo que se tem como norma de prestígio em dada comunidade de falantes). Contudo, nem sempre os sujeitos dominam estas variantes de prestígio, pois fazem uso de outras variações linguísticas consideradas de menor prestígio.

Diante disso, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) reforçam a importância e a responsabilidade em reconhecer e usar as estruturas linguísticas que já pertencem aos estudantes e fazer uso das diferentes situações dentro e fora da sala de aula para tornar os alunos “bidialetais” e/ou “multidialetais”, construindo situações em que se possa falar de um jeito ou de outro. Por conseguinte, ao permitir que os alunos escolham qual a variedade queira utilizar, demonstra, por parte da escola e do educador, uma valorização das diversidades e um respeito aos diferentes modos de se interação verbal.

Quando se tem a presença de variações em um mesmo lugar, como, por exemplo, o espaço da escola, é mais fácil explicar e exemplificar aos discentes as diferenças da oralidade existentes entre os falantes nativos de outras regiões, ampliando a sua competência comunicativa e “habilitando-os a usar outras variantes de mais prestígio na escrita e também na fala, quando ela precisar ser monitorada” (BORTONI-RICARDO e OLIVEIRA, 2013).

Ensino de Língua(s) e o componente curricular Português Adicional

No campo de ensino de línguas quando se discute sobre aquisição de uma Segunda Língua surgem nomenclaturas diferentes, como Língua Estrangeira,

Língua Adicional ou Segunda Língua. Enquanto a primeira expressão reforça a ideia de algo alheio ao aprendiz, isto é, fora do seu contexto e contato cotidiano, estando inclusive relacionada aos conceitos de Falante Nativo e Falante Não Nativo; a perspectiva de Língua Adicional representa o “acréscimo de uma língua a outras que o aluno tenha em seu repertório e se reconhece” (RODRIGUES, 2013, p. 17). De tal modo, a Segunda Língua também se refere ao aprendizado de outra língua. Neste caso, o termo Primeira Língua se refere à Língua Materna; e Segunda Língua caracteriza o idioma aprendido após o primeiro.

No caso da Unila, os estudantes internacionais cursam disciplinas de Português Adicional e adquirem a Língua Portuguesa, principalmente a oralidade, de maneira muito rápida, haja vista o contexto de imersão a que estão submetidos. Como a Universidade recebe alunos brasileiros vindos de várias regiões do país, torna-se um mosaico linguístico-cultural riquíssimo, pois traz uma gama diversificada de dialetos e usos do português brasileiro que entram em contato e em conflito nas mais variadas práticas de interação verbal.

Por conseguinte, o ensino de português como Língua Adicional neste contexto (sócio)interacionista se vê influenciado por diferentes variações linguísticas adquiridas na e pelas trocas verbais orais e, algumas vezes, transferidas para escrita, como, por exemplo, “o apagamento da coda, o rotacismo e apagamento das líquidas em ataque complexo, ditongação, monotongação e alçamento e harmonização das vogais em posições átonas são muito recorrentes” (PEDROSA, 2016, p. 57).

Se traços linguísticos como estes fazem parte da realidade escrita de parte dos brasileiros, por que não fariam parte também da escrita dos aprendizes de português adicional? Na maioria das vezes, situações como as descritas por Pedrosa (2016) ocorrem porque ao invés de se adotar uma pedagogia de conscientização linguística, a prática é extirpar da língua tudo o que não condiz com a norma padrão que se idealiza ensinar.

Como esta é uma atitude comum no ensino do Português Língua Materna, essa angústia toma conta de parte dos brasileiros e reforça a aflição e o desânimo dos sujeitos em relação a sua Língua Primeira. Como resultado tem-se a proliferação de um sentimento de descrédito e desgosto pela língua, pois nem sempre “são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Desse modo, uma prática pedagógica destoante da realidade dos falantes, seja em Língua Materna ou Adicional, contribui para que surjam discursos como: “eu não gosto de português”, “eu odeio português”, “eu não sei português”. Declarações como estas circulam e disseminam-se entre os próprios brasileiros, bem como entre os estrangeiros que estão no Brasil aprendendo a Língua Portuguesa, e são ainda mais agravadas porque a escola ao ensinar a língua, nem sempre envolve abordagens que diferem a fala da escrita e quando o aluno chega com o um repertório linguístico que não é o prestigiado sofre correções na variação linguística em que se comunica escrito ou oralmente. Essa atitude faz com que muitas pessoas que não têm o domínio de algumas estruturas deste padrão acreditem que não sabem o português. “Esta incompreensão, infelizmente, é que é responsável, em boa parte, por muitas pessoas terem medo ou insegurança de escrever e por praticarem pouco, assim, a escrita” (FREGONEZI, 1999, p. 25).

Portanto, é necessária uma pedagogia culturalmente sensível que vise conscientizar os discentes, tanto brasileiros quanto internacionais, sobre a diferença entre a fala e a escrita. Deslocando “o eixo da oposição entre ‘português ruim’ e ‘português culto’ para oposição entre ‘português para ler e escrever’ e ‘português que usamos para conversar com pessoas amigas em que confiamos’” (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, 98-99).

Diante disso, objetivando apresentar uma leitura sociolinguística de uma produção escrita discente de Português Adicional, selecionou-se um registro escrito desenvolvido na disciplina de Português Adicional Intermediário I, na Unila, em 2017, a partir da aplicação de uma proposta apresentada por Pimentel (2008).

Contextualizando a produção

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são enunciados elaborados conforme a situação comunicativa imediata. Logo, são entendidos como elementos encadeadores e mediadores entre a sociedade e a língua. Nesta interação discursiva são produzidos diversos fatos sociais no momento em que os enunciados são produzidos e que “não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2006, p. 21).

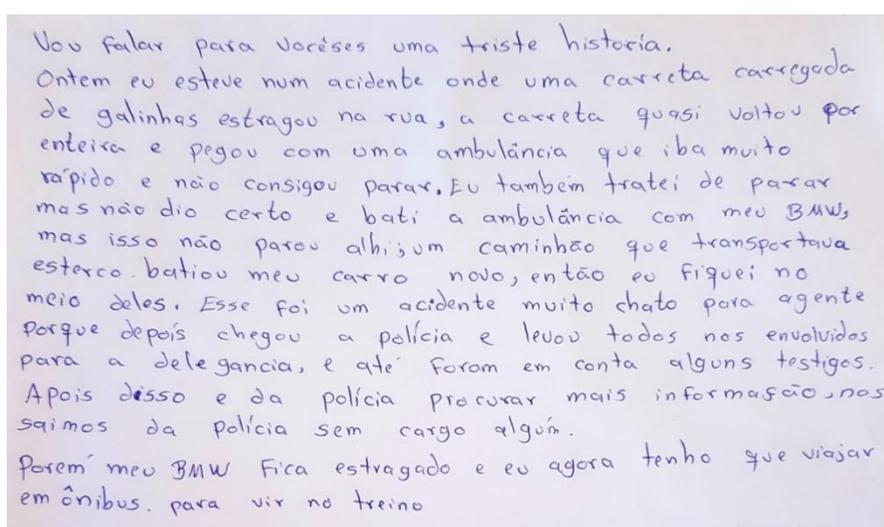
Por conseguinte, para se criarem textos ou enunciados orais e escritos, é preciso que haja interação verbal nas mais variadas esferas da comunicação cotidiana. Portanto, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum

gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 22 - grifos do autor). Sendo assim, antes de adentrar na leitura do texto escrito, apresenta-se a proposta que gerou a produção da narrativa selecionada para análise. A atividade encontra-se no livro *Redação descomplicada* (PIMENTEL, 2008), na seção de exercícios, sugestão número 6:

<p>6. Quem narra uma história o faz de acordo com seu ponto de vista, é claro. A seguir você tem a história de um acidente e vários personagens envolvidos. Escreva uma narração conforme o ponto de vista de cada uma das personagens, usando a linguagem devida e partindo das orientações dadas em cada situação.</p> <p>O acidente – no centro do Rio de Janeiro houve um enorme acidente envolvendo os seguintes veículos: uma carreta carregada de galinhas, um caminhão transportando esterco, um automóvel BMW conversível e uma ambulância. Após o acidente, a polícia levou todos os envolvidos para a delegacia, assim como algumas pessoas apanhadas como testemunhas. Os envolvidos e testemunhas são os seguintes:</p>	
ENVOLVIDOS/TESTEMUNHAS	SITUAÇÃO
a) Leonel, gaúcho da fronteira, motorista da carreta de galinhas, acusado de ser o causador do acidente (ele teria dormido ao volante).	Depoimento na delegacia, defendendo-se das acusações e acusando o motorista do caminhão de esterco.
b) Severino, cearense, motorista do caminhão de esterco.	Depoimento na delegacia, defendendo-se das acusações de Leonel e acusando o motorista do BMW.
c) Clodoaldo, carioca, jogador de futebol, motorista do BMW. Depois de contar a sua versão foi liberado.	Contando o que aconteceu aos colegas do time, no dia seguinte, durante o treino.
d) Zé Fitipaldi, motorista da ambulância. Estava internado na ala psiquiátrica de um hospital e fugiu com a ambulância que estava estacionada no pátio.	Recapturado, conta o que aconteceu aos outros loucos.
e) Dona Maria, uma senhora de noventa anos, que estava na ambulância esperando ser transportada para fazer uma delicada operação. No choque do acidente, foi atirada a mais de 100 metros de distância e, obviamente, faleceu.	Contando a história a São Pedro no céu.
e) Dona Maria, uma senhora de noventa anos, que estava na ambulância esperando ser transportada para fazer uma delicada operação. No choque do acidente, foi atirada a mais de 100 metros de distância e, obviamente, faleceu.	Contando a história a São Pedro no céu.
f) Odara, um <i>rappie</i> paulista que vendia artesanato no local e foi levado até a delegacia como testemunha.	Dá um depoimento estranho, na sua linguagem de <i>hippie</i> , e, como seu negócio é paz e amor, tenta não comprometer ninguém.
g) Paulinho, garoto de 7 anos, estudante de uma escola em frente ao local do acidente.	A pedido da professora, faz uma redação narrando o que aconteceu.
h) Ederaldo, repentista pernambucano que passava pelo local e foi levado para a delegacia também como testemunha.	Dá o seu testemunho em versos, na forma de repente nordestino.
(PIMENTEL, 2008, p. 84-86).	

Cada um dos participantes da disciplina de Português Intermediário I recebeu um dos personagens e a situação correspondente para elaborar uma narrativa abordando os fatos ocorridos ou que conduziram ao acidente. A atividade teve o intuito de finalizar a discussão sobre a tipologia narrativa, antes de iniciar o trabalho com os gêneros de caráter científico, cuja ênfase centrar-se-ia na exposição e argumentação.

O texto elegido para a análise foi o que se desenvolveu a partir do item c): “Clodoaldo, carioca, jogador de futebol, motorista do BMW. Depois de contar a sua versão foi liberado. Contando o que aconteceu aos colegas do time, no dia seguinte, durante o treino” (PIMENTEL, 2008, p. 85):



Vou falar para vocês uma triste história.
Ontem eu estive num acidente onde uma carrreta carregada de galinhas estragou na rua, a carrreta quasi voltou por inteira e pegou com uma ambulância que iba muito rápido e não conseguiu parar, Eu também tratei de parar mas não dio certo e bati a ambulância com meu BMW, mas isso não parou ali, um caminhão que transportava esterco. batiou meu carro novo, então eu fiquei no meio deles. Esse foi um acidente muito chato para agente porque depois chegou a polícia e levou todos nos envolvidos para a delegancia, e ate foram em conta alguns testigos. Apois desso e da polícia procurar mais informaçõs nos saimos da polícia sem cargo algum.
Porém meu BMW fica estragado e eu agora tenho que viajar em ônibus. para vir no treino

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2017).

Análise da narrativa sob o viés sociolinguístico

Embora a Língua Espanhola e a Portuguesa tenham origem latina e apresentem traços que as aproximam, ambas possuem características que as diferenciam, seja no âmbito lexical ou gramatical. De um lado, essa similaridade facilita a aprendizagem da Língua Adicional e, de outro, contribui para a transferência de elementos de uma língua para a outra, causando inadequações que, caso não sejam abordadas adequadamente, podem vir a se cristalizarem.

Há casos, por exemplo, de grafias iguais ou semelhantes entre as duas línguas, mas que possuem a tonicidade localizada em sílabas diferentes. Essas palavras são denominadas de heterotônicos. Os léxicos: *academia*, *alergia*, *atmosfera*, *cerebro* e *burocracia* são alguns exemplos de heterotônicos. Em Português tem-se academia, alergia, atmosfera cérebro e burocracia, cujas sílabas

tônicas estão sublinhadas e, em espanhol, como pode ser observado, as sílabas tônicas sublinhadas são outras: *academia*, *alergia*, *atmósfera cerebro* e *burocracia*.

Nos exemplos citados é possível observar também que, quando a sílaba tônica se encontra em proparoxítonas, há o acréscimo da acentuação, tendo em vista que, tanto na Língua Espanhola quanto na Língua Portuguesa, as palavras proparoxítonas são acentuadas. Contudo, nos casos de oxítonas e paroxítonas as regras não são tão semelhantes.

Desse modo, seja na aquisição do português por hispanos falantes ou do espanhol por luso falantes, os heterotônicos costumam complicar na pronúncia e no registro escrito dessas palavras na Língua Adicional, pois os usos tônicos de cada língua já estão cristalizados em cada falante que, por sua vez, já está acostumado a utilizá-los em sua Língua Materna.

Sendo assim, como pode ser observado na narrativa em análise, a estudante escreveu, em toda a extensão do texto, 20 palavras que deveriam ou não ter acentuação. Resultando em apenas quatro falhas de acentuação: uma ausência de acentuação em “historia” e duas vezes no pronome “nos”; e um excesso de sinal gráfico em “depois”:

[...] *Uma triste historia* [...]

[...] *Todos nos* [...]

[...] *Informação, nos saímos* [...]

Em “historia”, a não acentuação se justifica no fato de que em Espanhol, a palavra *historia* não é acentuada. Portanto, tem-se um evento de transferência de uma língua para outra. No caso de “nos” tem-se a mesma situação que em “historia”, o pronome em espanhol não é acentuado. Contudo, o equivalente ao pronome pessoal do caso reto “nós” em Português é *nosotros* em Espanhol, NÓS = NOSOTROS. Já no caso dos pronomes pessoais oblíquos átonos, a grafia nas duas línguas é a mesma: *nos*. Como pode ser verificada na relação ortográfica estabelecida, a aluna apresentou acertos e tentativas de acerto em sua escrita, demonstrando o seu conhecimento discursivo em Português Língua Adicional.

Nesta acepção, emprega-se a expressão “tentativa de acerto” porque os chamados “erros” são valiosos indícios do processo de aquisição da língua pelos sujeitos. Bagno (2000) reforça a ação pedagógica de “substituir a noção *erro* pela *tentativa de acerto* que, embora possa soar como simples eufemismo, pode ter um efeito significativo ao trocar um termo do conteúdo negativo (*erro*) por um conteúdo positivo (*acerto*)” (p. 67 - grifos do autor).

Na sequência analítico-reflexiva, destaca-se a transferência de um traço linguístico, característico da oralidade, para a escrita: a troca da vogal média /e/ pela vogal alta /i/ quando em início ou final de sílaba. Os exemplos seguintes demonstram como essa variação faz parte da linguagem da aluna, haja vista a sua presença no registro escrito:

[...] A carreta quasi voltou por [...]
[...] E não conseguiu parar [...]
[...] Um caminhão que transportava esterco batiou [...]

Em “quasi”, “conseguiu” e “batiou” é possível observar que essas transferências do oral para o escrito podem ter ocorrido, de um lado, porque a estudante não tem um domínio claro desse fenômeno linguístico, tendo em vista que mais adiante na análise verificou-se uma hipercorreção no emprego desse mesmo traço e, de outro, porque está acostumada a ouvir os brasileiros pronunciarem a vogal final /e/ com som da vogal /i/.

Em “conseguiu” e “batiou” verifica-se também a dificuldade da conjugação dos verbos CONSEGUIR e BATER no Pretérito Perfeito do Indicativo: ele/a conseguiu; ele/a bateu. O ocorrido pode ser justificado pela própria construção do Pretérito Perfeito que em Espanhol é um tempo composto e em Português não, assim como, pelo uso de outros léxicos em espanhol para se referir às mesmas ações desses verbos em português: CONSEGUIR = PODER; BATER = GOLPEAR.

Já nos eventos seguintes constata-se a hipercorreção. Este fenômeno ocorre quando “os falantes formulam, interiorizam e acionam hipóteses equivocadas, principalmente no que se refere a forma das palavras ou à sua significação, ou estendem em excesso a aplicação de hipóteses corretas” (POSSENTI, 1996, p. 79). Como se evidencia na troca da vogal alta /i/ pela vogal média /e/ em “esteve” e “enteira”:

[...] Ontem eu esteve num acidente onde uma carreta [...]
[...] Quasi voltou por enteira e pegou [...]

Dessa maneira, com vistas a não incorrer na transferência do traço oral demonstrando anteriormente (/e/ por /i/ - “quasi” “conseguiu” e “batiou”), ao procurar “ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar ‘previlégio’, imaginando que privilégio é errado; [...] ele estava se ultramonitorando e o resultado foi uma hipercorreção decorrente de uma hipótese malsucedida (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28). Eventos de

hipercorreção são muito comuns quando não há uma pedagogia de conscientização em sala de aula e quando o professor corrige algo que na oralidade não está “errado”, mas que é julgado como tal.

Outra manifestação, recorrentemente, adotada pelos discentes internacionais, também, é resultante da fala brasileira. É conhecido como ditongação: “um processo de inserção do glide [j] após a vogal, formando com ela um ditongo” (PEDROSA, 2016, p. 73). No exemplo é possível observar na palavra “apois” o acréscimo da vogal alta /i/, formando um ditongo e, ainda, a ausência do acento agudo que marca a sílaba tônica:

[...] Apois disso e da polícia procurar [...]

Observa-se também que o emprego do léxico “após” antes do léxico “disso” não se encaixa, uma vez que a formação mais adequada seria: “depois disso”. No caso, para manter o uso de “após”, dever-se-ia empregar a formação: “Após isso”.

Na sequência reflexiva do texto é possível verificar, ainda, a transferência da Língua Espanhola para a construção em Língua Portuguesa no uso dos verbos *dar* e *ir*. A aluna emprega “dio” no lugar de “deu” e “iba” ao invés de “ia”:

[...] Eu também tentei parar mas não dio certo [...]

[...] Uma ambulância que iba muito rápido [...]

A estudante, nesses casos verbais, ou não conhecia os equivalentes em português ou não se deu conta de que escreveu em espanhol. Como os dois verbos são irregulares a sua conjugação e uso são um pouco mais complicados e, em ambas as línguas (Materna e Adicional) é preciso uma memorização maior para fixá-las e utilizá-las.

Outro traço que também intensifica a transferência entre o par linguístico português e espanhol diz respeito às combinações e às contrações. Na Língua Espanhola verificam-se apenas duas contrações: *de+el=del* e *a+el=al*, enquanto que na Língua Portuguesa observa-se uma gama maior de junção de palavras. A contração é a união, geralmente, de uma preposição com um artigo ou outra palavra. Essa junção pode ocasionar a perda de letras e/ou alterações fonológicas.

Na narrativa, a acadêmica constrói: “bati a ambulância”. O artigo “a” nessa estruturação remete à ação de bater a ambulância, mas não era o personagem Clodoaldo quem estava dirigindo o veículo hospitalar. Neste

contexto, a discente não poderia ter se utilizado do artigo definido de gênero feminino para estruturar a sua oração. Consequentemente, ao trocar as palavras “na” por “a”, a aluna alterou o sentido do ocorrido, gerando confusão e estranhamento situacional em:

[...] Mas não dio certo e bati a ambulância [...]

Neste exemplo, o uso mais adequado seria o da contração “na”, processo pelo qual a preposição “em” ao interagir com artigo definido “a” (em+a) dá origem a palavra “na”, haja vista que o personagem “bateu na ambulância com o seu BMW”. Verifica-se, neste caso, uma infração normativa advinda da pouca familiaridade com as normas gramaticais da Língua Adicional.

Já no recorte a seguir ocorre algo muito interessante e de difícil emprego para um hispano falante. Quando se locomove por meio de alguma forma de transporte, em espanhol, a preposição usada é *en*, enquanto no português usa-se *de*:

[...] tenho que viajar em ônibus [...]

Assim, nesta construção, tem-se uma transferência de uso e de função preposicional empregados na Língua Materna (espanhol) para a Língua Adicional (português), causando estranhamento e comprometendo a coerência textual. Portanto, é importantíssimo que o professor aplique a sua intuição, isto é, a sua percepção de pesquisador “na observação do singular, do idiossincrático, bem como [na formulação de] hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas [que] são recuperáveis através de sintomas, indícios” (QUARLAROLLA, 1994 *apud*. ABAURRE, 1997, p. 15).

Algumas considerações

O ensino da Língua Portuguesa como Língua Adicional pode contribuir para um maior interesse pela língua e pela cultura do país em que se está vivendo, pois, enquanto acréscimo, o aprender outra língua deixa de ser uma imposição ou obrigação em prol de uma nova aquisição. Neste processo, o sujeito além de enriquecer-se linguisticamente e culturalmente, também coloca em prática o respeito e a reciprocidade, assim como promove a valorização das diferenças que o circundam.

Espera-se, por meio de práticas pedagógicas que versam sob o viés sociolinguístico e intercultural, que os alunos internacionais envolvidos nas disciplinas de Português Adicional estabeleçam uma relação mais harmoniosa com a utilização do português nas mais variadas esferas da comunicação verbal, seja acadêmica, pessoal ou profissional, uma vez que há fortes indícios de conflitos, gerando atitudes positivas e/ou negativas nas interlocuções entre falantes e educadores e/ou comunidade quando são utilizadas a Língua Portuguesa, a Língua Espanhola e o *Portunhol*.

Desse modo, nesse cenário trinacional que faz uso do bilinguismo situacional ou relativo, acrescido do próprio contexto bi/multilíngue da Universidade, é fundamental um ensino e uma aprendizagem focados na realidade emergente dos estudantes, contribuindo para uma melhor aquisição da linguagem e interação com a sociedade, pois como destaca Hymes, não é suficiente que o sujeito saiba e “use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere” (SILVA, 2004, p. 7-8).

Referências

ABAURRE, M. B. M. *et. al.* Em busca das pistas. *In:* ABAURRE, M. B. M *et. al* (orgs). **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997, p. 13-36.

ALENCAR, T. de S; RIBEIRO, S. B. C. O tecido escolar e a linha sociolinguística: como costurar propósitos tão opostos através do professor? *In:* POTT, A. (Org.). **O universo da educação:** desafios e possibilidades no século XXI. v. 1. Cruz Alta: Ilustração, 2021, p. 169-187.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 5. Ed. São Paulo: Pontes, 2008.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia & exclusão social. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna:** a sociolinguística na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. *In:* COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. (orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In* BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-62.

CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

FREGONEZI, D. E. **Elementos de ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. *In:* MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (Orgs). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2016, p. 115-132.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. *In:* MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In:* MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (Orgs). **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2016, p. 57-80.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p.67-84.

PIMENTEL, C. **Redação descomplicada.** São Paulo: Saraiva, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Cidade: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, B. C. **Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. 2013. 67f. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, 2013.

SILVA, V. L. T. da. Competência comunicativa em língua estrangeira: (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**, Ano IV, n° 08, jul./dez., p. 1-11, 2004.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos Acesso em março de 2014.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

UNILA. **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos**. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2013.

VON BORSTEL, C. N. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. **LLJournal**, v. 8, n. 1, p.1-10. 2013. Disponível em <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452>. Acesso em jun. 2014.

Capítulo

3

O ensino da literatura: questões sobre leitura literária e literatura infantil na escola

*Bianca Lacerda do Nascimento*⁷

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

*Emilio Davi Sampaio*⁸

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Considerações iniciais

Este artigo, de cunho bibliográfico, pretende discutir questões que versam sobre a importância do ensino da literatura, da leitura literária e da literatura infantil. Sabe-se que, por razões de cunho imediatista e racionalista, mas não plausível, o ensino de literatura e, conseqüentemente, da leitura literária na escola vem sendo desprezado por parte de alguns setores do poder público. Mediante essa postura, nota-se que a educação humanista, que coloca a pessoa no centro das realizações e oferece condições para o desenvolvimento de sua autonomia também não é mais considerada importante para a formação do indivíduo enquanto ser humano e social.

Para discutir essa temática trazemos alguns estudiosos, entre eles Candido (2011); Coelho (2000); Cosson (2014); Colomer (2017); Zilberman (2003). A discussão é importante e se faz muito significativa tendo em vista o momento sócio-histórico e cultural que atravessa o país. O que se constata é que não se pode

⁷ Mestra em Letras pela UEMS (PROFLETRAS) e Especialista em Estudos Literários (UEMS). Professora da Rede Pública de Ensino de Itaporã (MS). E-mail: biatainax@gmail.com

⁸ Doutor em Letras pela UFRGS. Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação (PROFLETRAS) da UEMS. Docente formador da Olimpíada da Língua Portuguesa no MS. Pesquisador do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade - (CELMI). E-mail: emilio@uems.br

prescindir do ensino da literatura e da leitura literária na escola. Esta arte tem o poder de gerar na pessoa sentidos vários e levá-la a refletir sobre os mais diversos aspectos da humanidade, proporcionando o desenvolvimento e a transformação.

A Literatura, numa perspectiva animadora, como nos ensina Antônio Candido (2011), ao considerá-la um direito humano, é capaz de apresentar problemas cotidianos, despertar o interesse do leitor em como empenhar ações que modifiquem as realidades para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Nessa perspectiva, o autor afirma que a Literatura "corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (CANDIDO, 2011, p.177).

Toda obra literária, devido à forma que assume perante o conteúdo exposto, é capaz de "humanizar de acordo com a coerência mental que implica e preconiza o caos proveniente da matéria bruta elegida pelo produtor de uma maneira que, por conseguinte transforma-se em ordem" (CANDIDO, 2011, p.180). Assim, o leitor espera encontrar sentido nas leituras, por determinação desse arranjo especial das palavras, que somente o texto literário é capaz de trazer.

Sendo utilizada como um instrumento de poder para instruir e educar, inserida nos currículos com o propósito de atuar como suporte intelectual e afetivo "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 2011, p. 177).

A construção desse vínculo com a literatura é empírica. O convívio e as experiências adquiridas com os livros, assim como manter uma leitura ativa, compartilhar e trocar ideias contribuem e fortalecem as múltiplas visões em relação ao mundo e à obra lida, ajudando a fluir os pensamentos. Portanto, possuir acervos bibliográficos sem que haja a circulação das obras literárias e execução de trabalhos práticos de leituras não formará leitores. Situação como essa que, ao nosso ver, ocorre nas escolas públicas na maioria das vezes. Temos conhecimento de que as escolas brasileiras receberam até o ano de 2015 livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, mas será que houve, por parte da escola um trabalho efetivo sobre a leitura?

A linguagem, por meio da qual nos expressamos, configura-se como o modo de retratar o mundo tendo nas palavras o meio de constituí-lo cognoscível. A literatura, utilizando-se desse artifício, possibilita o acesso a assuntos importantes para o desenvolvimento pessoal do leitor, que ao serem refletidos e compartilhados são capazes de transformar uma sociedade.

Entre as mais variadas possibilidades de uso da palavra, a escrita constitui-se como a mais poderosa, pois, "é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço" (CANDIDO, 2011, p.16), em função da perenidade que o ato de escrever confere às manifestações mentais, impermanentes por natureza.

Nessa mesma linha de raciocínio, Coelho (2000) amplia a discussão no tocante aos contextos socioculturais e ao momento histórico que envolve a produção literária, atestando que:

A literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse "modo" é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura de cada época destinou às suas crianças conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (COELHO, 2000, p. 27-28).

Levar a literatura ao leitor/aluno no âmbito escolar para que ele conheça como os livros trazem histórias que marcam épocas e ao mesmo tempo permanecem atuais, além de contribuir com o aprendizado, estimulará reflexões a respeito da sociedade e de que maneira ela se constitui. Diante dessa problemática, e levando em consideração ao que expõem Candido, quando o autor afirma que a Literatura nos humaniza, e Coelho a respeito do próprio conhecimento que a Literatura registra sobre a humanidade, acreditamos que ela não pode ser preterida pela escola e posta em segundo plano.

Literatura, leitura e letramento literário

A prática da literatura, para Cosson (2014), consiste em explorar as potencialidades da linguagem, da palavra, com predominância da escrita, para reconstruir o dizer do mundo, revelando-se, como uma prática fundamental para constituir-se o usuário da língua em sujeito de escrita.

Ao exercitar a leitura crítica e a escrita dos textos literários, aos olhos do leitor fica mais clara a percepção de um certo despotismo a permear as regras impostas por meio de muitos discursos protocolados pela sociedade letrada. Ao compreender tais mecanismos e questionar essas práticas, o sujeito constrói-se, de modo autônomo, fazendo-se dono da linguagem absoluta própria e de todos.

O contato e a experiência de leitura com textos literários despertam, por meio do processo catártico, muitos sentimentos, tanto pessoais quanto para com o outro, sem desconsiderar a própria noção de identidade, pois, por meio desse hábito é possível alcançar a essência de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos. A literatura nos concerne, enquanto sujeito pessoal, e nos estimula a almejar e a exteriorizar o mundo por nós mesmos (COSSON, 2014).

As leituras literárias incentivam a busca pelos vários sentidos que os textos dessa natureza podem proporcionar individual ou coletivamente, pois são leituras que se reportam à verossimilhança e a plurissignificação. A esse respeito, Cosson afirma o seguinte:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e o escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2014, p. 17).

Com isso posto, em se tratando do espaço escolar, é notável a necessidade de compartilhar experiências de leitura nas salas de aula, e acrescentar práticas de leitura literária na rotina da escola somente somará no processo de ensino/aprendizagem. A troca de ideias e pensamentos entre professor e alunos é relevante para a construção de opiniões, tornando-se uma ação colaborativa.

Nessa mesma linha de pensamento, que Perrone-Moisés (2008) defende o ensino da Literatura na escola. A autora é categórica ao afirmar que ao ser levada à sala de aula, ensina-se a ler. Logo, a falta de leitura literária em uma sociedade letrada não é cabível para uma cultura que se quer fazer evoluir, pois os textos literários permitem que a linguagem atinja o ápice, pelo conjunto preciso de elementos que reúne.

O papel transformador e libertador da Literatura, ficcional ou não, uma vez que, confere visibilidade a fatos, por meio de suas variadas possibilidades, amplia o campo crítico e da imaginação, tão essenciais na vida das múltiplas gerações do mundo, diante do rol de mudanças naturais, sociais, econômicas e tecnológicas que os tempos trazem.

Perrone-Moisés (2008) acredita que a alta qualidade das produções literárias, as suas complexidades e sofisticções não as desclassificam para o ensino, mas, justamente por conterem todas essas especificações, faz-se necessário

um aprendizado que desenvolva a leitura de textos literários desde o início da vida escolar, unindo-os com a gama de outras referências que se acumulam e formam uma base, capacitando o leitor. Portanto, aos poucos, o leitor adquire a habilidade de escolher e desenvolver leituras que lhe darão prazer. É nesse momento que cabe refletir a respeito do papel do professor como mediador desse caminho/encontro.

Por isso, no momento da seleção de obras para leitura pelo professor é importante que ocorra a escolha correta e, se possível, selecionar aquelas nas quais a literariedade seja o ponto forte. Perrone-Moisés (2008, p. 20) não vê o tema como critério predominante de escolha "porque o que caracteriza a obra literária é como e não o que, sendo que a significação não está, nela, separada da forma".

A autora citada esclarece que ensinar Literatura é ensinar a ler literatura. Destarte, cabe ao professor escolher qual parte de um grande leque literário será apresentada ao aluno e por meio de qual metodologia se obterá o sucesso esperado, caso o profissional consiga demonstrar que a obra selecionada é capaz de ter relações com as vivências e aspirações do leitor. Ou seja, conduzir o aluno para que ele tenha um melhor entendimento da obra e possa ampliar seus conhecimentos, ao refletir sobre os elementos textuais e contextuais, no intuito de estabelecer um sentido à leitura.

Seguindo o raciocínio de Perrone-Moisés, no sentido de considerar significativo o ensino da Literatura, Cosson vê a necessidade de reconquistar o espaço em sala de aula, por isso "não basta reconhecer os descaminhos da tradição escolar que fundamentava a relação entre literatura e educação. É preciso também traduzir para o ensino de hoje o sentido das práticas de outrora" (COSSON, 2014, p. 58)

Com isso posto, o autor acredita que apresentando atividades de leitura literária na escola proporcionamos ao aluno seu direito de ser leitor, à medida que reflexões surgem e um sentido é estabelecido, desperta-se o olhar às questões sociais da humanidade. Para Cosson (2014), a escolha de um texto que priorize a qualidade literária, diversas abordagens podem ser feitas no decorrer da leitura e das mediações.

Segundo Paulo Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O autor, sempre preocupado com a palavra e sua relação com as coisas do mundo, no sentido de que ela deve construir sentidos para aqueles que pensam sobre a realidade que os cerca, é crítico acerca das reflexões que se deve fazer sobre o ato de ler e de como ler. Corroborando esse pensamento, quanto aos sentidos

do texto e a sua capacidade de produzir significados, Cosson (2014, p. 27) considera o seguinte:

O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa.

Mesmo com todas essas considerações temos visto, por parte de nossos governantes, um despreço pela leitura e pelo ensino da literatura no ambiente escolar. Como exemplo citamos uma medida tomada pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, a Resolução/SED Nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Esta Resolução excluiu a disciplina de Literatura da grade curricular do Ensino Médio da Rede Estadual. A medida provocou vários agravantes na lotação dos professores da área e foi motivo de várias audiências públicas, fomentando muitas críticas por parte de professores, escolas e universidades. Mesmo assim o quadro não foi revertido.

A decisão tomada pelos governantes não pode explicada de outra maneira a não ser por possuírem um pensamento fechado em relação a aspectos que interferem diretamente na construção do pensamento humanista, que forma o indivíduo no seu sentido completo. Esses governantes se esqueceram de que a escola é o principal agente de formação de leitores e, conseqüentemente, de cidadãos críticos que certamente vão colaborar para a construção de uma sociedade justa e democrática, sempre se abrindo a novas visões.

A sociedade precisa de pessoas ativas que cultivem a leitura e a literatura, esse deveria ser um tipo exemplar para os alunos em processo de formação, mas a realidade é diferente. O que a escola não pode fazer é aceitar os fatos e se aquietar, pelo contrário, diante do quadro que se encontra deve unir a equipe escolar, organizar e promover ações que contribuirão na melhoria do senso crítico da comunidade escolar como um todo.

Não são poucos os autores que se debruçam sobre a temática da leitura e do ensino de Literatura. Sobre a conscientização da importância da leitura e que ela deve ser encarada como um processo construtivo, e leva o leitor, ao se envolver, encontrar novos sentidos, Solé (1998, p. 44), considera o seguinte:

Ler é compreender e que compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura.

Mesmo diante de todas as adversidades, temos que procurar envolver as pessoas ao mundo dos livros e da leitura, aos poucos elas conquistam confiança, passam a buscar textos que façam sentido e consigam desenvolver a construção de significados e compreensão. Não é um processo rápido, nem fácil, porém é possível de se realizar, por isso devemos ser persistentes.

Por outro lado, considerar qualquer atividade de leitura na escola como parte da leitura literária é um erro. No entanto, a escola, como ambiente de promoção da leitura, principalmente a literária, é indispensável para a formação do leitor. Assim sendo, para promover o letramento literário, é preciso ir além, “na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre a leitura e Literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas” (COSSON, 2014, p. 26).

O ambiente escolar atua, desde os primórdios, com o intuito indispensável de promover uma leitura para a construção dos saberes e sentidos de mundo, logo, toda obra literária colabora para além si mesma, ou seja, é uma ferramenta essencial para desenvolvermos diversos mecanismos de interpretação e interação entre leitor, obra e o mundo que o cerca. A literatura precisa e deve ocupar um *lócus* de relevância no ambiente escolar, pois dela provém o conhecimento, por isso precisa ser explorada, e a escola tem um papel importante na difusão desta arte.

Diante do pressuposto de que ler seria um ato solitário e que por esse motivo a escola seria desnecessária na promoção da leitura, Cosson (2014, p. 27) afirma que “ler é ato solitário, mas a interpretação é ato solidário”. O ato de ler demonstra que estamos envolvidos em muitas questões que ultrapassam o simples ato de mover os olhos na busca dos sentidos. A leitura implica em uma troca mútua, muito além do escritor para com o leitor, promove perspectivas acerca da sociedade da qual fazem parte e compartilham suas “visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

Cosson (2014) não corrobora a ideia de que a leitura literária seja uma atividade tão individual que não possa ser compartilhada, pois está inserida na sociedade de forma dialógica com o mundo e os outros:

Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2014, p. 28).

A prática da leitura literária na escola, ou análise literária, sendo explorada para almejar conexões, torna-se “um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2014, p. 29).

Lígia Chiappini Leite (1983, *apud* COSSON, 2014, p. 29) considera que o professor enquanto mediador, tem por dever explorar as máximas potencialidades do texto literário e criar condições para que haja um interesse e uma busca plena pelo sentido do texto literário no qual estão inseridos o aluno e a sociedade que os circunda. Com a prática do letramento literário pretendemos ir além das leituras superficiais e desconectadas, com intenção de humanizar os leitores em formação e torná-los críticos socioculturalmente.

Certo da importância e benefícios que o letramento literário pode fomentar na sala de aula, antes da criação de qualquer plano de aula, o professor passará por outra etapa complexa e gratificante: a escolha do texto. A complexidade está na série de fatores que vão desde a escrita até a impressão final de um livro, envolvendo escritores, editoras, publicidades, programas governamentais, questões comuns a todo produto comercial e rentável. A gratificação fica por conta da enorme quantidade de exemplares a disposição com qualidade, deixando o trabalho mais leve e inspirador, o que o torna de grande responsabilidade.

Quanto às seleções da literatura feitas interna ou externamente aos ambientes escolares, Cosson enfatiza quatro fatores que agem em conjunto sem excluir uns aos outros como segue:

O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção de textos de acordo com os fins educacionais. [...] O segundo traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar. [...] O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. [...] O quarto é decerto o mais determinante dos fatores que aqui poderiam ser listados. Trata-se do cabedal de leituras do professor (COSSON, 2004, p. 32).

O professor mediador, que assume função determinante no processo das escolhas, deve ser criterioso e explorar a diversidade sem desconsiderar a qualidade (critério fundamental). O cânone, por exemplo, possui grande parte de

uma identidade cultural e é quase inconcebível atingir algum amadurecimento enquanto leitor “sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2014, p. 34). Isso não significa que só canônicos devam ser escolhidos; obras atuais, que atraem os leitores despertando interesse e a vontade de conhecê-las mais intimamente podendo ter datas de publicações bem distintas uma das outras e comportarem características louvadas aos clássicos e merecer um lugar entre os textos e narrativas selecionados para estimular a leitura.

Ao esclarecer a distinção entre contemporaneidade e atualidade, Cosson afirma que as “obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (COSSON, 2014, p. 34). Portanto, entende-se que o letramento literário estará sempre envolvido com o atual, independentemente de ser ou não contemporâneo.

A diversidade das obras, gêneros e autores precisa existir porque é por meio do acúmulo adquirido no contato com as mais variadas leituras, visões, formas de abordar um mesmo assunto que o leitor terá a maturidade almejada nos estudos. O importante é envolver qualidade e diversidade, dentro das condições oferecidas, considerando as especificações do público-alvo. Nessa trilha, o letramento literário segue atingindo resultados positivos.

Quando se trata de direcionamento sobre as obras a serem lidas na escola, no momento de selecionar textos para serem indicados às crianças e aos jovens do Ensino Fundamental, é necessário, de acordo com Zilberman (2003), que estejam essencialmente relacionados à qualidade estética, pois, a literatura infantil atinge uma constituição de arte literária, distanciando-se de seu princípio consorciada com a pedagogia e apresentando aos pequenos novos leitores um texto permeado de valores.

Feita a eleição dessas obras, como foi proposto por Zilberman (2003), inicia-se o processo de leitura e a escolha das metodologias que definirão como a mesma será trabalhada em sala de aula. Ao iniciar a leitura de certa obra, as atividades de letramento literário precisam ser adequadas e prósperas com relação ao aprendizado e ao conhecimento de mundo. Sendo assim, ao tratar a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, Leffa (1999, *apud* COSSON, 2014, p. 39) classifica-a em três grupos: a extração do sentido, o leitor como centro da leitura e o diálogo entre leitor e texto.

Centrada no texto, a leitura acontece pelo processo de extração do sentido que ele traz, ao passar substancialmente pelo nível das letras e palavras como do

significado, que é o conteúdo do texto. Esse é o tipo de leitura decodificada, sua “ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá aprendido o conteúdo do texto” (COSSON, 2014, p. 39).

Esse primeiro grupo é denominado de ascendente, pois, parte do texto para o leitor e para a significação das letras. Assim, o leitor como centro da leitura manipula o texto com as estratégias e hipóteses que possui e julga mais convenientes. Desse modo, seu interesse recai sobre o texto, seu conteúdo, mais do que a forma das palavras que estão impressas. O segundo grupo é descendente uma vez que as significações partem do leitor para o texto.

Na relação de diálogo entre autor e leitor, por mediação do texto, o terceiro grupo, conciliatório por natureza, considera a leitura um processo de interação. Nessa etapa, a leitura resulta em uma sucessão de hábitos estabelecida pela comunidade para que haja comunicabilidade entre seus pertencentes.

Logo, a aprendizagem efetiva e significativa da leitura passa a ser muito mais do que a aquisição de uma habilidade de decodificação, ou de um hábito *cult*, vindo a ser o apoderar-se de um conhecimento que transforma o leitor em um sujeito de opinião. Cosson observa que devemos pensar nesses três modos de compreender a leitura como um processo linear, sendo que, nas etapas de antecipação, decifração e interpretação, o processo de leitura se completa:

A antecipação consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura [...] quanto os elementos que compõe a materialidade do texto. Na *decifração* entramos no texto através das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é. A *interpretação* está centrada nas inferências que levam o leitor a entender as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor leitor e comunidade (COSSON, 2014, p. 40-41).

Para que todas essas etapas se realizem, de acordo com Cosson, o ensino da literatura e da leitura literária necessita de uma sistematização que contemple uma prática e tenha como princípio e fim o letramento literário, sustentado pela própria força da literatura e que ela seja capaz de, por seus mecanismos estéticos, contedísticos e formais, provocar no leitor a reflexão e auxiliá-lo a (re)apresentar o mundo, suas simbologias e múltiplas significações em nós e por nós mesmos, ou seja, autonomamente.

Contudo, observamos que a falta de estímulo à leitura literária nas escolas públicas é evidente, inclusive por parte dos governantes, conforme expusemos anteriormente, entretanto, também percebemos que muitos alunos demonstram interesse por obras literárias, mas que estes precisam de uma orientação para que ela seja efetivada. No contexto do ensino da literatura infantil essa situação fica mais grave se não há incentivo por parte da escola e de seus agentes, assim como bons profissionais para mediar o trabalho com a leitura.

Literatura infantil e leitura literária

A literatura destinada às crianças e aos jovens tem, no seu histórico, concepções diferentes. De acordo com Colomer (2017), raramente predomina a ideia de que os livros servem para ensinar diretamente às crianças, mas sim como um material escolar de apoio para se laborar uma diversidade de temas ou simplesmente sua ideia de ser literatura.

Zilberman e Lajolo (1988, p. 10-11) entendem a literatura infantil como parte da cultura nacional, e apontam a produção literária como sendo simbólica "que faz da linguagem, sua matéria-prima e, dos livros, seu veículo preferencial". A nomenclatura infantil dentro da literatura está à margem da crítica, da universidade e da academia ou não, e ela por sua vez não define o destino da obra, contanto que seu adjunto não interfira no texto literário.

Cultivadas oralmente, geração a geração, foi na França do século XVII que histórias destinadas às crianças surgiram de forma escrita, como as *Fábulas*, de La Fontaine (1668-1694), *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717) e as muitas narrativas do tempo passado com moralidades, de Charles Perrault (1697). Segundo Zilberman (1988), o livro das histórias de Perrault foi o maior responsável pelo impulso da literatura infantil, e os contos de fadas despontaram como preferência.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1988), também fazem parte desse cenário as adaptações de romances de aventuras os clássicos como *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (1719) e *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1726). Já no início do século XIX as coleções de contos de fadas, dos irmãos Grimm, obtêm seu êxito. As histórias fantásticas despontam como as preferidas e entre as publicações mais célebres estão: *Contos*, de Hans Christian Andersen (1833); *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (1863); *Pinóquio*, de Collodi (1863); e, *Peter Pan*, de James Barrie (1911).

Os autores da segunda metade do século XIX mantiveram um acervo sólido que garantiu a disseminação e atratividade, além de confirmarem a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista, transmitindo, assim, uma mensagem progressista (ZILBERMAN; LAJOLO, 1988).

Com efeito, os livros infantis que circulavam no Brasil, a princípio, eram traduções e adaptações de muitas dessas obras. De acordo com Coelho (1991, p. 207), tais livros revelavam “facilmente a natureza da formação ou educação recebida pelos brasileiros desde meados do século XIX”.

Um marco do século XX, no Brasil, foi Monteiro Lobato, que rompeu profundamente com as convenções estereotipadas de escrita para crianças dando caminho a novas ideias extremamente necessárias para a literatura infantil. Entretanto, como afirma Coelho (1991, p. 226), “essa criação não se fez de chofre”, um leitor voraz escrevia desde a adolescência e sua preocupação era voltada para a busca de autenticidade e uso de uma linguagem brasileira.

O escritor Monteiro Lobato foi um dos maiores autores que se dedicou e lutou para prevalecer em suas obras a riqueza da cultura brasileira. A priori, esteve na área da Literatura, “seja para adultos ou para crianças; mais tarde, no campo econômico e político” (COELHO, 1991, p. 226).

Em 1920, Lobato publicou *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Logo, o sucesso apareceu uma vez que os leitores se identificavam com as narrativas e sentiam-se confortavelmente no íntimo de uma situação familiar e afetiva, que era inesperadamente transposta pelo maravilhoso ou pelo mágico, sem evadir a maturidade. Era a fusão do “real e o maravilhoso em uma única realidade” (COELHO, 1991, p. 227).

Outros títulos surgiram, enriquecendo o mundo fabuloso criado por Monteiro Lobato. O mundo maravilhoso integrou-se naturalmente ao real. Nesse lugar, o fantástico é incapaz de, como afirma Coelho (1991, p.228), “se tornar inverossímil ou se des-realizar, acontece exatamente o contrário: o inventado passa a ter foros de realidade”. Em seus trabalhos, fixou “o nacional, em sua essência humana e universal” (COELHO, 1991, p. 228), o que levou a romper fronteiras e ser lido em diversos países, e conquistar o público mirim.

Para Coelho (2000), as narrativas de Lobato permitem uma nova roupagem com às diabruras das personagens que vivem no Sítio do Pica-Pau Amarelo. A autora destaca duas atitudes de Lobato presentes em algumas obras,

que são: a necessidade de ruptura com o sistema de vida tradicional e a defesa incondicional do homem-de-iniciativa.

Com isso posto, Coelho (2000) refere-se aos valores tradicionais estabelecidos pela sociedade romântica do século XX e, reagindo a eles, os valores novos. Uns e outros determinaram a temática e as peculiaridades formais que diferenciam as literaturas de ontem e hoje. Estabelecendo uma distinção entre o tradicional e o novo, eles caracterizam-se como:

O tradicional: 1. Espírito individualista; 2. Obediência absoluta à Autoridade; 3. Sistema social fundado na valorização do **ter** e do **parecer**, acima do **ser**; 4. Moral dogmática; 5. Sociedade xenófoba; 6. Reverência pelo passado; 7. Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana; 8. Racionalismo; 9. Racismo; 10. A Criança: "adulto em miniatura". O novo: 1. Espírito solidário; 2. Questionamento da Autoridade; 3. Sistema social fundado na valorização do **fazer** como manifestação autêntica do **ser**; 4. Moral da responsabilidade ética; 5. Sociedade xenófila; 6. Redescoberta e reinvenção do passado; 7. Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana; 8. Intuicionismo fenomenológico; 9. Antirracismo; 10. A Criança: ser-em-formação ("mutantes" do novo milênio) (COELHO, 2000, p. 19).

Tanto a literatura oral quanto a escrita foi, como afirma Coelho (2000), o principal veículo transmissor da história das culturas. Por meio dela recebemos uma herança tradicional possível de transformação, como foi realizado pelos antecessores e, a cada herança cultural de uma dada geração, por sua vez, acabam sendo renovados. Nesse sentido transformador, a autora vê a literatura infantil como o agente ideal de formação.

O mundo passa por transformações diariamente, assim como problemas surgem e soluções necessitam aparecer para resolvê-los. Essas mesmas mudanças também acontecem com as pessoas e, para Coelho (2000, p. 15), é na Educação e no Ensino “que os novos princípios ordenadores da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, para que uma nova civilização se construa num amanhã próximo (ou longínquo)”.

A Literatura Infantil em meio à era digital permanece ocupando seu espaço transformador na sociedade. Coelho diz que a arte literária atua como um processo mental evolutivo para as pessoas. A autora, assim se expressa:

A verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura - verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte (COELHO, 2000, p. 15).

Coelho atribui à palavra escrita como o maior responsável pela formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens. "A palavra escrita está mais viva do que nunca" (COELHO, 2000, p. 15) e, sem dúvida, é a forma mais eficaz de ler o mundo dos homens.

A criação literária, para a pesquisadora, é um acontecimento intrínseco do ser humano, com uma estrutura complexa, fascinante, misteriosa e essencial, no que se refere à condição humana. Essas estruturas, contudo, passam por transformações que se identificam com o "processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política" (COELHO, 2000, p. 28).

Segundo Coelho (2000), a criação sofre uma grande influência opressora no tocante aos aspectos social/cultural/político e ideológico, transformando a matéria e a função do produto literário. A percepção que a literatura contemporânea recebe ultrapassa as exultações estéticas da emoção, ampliando, assim, a visão e a consciência crítica do leitor/receptor.

Atuar sobre as mentes está essencialmente relacionado à função da literatura, desde suas origens, ou seja, envolve todo e qualquer sentimento que o homem possa ter. As obras literárias são capazes de transformar, ampliar e enriquecer todas as emoções, paixões, desejos e fantasias do leitor.

A literatura está interligada, desde a origem, ao aprendizado ou à diversão das crianças, que eram vistas até meados do século XVIII como adultos em miniatura. As obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atraíam o público que participava de diversas experiências no campo do real e do maravilhoso.

Para Coelho, a obra infantil atua como prédica entre o autor e o pequeno leitor. Nessa situação, o ato de ler, se completa enquanto fenômeno literário e, se transforma em "ato de aprendizagem" (COELHO, 2000, p. 31), o que leva a autora a considerar algumas peculiaridades da literatura infantil.

Por seu turno, Oliveira (2010) considera que a literatura infantil pode ter outros caminhos a serem percorridos, porém, na realidade seriam improváveis. Compreende-se que, por meio da leitura de um texto literário é possível aprender e conhecer o mundo que circunda o leitor, no entanto, não há necessidade de impor esse conhecimento, formatando a criança nos princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve se converter em um sujeito executor fiel de deveres. A leitura de um texto literário também não é algo

acabado que obriga a criança a aceitá-lo de forma passiva, mas um processo contínuo de descoberta e de autocriação.

Diante das contribuições que a literatura é capaz de oferecer ao processo de ensino/aprendizagem, Colomer (2017) sustenta a ideia de que a literatura infantil e juvenil deve ser vista como Literatura, e atribui três funções principais a esses textos, que são:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (COLOMER, 2017, p. 20).

Tratando da primeira dessas funções, Colomer (2017, p. 20) esclarece que o uso do termo imaginário, de acordo com estudos antropológico-literários, descreve "o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas."

A literatura infantil possibilita que os leitores dominem a linguagem e as formas literárias básicas formadas ao longo de sua educação literária. Assim, a literatura ampara as crianças no descobrimento de palavras que exprimem seu exterior e interior e abre discussões sobre sua própria linguagem. Os pequenos leitores aprendem rapidamente que "tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode" (COLOMER, 2017, p.26-27).

Os livros infantis ajudam a reconhecer e a compreender as imagens e as palavras que representam o mundo real. E, a partir da exploração dessas imagens fixas e de suas repetições nas pequenas histórias, a criança, em seu tempo, vem a identificar e compreendê-las. Nesse compreender não apenas interpreta o que aparece objetivamente representado, mas também percebe "os juízos de valor que merecem as coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, comum ou extraordinário etc." (COLOMER, 2017, p.31-32).

As crianças, na tenra idade, que sempre tiveram contato com a leitura, à medida que vão crescendo sua capacidade em compreender aumenta e passam a estabelecer conexões "entre as ações sendo mais capazes de ordenar o que está ocorrendo nas ilustrações no interior de um esquema narrativo" (COLOMER, 2017, p. 32).

O progresso que se desencadeia das crianças também inclui que elas terão expectativas mais claras sobre o que podem esperar dos personagens. Os personagens passam a fazer parte de seu mundo interno e permanecem em suas referências sobre a realidade como uma herança cultural compartilhada com os adultos. É um dos primeiros aspectos que permite às crianças descobrir a literatura como uma forma cultural comum e sentir-se parte da "comunidade de leitores" (COLOMER, 2017, p. 35) com as outras pessoas à sua volta. Nesse sentido, a autora assim se expressa:

A literatura infantil e juvenil exerceu sempre uma função socializadora das novas gerações. Foi precisamente o propósito de educar socialmente que marcou o nascimento dos livros dirigidos à infância. Os livros infantis foram perdendo a carga didática ao longo dos tempos em favor de sua vertente literária, mas não há dúvida de que ampliam o diálogo entre as crianças e a coletividade fazendo-lhes saber como é ou como deseja que fosse o mundo real. Por isso se fala da literatura infantil e juvenil como se fosse uma *atividade educativa* como também o são, principalmente a família e a escola. Neste sentido, não há melhor documento que a literatura infantil para saber a forma como a sociedade deseja ver-se a si mesma (COLOMER, 2017, p. 62).

Para Teresa Colomer, a ilustração nos livros infantis permite seu deslocamento dentro da narrativa mantendo os leitores envolvidos com o texto sem sobrecarregá-los. A arte da ilustração e o texto nem sempre tiveram um enlace durante as leituras, ambos exerciam funções distintas e separadas. Atualmente, a representação gráfica ocupa um lugar de prestígio nas obras literárias e é tida "como um elemento construtor da história, de maneira que o texto e a ilustração complementem as informações" (COLOMER, 2017, p.45).

De acordo com Peter Hunt (2010), os livros ilustrados possuem uma relação complexa entre o significado da imagem e o significado do texto, ou seja, tanto as palavras quanto as gravuras podem ser interpretadas. Tais obras podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal; constituindo-se em aliados da criança-leitora. O autor afirma que o potencial dessas obras está no campo "semiótico/semântico" (HUNT, 2010, p. 234), pois as páginas ilustradas podem ser uma excelente ferramenta para a exploração e compreensão dos meios.

Considerações finais

Em relação ao ensino da literatura infantil e a escola, esta é vista por Coelho como o espaço privilegiado para a realização de estudos literários, principalmente por dinamizar o aprendizado e o conhecimento da língua, de sua

expressão verbal significativa e consciente. É na escola que as bases são constituídas por indivíduos no decorrer da sua formação, enquanto a literatura estimulará “o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus vários níveis” (COELHO, 2000, p. 16).

Longe de considerar o espaço-escola um lugar tradicionalista, com um sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista, a autora afirma que ele deva ser simultaneamente, “libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (COELHO, 2000, p. 17).

A escola é um lugar privilegiado em que o educador tem a oportunidade de desenvolver um trabalho com literatura por meios didáticos diversos na busca de tornar o aluno um leitor capaz de estabelecer um diálogo com texto adquirindo uma informação imediata e gradativamente a fruição na leitura.

A diversidade, ao trabalhar com a literatura infantil no espaço-escolar, deve ocorrer em dois ambientes: o de estudos programados e o de atividades livres. Para a autora, essa dualidade diz respeito à formação básica, exigindo do educando uma compreensão das informações e conhecimentos recebidos para que o mesmo possa ser integrado no conjunto do saber. A pesquisadora acrescenta o seguinte:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27).

A leitura, como um processo cognitivo e de linguagem, casualmente, já foi “considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante”, como esclarece Bamberger (2010, p. 10). Todavia, a sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do indivíduo foi definida por pesquisas que demonstram o ato de ler “como um processo mental de vários níveis” (BAMBERGER, 2010, p. 10). Dessa maneira, o cérebro é responsável por transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais, e suas células, em quantidade infinita, são postas em funcionamento para armazenar a leitura (BAMBERGER, 2010).

O processo de leitura e linguagem se constituirá quando as sentenças e estruturas mais amplas da linguagem combinarem com as unidades do

pensamento. Quanto mais recorrentemente esse processo acontecer, mais qualidade trará. Segundo Bamberger (2010), a prática cognitiva da leitura permite trazer à mente, por meio da compreensão algo que já foi percebido, ou até mesmo se antecipar dentro de um texto precedente. O hábito repetitivo da leitura assegura o esforço intelectual. Sendo assim, torna-se um exemplo de aprendizagem.

Por intermédio de experiências positivas da linguagem, sistematicamente trabalhadas, o desenvolvimento do ser humano é promovido. Os bons livros ajudam os jovens com suas experiências de vida e auxiliam os mediadores a desenvolver a personalidade deles e contribuir para que estabeleçam um conceito global do mundo, tornando-os bons sujeitos e leitores. Esses bons leitores, serão aqueles capazes de considerar a leitura literária uma experiência estética, pois ela constitui uma demanda muito além da realidade. Os leitores passam também a procurar um significado interno e uma recongnição do simbólico com episódios do cotidiano.

A ficção permite que o receptor-leitor tenha uma visão de mundo que preenche as lacunas existenciais por meio dessa linguagem simbólica. Sem beneficiar ou privilegiar qualquer gênero, o leitor deve admitir e reconhecer “o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas” (ZILBERMAN, 2003, p.27).

O fenômeno da leitura, presumido pela pesquisadora, é um processo de intercâmbio entre o texto e o leitor, que não se trata de absorver a mensagem, mas sim de uma coexistência particular com o mundo criado pelo imaginário. A obra literária não se limita a determinado conteúdo reificado, mas depende da “assimilação individual da realidade que recria” (ZILBERMAN, 2003, p.28). Com efeito, as atividades desenvolvidas com a literatura infantil, sendo parte de um histórico de leitura, visam armazenar as relações de compreensão e efeitos de sentidos absorvidos no decorrer do processo na construção dos significados.

O trabalho com a literatura na escola, na visão de Zilberman (2003, p. 30), há de ser libertador, e deve superar os conceitos tradicionalistas, pois este se “apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional”. A verdadeira intenção educativa precisa estar centrada em transformar os alunos em leitores críticos, estabelecendo conexões que se aproximem de sua realidade.

Por fim, inserir a leitura literária no ambiente escolar pode ser considerado pelo professor um privilégio, por fomentar situações de aprendizagem não somente entre os alunos como a toda comunidade e, principalmente, inspirar

outros professores a construir um círculo de leitura. Certamente, no que se refere à Literatura Infantil, além da capacidade de transformar o aluno pela sua arte, sob a mediação e condução de um trabalho estruturado pelo professor, também consegue o mesmo efeito com a escola, se esta oferecer condições para que isso ocorra sistematicamente.

Referências

- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro 2011.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil juvenil**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, T. **Introdução à literatura Infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura, artes, saberes... *In*: NITRINI, Sandra (Org). **O ensino da literatura**. São Paulo: Aderaldo & Rhots Child: ABRALIC, 2008. p. 13-22.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Scholling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Capítulo

4

Experiências polifônicas de leitura literária no Ensino Fundamental II: reflexões e propostas

*Érika Carraretto Gonçalves*⁹
Instituto Federal do Espírito Santo

*Letícia Queiroz de Carvalho*¹⁰
Instituto Federal do Espírito Santo

Considerações iniciais

A leitura literária no contexto escolar tem suscitado uma pluralidade de debates e pesquisas atinentes à formação leitora e aos aspectos histórico-sociais que contribuem para a sua consolidação no campo educacional, arena de tensões em que se entrecruzam valores, concepções e vozes distintas que traduzem a emergência de práticas polifônicas na sala de aula, se quisermos edificar espaços dialógicos para o ato de ler. Nesse sentido, buscamos sistematizar neste capítulo o aporte teórico que subsidiou a nossa pesquisa no Mestrado Profissional em Letras, do Ifes – campus Vitória, na linha “Estudos literários”, a partir da qual buscamos compreender as contribuições da polifonia presente na arquitetura bakhtiniana para potencializar um projeto de leitura denominado *Minha biblioteca: Ler, contar, encantar...*, direcionado ao Ensino Fundamental II, da rede municipal de educação do município de Viana – ES.

⁹ Mestranda em Letras – Proletras – Ifes Vitória. Docente efetiva da Secretaria municipal de Viana (ES) e da rede privada do município de Vitória (ES). Email: erikapaesleme@yahoo.com.br

¹⁰ Doutora em Educação e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br.

Objetivamos apresentar reflexões teóricas advindas do cotejamento entre textos concernentes ao projeto de leitura utilizado como corpus da pesquisa desenvolvida no Profletras – Ifes Vitória e os escritos de Bakhtin e o Círculo, bem como as produções da crítica literária destinada à formação do leitor e às questões que permeiam as práticas de leitura no universo escolar. Como percurso metodológico para tal sistematização teórica, pautamo-nos em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, por acreditarmos que os textos provocam a nossa responsividade como leitores e devem nos levar à reflexão e posicionamento crítico diante dos temas lidos.

Nosso texto organizou-se mediante as seguintes seções: a primeira, em que traremos informações sobre o projeto de leitura *Era uma vez... minha biblioteca: “Ler, contar, encantar...”*, de modo a explicitarmos os seus objetivos nucleares, a metodologia proposta para o trabalho com a leitura na escola e outras questões abrangentes que possam nos situar diante dessa proposta.

A seguir, na segunda seção denominada “O autor e a consciência das consciências: entendendo a polifonia”, sistematizaremos alguns elementos teóricos que sustentam a concepção de polifonia na arquitetura bakhtiniana, além de contextualizarmos os possíveis traços polifônicos entre tal categoria conceitual e a proposta nuclear do projeto de leitura estudado.

Na terceira seção “Literatura, escola e sociedade” destacaremos as aproximações entre as referências teóricas cotejadas nas seções anteriores e os escritos de autores representativos da área da literatura e educação, de modo a destacarmos a necessidade das práticas polifônicas como caminhos potencializadores para a formação de leitores críticos.

Enfim, nas “Considerações Finais”, retomaremos os principais tópicos discutidos em nosso percurso argumentativo, a partir da sistematização dos elementos conceituais que potencializarão novas práticas de leitura na escola, em que a compreensão do texto literário possa dialogar com situações sociais concretas que permeiam o encontro entre a ficção e a realidade.

Era uma vez... Minha biblioteca: “ler, contar, encantar...”

Na última década, o Brasil passou a ter alguns projetos de fomento à leitura em âmbito nacional que impulsionaram o acesso aos textos, sejam eles literários ou não. Podemos citar, por exemplo, o Plano Nacional de Livro e Leitura que trouxe diretrizes básicas para assegurar a democratização do acesso ao livro, o progresso e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do

livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Além dele, podemos mencionar o Programa Nacional Biblioteca na Escola que procurou equipar as bibliotecas de todo território nacional com a compra de livros não apenas literários bem como aqueles que dariam suporte teórico aos profissionais da educação.

Britto (1998) em *Promoção da leitura e cidadania* discute a serventia dos programas de promoção de leitura e compartilha conosco que eles existem, porque [...] “se crê que as pessoas leem pouco e que ler é um comportamento que vale a pena ser estimulado.” (BRITTO, 1998, p.75). Além disso, os programas tendem a chegar àqueles que são, na maioria das vezes, excluídos da sociedade, tem menos acesso à leitura, ficam a margem.

Percebemos tal afirmativa pela qualidade e quantidade de leitores que temos indicados por pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil*. A pesquisa de 2016, relata que 30% da população brasileira nunca comprou um livro. E ainda assim, nosso país ainda possui poucos programas que incentivam à leitura, além dos sérios problemas na formação de leitores e no acesso às leis que garantam o direito à leitura.

Essa realidade não é diferente no município de Viana, que possui cerca de 14 mil alunos, estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA. Então, a partir dessa problemática, a Prefeitura Municipal precisou tomar algumas decisões para resolver tal impasse e, em contrapartida, melhorar o ensino da educação básica. Dentre eles a reforma do Projeto Político Pedagógico e a construção de planos pedagógicos de intervenção por unidade de ensino em que a leitura fosse o destaque.

Logo, no ano letivo de 2019, surgiu o projeto literário Minha Biblioteca: “Ler, contar, encantar...” como uma ação do programa de Governo Inova Escola, que tem por objetivo a ampliação do tempo e espaços das aprendizagens, permanência e a melhoria da qualidade da Educação de todos os alunos matriculados na rede de ensino de Viana.

Para contextualizarmos melhor tal projeto, é importante conhecer a sua dinâmica desde o início e quais resultados são esperados por meio dele. A ação nasceu da Secretaria de Educação que tem como secretária uma professora de Língua Portuguesa, conhecedora da potência que a leitura pode oferecer para a formação integral do aluno. A partir dela e de uma comissão formada por técnicos pedagógicos, decidiu-se usar os incentivos do Programa Nacional do Livro Didático para que os estudantes da rede montassem sua primeira biblioteca em casa, ao receberem, ao longo do ano, 6 títulos de obras literárias que foram

escolhidos pelos técnicos pedagógicos que trabalham na Secretaria de Educação, incluindo a responsável pela gestão dos espaços de leitura e bibliotecas das escolas da rede.

A secretária de educação, Luzian Belizário, disse em entrevista ao jornal da cidade, “As escolas têm diversas iniciativas de leitura e todas as 37 escolas têm espaço de leitura. Mas, com esses livros, que serão deles, queremos despertar ainda mais o gosto e o zelo pela leitura.” O projeto foi apresentado a todos os professores na primeira reunião geral que ocorreu em fevereiro, início do ano letivo, no auditório municipal. É importante ressaltar que a obra deve ser trabalhada por todos os docentes, não é uma ação realizada única e exclusivamente pelo professor de Língua Portuguesa. Depois disso, dois técnicos pedagógicos foram até as escolas, conversaram com os docentes que sugeriram algumas ações e avaliaram alguns pontos do projeto.

Em seguida, era necessário escolher a ordem de trabalho dos livros. Ela aconteceu inicialmente na escola entre os professores e estendeu-se em uma reunião com as sugestões das escolas que foram levadas por um representante. Essa ação foi justificada devido a macro extensão do projeto. Sabe-se que alguns alunos matriculam-se ao longo do ano letivo, outros pedem transferência para outra unidade de ensino do município, além da própria logística de distribuição.

Terminada essa etapa, os livros devem ser distribuídos por mês nas unidades de ensino e trabalhados interdisciplinarmente ao longo de todo ano letivo. Espera-se que seja feita a leitura das obras e atividades pedagógicas que desenvolvam no educando a importância da leitura. Desta forma, acredita-se que a educação estará contribuindo para a formação de uma sociedade mais autônoma, justa e humana.

Na próxima seção, continuaremos com algumas reflexões a respeito da leitura de literatura, a partir da compreensão do que é a polifonia e de que forma ela pode ser entendida como um caminho para formar o leitor por meio do projeto *Minha Biblioteca: ler, contar, encantar*.

O autor e a consciência das consciências: entendendo a polifonia

Em um breve percurso pela vida do russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin e do seu círculo de estudiosos, Leite (2011) nos situa sobre o pensador em tela, cujo nascimento ocorreu em 1895, em uma família de elite que valorizava a educação. Quando jovem, matriculou-se no curso de estudos clássicos da Faculdade Filológico – Histórica e a partir de então começou a fazer parte de

círculos de discussões intelectuais em que já se usava o conceito de linguagem plural, a produção de enunciados em resposta ao outro.

Além disso, vale ressaltar a influência do professor universitário, Fadei F. Zielinski, que trazia com ele o retorno radical aos estudos helenísticos. Contudo, Leite (2011) considera que o Círculo Nevel, do qual se tem relatos, destaca-se pela importância particular na vida de Bakhtin, uma vez que o seu objetivo era dialogar entre as diferentes disciplinas para um intercâmbio cultural. Mais tarde, poderá se observar que o dialogismo tem muito a ver com a prática dos círculos dos quais o pensador participava.

Logo, o que vemos até aqui é um homem com uma formação voltada, principalmente, para o aspecto, social, filosófico e humanístico de uma época, entretanto, sabe-se que ele apesar de todas as influências que lhe formavam mais os conflitos históricos dos quais vivenciou como a Revolução Russa, demonstrava-se alguém não muito engajado, nem prático, com ênfase na interioridade e sem galanteios para o marxismo instaurado após a Revolução Russa o que não impediu que Bakhtin fosse condenado ao exílio sob a acusação de corromper os jovens, uma vez que a questão religiosa era debatida por ele.

Leite (2011), afirma que Bakhtin, depois de 15 anos no exílio, exerceu a função de professor a chefe de departamento de Literatura Geral, aposentou-se e escreveu o livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (2011), no qual desenvolveu o conceito de polifonia após ter contato e analisar o romance escrito por Fiódor Dostoiévski, embora, antes disso, tenha se apropriado de um termo musical

[...] que representa duas linhas melódicas distintas, mas simultâneas, em uma mesma composição, como uma metáfora para expressar a presença de múltiplas vozes distintas e equipolentes em uma mesma obra de modo que estejam niveladas à voz do autor [...] (CARVALHO e PITTA, 2018, p.67)

Carlos Ceia, em *E-dicionários de termos literários* (2019)¹¹, define polifonia como sendo

[...] todo o enunciado de certa personagem que nos surja revestido de uma certa autoridade (seja sob a forma de autoritarismo, de tradicionalismo, ou de oficialismo) é passível de ser não só contestado, como ainda “travestido” e “parodiado” (o próprio Bakhtine reconhece na paródia grega as raízes do romance (1988)). É no seio dessa contestação que a voz da consciência interior do indivíduo pugna por se impor. Como afirmará relativamente ao autor de Crime e Castigo e de Os Irmãos Karamazov, “les énoncés des personnages de Dostoiévski sont l’arène d’une lutte désespérée avec la parole d’autrui, dans

¹¹ Disponível em dtl.fctsh.unl.pt/encyclopedia/polifonia/ Acesso em 22/09/2019.

toutes les sphères de la vie e de l'œuvre idéologique" (1972: 167). Um pensar a literatura que custaria ao crítico a perseguição política num país amordaçado pela repressão estalinista e pela monodia do partido.

Por meio da obra romanesca dostoiévskiana, Bakhtin (2010) nos permite conceber a polifonia como uma organização discursiva em que o universo está aberto e em construção, logo teremos o autor do romance em uma relação dialógica com as personagens, haverá a relação eu-outro como um fenômeno social, terá o inacabamento das personagens, a inconclusão, pois a visão do mundo e do homem é que ambos estão em formação, daí a ideia de inacabados. Além disso, percebemos o ativismo, quando o autor distancia-se dos universos mostrados e concede enorme independência as personagens.

Brait (2018) reforça em suas análises sobre o romance polifônico a tese que Bakhtin defenderá em toda a obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010) considerando as múltiplas vozes com consciências autônomas e que não se misturam juntamente com a verdadeira polifonia de vozes plenivalentes são o que, realmente, mostram a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Para a autora, os estudos de Bakhtin sobre as personagens de Dostoiévski, no romance polifônico, apontam-nos como sujeitos independentes do discurso diretamente significante de uma realidade e não mais objetos do discurso de um autor monológico que não rompe com os modelos. Há, nos romances polifônicos, por meio das personagens, a multiplicidade de consciências equipolentes e de seus mundos distintos que se combinam e dialogam entre si.

A polifonia, então, apresenta-se na edificação literária quando o romancista tiver a capacidade de traduzir a multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica. Afinal, Bakhtin (2011) ainda reforçará que tais textos só poderiam se realizar no capitalismo e, na Rússia, porque esse modelo econômico estratifica a sociedade e torna os indivíduos em objetos, apesar de existir vozes e consciências que resistem a essa coisificação.

Por isso, é necessário compreender esse autor presente na polifonia bem como as personagens que permeiam o texto. O primeiro renuncia o homem como objeto, ele não define as personagens e suas consciências, deixa que essas vozes se definam, não se coloca como dono da palavra, mas organizador delas que não são apenas suas, mas também das outras vozes que constituem o todo. De acordo com Bakhtin (2011), Dostoiévski não cria escravos mudos, o discurso da personagem e sobre a personagem constituem-se pelo diálogo. Inclusive, o dialogismo é um dos fundamentos mais importantes para que a polifonia

aconteça. Bezerra (2018) caracteriza a polifonia em relação à posição do autor no texto.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo social, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro "eu para si" infinito e inacabável[...] (BEZERRA *apud* BRAIT,2018, p.194).

Já em relação aos personagens que constituem a polifonia veremos um movimento em que haverá um novo enfoque do homem em que estará vinculado à história social e cultural da sua época e nela ficará enraizado, porém não acabado ou finalizado. Sendo assim, as personagens que também são indivíduos apresentam-se inconclusos, inacabados, pois a origem dessas está em uma realidade viva e em evolução.

Para Bakhtin (2011), Dostoiévski construiu textos em que as personagens rompiam os padrões e um autor que representava entre outras características uma natureza filosófica e a partir desses conjuntos de traços reforçamos o conceito de polifonia. Exemplificando melhor as análises realizadas por Bakhtin (2011) vemos como ele descreve os romances de Dostoiévski e a originalidade desse autor ao destacar a respeito da cosmovisão do romancista que fazia das personagens sujeitos individuais que as permitia dialogar com o narrador, contudo, não reduzindo isso a uma realidade psíquica objetificada.

Outro ponto de destaque para a compreensão da polifonia nos escritos de Dostoiévski, segundo Bakhtin (2011), ainda está na personagem sendo a representação do homem interior, focado em seus sentimentos e razões, não apenas a maneira monológica e superficial de padrões conservadores impostos. Essa nossa visão é possível observar em *Memórias de Subsolo* (1864), texto dostoiévskiano, que ressoa a voz do "homem do subsolo", o personagem-narrador que, à força de paradoxos, investe ferozmente contra tudo e contra todos - contra a ciência e contra a superstição, contra o progresso e contra o atraso, contra a razão e a não - razão, mas investe, acima de tudo, contra o solo da própria consciência, criando uma narrativa ímpar, de altíssima voltagem poética, que se afirma e se nega a si mesma sucessivamente.

Bakhtin (2011) avalia o romance de Dostoiévski como poliestilístico, polienfático e contraditório, uma vez que em suas histórias são observadas várias consciências plenas, são mundos diferentes de consciências que dialogam entre si e consigo mesmas. Ainda Bakhtin (2011) afirma que [...] a essência da

polifonia consiste justamente no fato de que as vozes permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia [...]

Desta forma, a polifonia é um conceito que abrange o diálogo sem fim, no qual vozes do passado se cruzam com o presente e fazem a propagação delas para o futuro em consonância ao inacabamento das personagens, porque seus discursos estarão sempre abertos e dialogando com muitas questões não resolvidas. Afinal, o universo é plural e formado por seres plurais.

Na subseção a seguir apresentaremos de que forma a polifonia pode ser um caminho dialógico nas práticas do projeto *Minha Biblioteca: ler, cantar, encantar* para formação de um leitor crítico no ensino fundamental.

As consciências do projeto minha biblioteca: ler, contar, encantar

Os projetos de leitura ganharam força nas últimas décadas com algumas políticas públicas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, as novas orientações metodológicas, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratam o texto como agente norteador de todo o trabalho de ensino da língua materna. Além disso, não podemos esquecer que o advento das tecnologias também trouxe um maior acesso ao livro, principalmente, para as classes menos favorecidas, embora, ainda haja indivíduos que não possuem nenhum contato com obra a literária.

Em outra instância também devemos analisar que, na maioria das vezes, a leitura de textos literários ou até mesmo projetos de leitura que são propostos nas escolas possuem um caráter verticalizado e monológico, pois se esquecem de levar em consideração alguns conceitos trazidos nos estudos de Bakhtin como o dialogismo, a alteridade, a exotopia, a polifonia entre outros, consolidando práticas de leitura utilitaristas e descontextualizadas.

Bakhtin não foi um teórico da Educação, entretanto, ele trouxe em seus escritos, conceitos e análises que podem ser usados por professores, alunos e equipes técnicas- pedagógicas, uma vez que suscita questões relacionadas ao ensino e ao universo plural marcante da vida escolar. Pensando nisso, procuramos estabelecer compreender a polifonia como um caminho que dialogasse com o projeto de leitura ofertado pela Prefeitura Municipal de Viana a sua comunidade educativa que se iniciou em 2019.

Se a polifonia é o encontro de diversas vozes que se constitui num rompimento com os discursos e práticas monológicas, nada melhor do que trazê-

lo para *Minha Biblioteca*: ler, contar, encantar, porque os estudantes estarão em contato com obras literárias que podem ou não conversar com a realidade do leitor, representar ou não a comunidade em que a escola estará inserida, provocar ou não uma mudança de pensamento e ao mesmo tempo estarão dialogando com a leitura de um grupo de colegas, de um professor e de possíveis outros textos que farão parte disso, de modo a representar ou não a diversidade de caracteres dos seres humanos que constituem um vasto universo social em formação na qual surgem as múltiplas vozes que os representam.

É por meio do texto, da escolha da obra, da proposição da leitura, da forma que o docente conduzirá seu trabalho que se manifestará o conceito polifônico, porque ele permite o diálogo entre perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como o ponto de vista e de valores em jogo, tornando assim diferentes formas de perceber e significar os acontecimentos na vida. O que pode ser mais polifônica do que uma sala de aula com um projeto de leitura? Nesse contexto, temos uma diversidade de personalidades, seja pelos estudantes envolvidos na ação, seja pelos docentes que o compunham, formamos, portanto, múltiplos pontos de vista, posições ideológicas, religiosas, pobreza, riqueza, gostos, manias, marcas de violência, fraquezas, timidez e esperança pelo novo.

Propomos para *Minha Biblioteca*: ler, contar, encantar em relação a práticas polifônicas como um caminho para formação desse leitor, por meio da intervenção que pode ser feita da escolha dos livros que serão lidos, dos outros textos que farão diálogo com esses, da forma da leitura dessas obras dentro de um contexto socioeconômico e histórico, a fim de revelar algo que os envolvidos não enxergam no encontro de múltiplas vozes que sempre respeitarão as divergências, os pontos de vista contraditórios, fazendo prevalecer o diálogo, no convívio com as diferenças e contradições entre opiniões e mundo tão distintos.

Acreditamos que a polifonia potencializará os saberes que se encontram nesse espaço de aprendizagem podendo organizar as práticas para que esses estudantes possam se apropriar socialmente de um conhecimento que colaborará para formação desse leitor crítico que tanto almejamos formar. Diante de tais pressupostos, destacaremos, na próxima seção a importância de entender a Literatura como um direito inalienável e um ato de resistência, principalmente, diante do contexto moderno em que vivemos.

Literatura, escola e sociedade

Nosso país ainda apresenta um cenário de grande abismo social, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ao nos mostrar que, em 2018, a renda média do 1% dos mais ricos subiu de R\$ 25.593 para R\$ 27.744, alta de 8,4%. Já entre os 5% mais pobres, o rendimento caiu 3,2%. Logo, é possível afirmarmos que muitos cidadãos não têm acesso àquilo que lhes é direito. Embora sejamos todos pagadores de impostos, não gozamos de nossos plenos poderes como educação, saúde, segurança e também da Literatura dentre outros.

A Literatura é um direito? Sim. Embora não seja reconhecido por uma boa parcela de cidadãos. O reconhecimento desse componente cultural faz parte de uma educação como processo de libertação e compreensão do sujeito, mas também das relações sociais que os permeiam. No entanto, tal direito só será garantido, quando houver vontade política em diálogo com muitos agentes que formam a sociedade que congreguem para uma luta mais igual em relação a essa e outras questões.

Castrillón (2011) em seu artigo “O direito de ler e escrever” ratifica que a leitura e a escrita devem ser um projeto político. Isso faz com que a responsabilidade caia sobre muitos atores que constroem o coletivo.

[...] ela é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre. Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar (CASTRILLÓN, 2011, p.16).

O índice de desenvolvimento humano pode-se dar por vários aspectos, dentre eles, a diminuição da mortalidade infantil e o aumento da expectativa de vida que só melhorarão com políticas públicas que viabilizem um melhor programa de saúde, como a ampla cobertura de campanhas de vacinação, consultas médicas entre outros, segundo estudos de especialistas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contudo, percebemos que em países pouco desenvolvidos essas ações não acontecem como deveriam e os índices são abafados cada vez mais pela desigualdade social que rege nosso modelo econômico.

Nesse sentido, Castrillón (2011) tem a convicção de que a Literatura só será vista como uma necessidade, se ela for também um instrumento que pode colaborar para melhoria da condição de vida, dessa maneira os setores da população a entenderão como inevitável para se chegar a um maior equilíbrio social. Afinal, apenas aumentar a compra de livros e não ter uma verdadeira democratização da leitura, não mudará em nada a realidade na qual estamos inseridos em relação à leitura de literatura, principalmente.

Consoante a esse pensamento, lemos em Candido (1988) em “O Direito à Literatura” reflexões sobre os direitos humanos, também nele o destaque da Literatura como um direito fazendo um contraponto sobre o que consideramos indispensável, dispensável e para quem o texto está disponível ou serve. Quais indivíduos têm direito à literatura e a qual? Afinal, parte-se do princípio segundo o qual casa, comida, educação, mesmo sendo privilégios para uma minoria, são fundamentais para todos.

O acesso à leitura é difícil em um país que dá poucas oportunidades de educação e não a vê como um processo político, por isso a literatura tende cada vez mais a não ser um direito, pois o que encontramos é uma sociedade composta, em sua maioria, por uma mão de obra braçal, pouco escolarizada, que não vê na leitura um caminho cultural para a compreensão da realidade e de si mesma. Dessa forma, esse mesmo indivíduo vai sendo educado pelos meios de comunicação de massa que, em sua maioria, são superficiais e alienantes.

Aliados a esse pensamento, os documentos oficiais da educação que deveriam tratar a literatura com um grau maior de importância, promove políticas contrárias, como analisa Perrone - Moisés (2006) em seu artigo “Literatura para todos”. É visto, hoje, que a Literatura como disciplina está sendo abafada por uma área que se intitulou como “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. O que se percebe a partir daí, é que a Literatura tem seu papel cada vez mais secundário na sala de aula, sendo até mesmo banalizada em troca da ênfase que se dá a tecnologia.

Ainda é possível mencionar a proposta distorcida da teoria bakhtiniana usada nesses documentos reduzida apenas como diálogo entre diferentes usuários e linguagens, sem mencionar elementos histórico-culturais e ideológicos que permeiam as reflexões do autor russo.

Posto isso, cabe aqui um diálogo com nossa pesquisa cujo *corpus* é o projeto de leitura *Minha Biblioteca: ler, contar, encantar*, pois há nele uma intenção em promover a leitura de literatura e a formação do leitor por meio de uma ação de leitura de obras literárias, as quais no fim do projeto serão doadas para todos os

alunos da rede municipal de Viana, aliada a práticas polifônicas do texto, da sala de aula, dos espaços de leitura e de seus interlocutores.

Vale ressaltar que nosso entendimento de leitor crítico é consoante ao que Britto (1998) descreve em seus estudos. Esse é aquele participante da produção de sentido do texto, ou seja, ela se reconhece como parte do texto, propõe a contrapalavra conscientemente a partir do discurso do autor, porque também é um criador de significados diante de uma leitura responsiva.

Além disso, para a formação desse leitor acreditamos que essa atitude é uma ação que pode ser uma grande contribuição para que o direito, no mínimo, ao acesso à literatura realmente aconteça, principalmente, para uma parcela da sociedade em que isso é negado, na maioria das vezes, encontra apenas na escola políticas de inserção a cidadania, ao levar a esse estudante a literatura que não seja apenas acessível e a que lhe agrada, mas também aquela que apresenta uma qualidade de texto a qual ele ainda não foi apresentado.

Sendo assim, não avaliamos esse projeto de leitura a partir do caráter assistencialista, porém como um caminho para a democratização da leitura nesse determinado espaço, como todos deveriam ser, em que se poderá dispor da participação de vários agentes da sociedade civil para que ocorra de fato uma mudança no cenário que temos.

Por meio dele e de outras práticas educativas, ainda prevemos uma escola dialógica que permita ao estudante a leitura do texto de maneira mais aberta em que o professor aceite as suas interações e busque juntamente como o educando compreender a alteridade presente no universo ficcional e na vida, posturas que poderão tornar o ambiente escolar um pouco menos preconceituoso. Britto (2012) em “As razões do direito à Literatura” nota que a literatura não serve para nada e também para tudo. Dentro dessa perspectiva trabalharemos a partir de que

A literatura presta para tudo. O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indignação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis (BRITTO, 2012, pp. 53 e 54).

Desse modo, não coadunamos com a visão salvacionista da leitura, nem tão pouco com a visão pessimista que permeia o discurso pedagógico, por

compreendermos que a leitura descolada de ações e projetos mais amplos que incluem direitos, acesso aos livros e uma formação contínua dos mediadores dessas práticas, poderá se constituir uma prática polarizada no processo educativo, empobrecendo, pois, o aspecto plural e polissêmico presente nas construções literárias.

Todorov (2009) também nos inquieta quando mostra o que a Literatura em si pode fazer. É por meio dela que nós, habitantes racionais do mundo, começamos a nos enxergar, compreender como vivemos, incomodar-nos, questionar o nosso modo de nos relacionar e, ao mesmo tempo, nos ajudar a viver, por ser o mundo psíquico e social representando por palavras bem colocadas e ter o poder de nos fazer viver experiências singulares.

Vale destacar que assim como Castrillón (2011) não acreditamos que a Literatura sozinha tenha o poder de resolver os problemas sociais do mundo, embora, saibamos que os países mais desenvolvidos são aqueles em que os índices de leitura são altos entre sua população, enquanto que os menos desenvolvidos mostram menor número de leitores, além de poucos investimentos ou projetos sociais que potencializam a cultura e o acesso aos livros.

É notório ainda destacar Candido (1988) ao mencionar que a educação pode fazer com que diferentes camadas sociais compreendam o que se torna dispensável e indispensável, o que é necessário ou não para cada realidade vivida. O autor também destaca que para a sociedade, a literatura funciona como um meio poderoso de instrução e de educação sobre a seguinte premissa:

[...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 1988, p.p. 177-178).

Dialogando mais uma vez com a nossa pesquisa, percebemos alguns objetivos traçados para o nosso projeto nos escritos de Candido (1988), como por meio da leitura dos livros, formar leitores críticos que tenham o entendimento de um exercício pleno de democracia, capaz de humanizá-los a partir do encontro de histórias que os representem e aquelas que se distanciem da realidade vivida por eles. Desta forma, entendemos que poderemos levar para sala de aula, biblioteca ou nos espaços de leitura obras que variam da sabedoria espontânea às mais eruditas que dialoguem entre si e com o mundo.

O nosso corpus de pesquisa poderá nos levar a um caminho, cujo escopo poderá criar possibilidades de leitura e de reflexão sobre o ato de ler para outros professores, outras comunidades e também para outros possíveis leitores dessa escola, inclusive, entender a Literatura como um direito inalienável a partir da perspectiva polifônica construída por Bakhtin (2011). Partindo dessa reflexão, a Literatura, então, tem o caráter de resistência, porque ler em um país de mais de um milhão de analfabetos é resistir. Ler na escola pública em que, por inúmeros problemas, é dificultada a aprendizagem é resistir. Ler diante da fome que se passa dia após dia é resistir. Ler enquanto se procura um emprego há nove meses ou mais é resistir.

A literatura ecoa vozes que jamais seriam ouvidas pela história, como foram abafadas as de Luiz Gama, por representar um poeta negro, ou Marina Firmina Reis, mulher que sabia ler o mundo, o discurso das minorias que são anulados, como as do avô da menina Ágatha que chorou a morte da neta de 8 anos pela política de segurança do estado que deveria protegê-la¹². No ambiente plural da escola, a literatura é vista, então, mais do que puro entretenimento ou passatempo. Deve-se pensar que o texto nos ajuda a “[...] pensar para ser, ler para ser, inventar para viver, ler para inventar, inventar para viver, ler para inventar, num movimento contínuo, sempre a estimular e a incomodar” (BRITTO, 2012, p.57).

Por isso, vemos nossa pesquisa como também um ato de resistência, porque ela permite não só investigar um projeto de leitura que objetiva doar livros, mas também formar um leitor que seja crítico diante da sua realidade, considerando todos os atores que estão envolvidos no processo de educação. A pesquisa permitirá que os envolvidos vejam a educação por meio de uma visão que considere o diálogo entre a escola, a literatura e o mundo. Considerando aqui os postulados de Freire (1981, p.37) “[...] nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”.

Pensando em ler como direito e como um ato de resistência é necessário também pensar como será ou como está sendo a formação do leitor, principalmente, nas escolas públicas brasileiras. Para que a literatura está servindo? Que leitores estão sendo formados?

¹² Agahta Vitoria Sales Félix, de 8 anos, foi morta, em 20 de setembro de 2019, quando voltava para casa com a mãe, no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro. A criança estava dentro de uma Kombi, por volta das 21h 30 min, quando foi baleada nas costas na comunidade da Fazendinha por policiais que atiravam em uma moto suspeita e o tiro atingiu a criança.

Britto (2015) reflete sobre essas questões em “Leitores de quê? Leitores para quê?” afirmando que o Brasil é um país em que não se lê, mesmo que na década de 90 tivesse alcançado a universalização do ensino fundamental e tenha aumentado o número de alunos na educação superior o que se vê é uma nação formada ainda por analfabetos, principalmente, entre os jovens e adolescentes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, O Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais — o número corresponde a 6,8% dessa população.

O mesmo autor também sugere que o hábito da leitura por si só depende não apenas do mero exercício de ler. A leitura por ela mesma não salvará ninguém, porque há o ônus sobre de que forma ela se realiza, quais diálogos estabelece, a compreensão de mundo que se tem e, muitas vezes, as pessoas não deixam ou não gostam de ler por gostar, porém, por condição. Uma vez que a leitura implica em estudar, é um exercício mental que muitas vezes é trabalhoso.

Zilberman (2009) discute a formação do leitor e a leitura de literatura na escola trazendo à tona o papel que a educação vem desempenhando há anos no processo de formação do leitor. Afirma que estamos em crise, os espaços escolares estão cada vez mais imersos em problemas de ordem variada e isso repercute na crise que a leitura também passa em nosso país. Embora exista hoje essa realidade a ser enfrentada, a autora também considera que a literatura possa ser um caminho a partir do qual a escola e a leitura retomem seu papel na sociedade, amenizando os problemas que vivemos hoje em relação ao analfabetismo, às desigualdades sociais entre outras situações desfavoráveis que vivenciamos.

Contudo, quando se pensa em literatura e escola o cenário que nos é apresentado pedagogicamente são aulas de leitura de forma mecânica em que o professor insiste no uso de fichas tradicionais, questionários com respostas fechadas, avaliações sem nenhum comprometimento com a reflexão do texto e tantas outras formas de se avaliar e medir o que foi decifrado, entretanto, não compreendido. Tais ações corroboram para tudo que não segue o caminho da transformação do aluno em um leitor, pelo contrário faz com que ele ignore e até mesmo crie aversão à leitura e à literatura.

Zilberman (2009) alerta o que devemos evitar nas aulas de leitura com nossos alunos que estão em formação enquanto leitores:

[...] o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples,

promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto (ZILBERMAN, 2009, p.35).

Partindo dessas orientações, queremos que o leitor com o livro em suas mãos possa tê-lo para ler, reler, gostar ou não da sua história, dialogar com os outros interlocutores e com outros textos que serão levados para encontros na perspectiva polifônica de Bakhtin e o Círculo (20011). Logo, entendemos que a Literatura é um direito que deve ser preservado e ampliado a todos.

Considerações Finais

Buscamos, por meio de um recorte teórico da nossa pesquisa desenvolvida no âmbito do Profletras – Ifes Vitória, denominada “*Minha biblioteca ler, contar, encantar: a polifonia como caminho para formação do leitor crítico no ensino fundamental II*”, apresentar um diálogo entre as proposições pedagógicas do projeto implementado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Viana – ES e alguns elementos teóricos concernentes à perspectiva polifônica da linguagem no campo da educação literária, de modo a evidenciar a importância das vozes discentes no contato com o texto literário.

Acreditamos na literatura como um direito fulcral para a formação humana dos nossos alunos, por isso a necessidade de buscarmos cada vez mais práticas de leitura que potencializem a dialogia e a expressão verbal dos nossos alunos, destacando o compartilhamento da multiplicidade experiências leitoras no ato de ler, considerando efetivamente a equipolência das vozes que se encontram nesse processo.

Coletivizar as experiências de leitura entre alunos, escola e mediadores do processo é fator primordial para uma concepção de literatura mais próxima dos universos dos leitores e das possíveis transformações que poderão se efetivar nesse diálogo entre os livros e a vida.

O cotejamento entre as propostas do projeto “*Minha biblioteca: ler, contar, encantar*” e a arquitetura bakhtiniana no que tange à polifonia presente na literatura e nas práticas de linguagem poderá se constituir importante caminho na escola para a reavaliação docente das práticas de leitura, bem como estimular encontros significativos entre a comunidade educativa e os textos ficcionais, aproximando-os das questões sociais que emergem em nosso cenário e demandam a nossa participação social e a nossa reflexão diante da realidade.

Referências

ANDRUETTO, Maria Teresa. "Sobre exclusões e inclusões". *In: ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos***. São Paulo: Pulo do gato, 2012. P.72-76.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Paulo. "Polifonia". *In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018. P.191-200.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

BANCO DE DADOS ESTATÍSTICOS E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS, SEMED. Disponível em: <https://sites.google.com/site/estatisticaedu/censoescolar/escolas>. Acesso em 12 setembro de 2019.

BANCO DE DADOS SOCIAIS DO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (DATASOCIAL). Internet: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmmps/METRO/metro_ds.php?p_id=40&p_ibge=32&p_geo=0>. Acesso em 13 março de 2019.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In: A.C.R. Fester (Org.). **Direitos humanos E...*** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". *In: **Vários Escritos***. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

CARVALHO, Leticia Queiroz de; PITTA, Rodrigo Gonçalves Dias. **Chico Buarque e as vozes sociais no espaço escolar**: um evento dialógico para a formação do leitor. Edifes: Vitória, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Censo demográfico 2010. Internet: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acessado em 27 de agosto de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Internet: <www.ibge.gov.br>. Acessado em 26 de outubro de 2019.

LEITE, Francisco Benedito. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, n. 1, p. 43-62, 2011.

MOISÉS, Leyla Perrone. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, v.11, n.9, 2006, p.16-29.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia e leitura**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. São Paulo: Editores Associados, 2003.

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

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e pedagogia**: ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**, v.5, n. 1, 2009.

Viana.es.gov.br. Acesso em 20 outubro de 2019.

Capítulo

5

O nacionalismo ingênuo de ontem na obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e o mal-intencionado de hoje, nas ações dos pseudopatriotas de plantão

*Carine Schnorrenberger*¹³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

*Izandra Alves*¹⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Introdução

Este artigo se propõe discutir acerca do nacionalismo ufanista e ingênuo da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, do autor Lima Barreto, que dialoga com o leitor de ontem e que é, hoje, revisitado pelo leitor da sociedade brasileira atual. Para tal, nos embasamos nos estudos de Alfredo Bosi sobre o autor e no conceito de ócio criativo, de Domenico De Masi. A ideia do nacionalismo exacerbado trabalhada na obra é nitidamente percebida nas pessoas reais que, cegamente, acompanham uma ideia de patriotismo vazia, superficial e falsa.

Do lado da ficção está Policarpo Quaresma que, em seu desfrute do ócio criativo, vê as potencialidades de um país rico e próspero que necessita somente de braços fortes para conduzir a nação ao crescimento para todos os níveis e cidadãos e, por isso, apresenta ideias para levar a cabo seu projeto

¹³ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês do IFRS, *campus* Feliz. E-mail: carineschnorrenberger@gmail.com

¹⁴ Doutora em Letras pela UPF e professora do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês do IFRS, *campus* Feliz. E-mail: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

desenvolvimentista, que o leva ao seu triste fim. Do lado do mundo real estão os pseudopatriotas da atualidade que, por serem grandes estudiosos da manipulação via redes sociais, buscam tirar proveito para si e os seus usufruindo das riquezas nacionais e da ingenuidade do povo trabalhador que, por sua vez, é conduzido, como manada, para seu triste fim, sem ócio e sem criatividade alguma, apenas a cegueira como companhia.

O autor, Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 13 de maio de 1881, na cidade do Rio de Janeiro. De família negra e humilde (seus pais eram descendentes de escravos), foi apadrinhado pelo Visconde de Ouro Preto, tendo assim acesso a uma boa educação. Trabalhou como escritor em jornais e revistas do Rio de Janeiro e deixou uma vasta obra entre romances, contos, poesias e críticas. *Triste Fim de Policarpo Quaresma* é, então, seu texto de maior destaque. Infelizmente, alguns acontecimentos de impacto pessoal tiveram grande relevância em sua carreira como escritor e acabaram por influenciar direta ou indiretamente em suas produções: o alcoolismo e a depressão, que o levaram à morte prematura, em primeiro de novembro de 1922.

Triste Fim de Policarpo Quaresma é considerada uma das grandes obras do pré-modernismo por estar inserida no período que testemunha e questiona em seus textos os aspectos da realidade brasileira até então maquiados pelos demais autores, como é o caso de Olavo Bilac, Rui Barbosa, entre outros. Este é o período, então, que autores como Monteiro Lobato, Euclides da Cunha e Lima Barreto denunciam, em seus textos, a miséria de alguns e o autoritarismo e a ganância de outros, características que antecedem um período marcado por modernidades no campo das artes.

As ideias do nacionalismo contidas no livro nos fazem refletir e trazem pitadas de humor por suas extravagâncias. A inocência do personagem principal também é um ponto intrigante e as críticas à sociedade urbana da época parecem extremamente atuais, assim como diversos elementos da obra. Neste sentido, este texto pretende levantar discussões acerca da possibilidade de relacionar pontos da obra com acontecimentos e fatos da atualidade. Assim, trazemos pontos que questionam acerca de como o nacionalismo do protagonista da obra ora se aproxima, ora se afasta dos discursos nacionalistas atuais. Para tanto, os estudos de Alfredo Bosi darão sustentação a nossas discussões.

Triste Fim de Policarpo Quaresma e a realidade brasileira: algumas aproximações

Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto, é um romance do período pré-modernista, e é dividido em três partes, as quais se subdividem em cinco. Na obra, considerada uma das maiores do movimento, o autor traz um personagem patriota dentro de um texto que constantemente destrói a visão do nacionalismo romântico onde a pátria é bela e insistentemente exaltada. Segundo o pesquisador Alfredo Bosi,

O ressentimento do mulato enfermiço e o suburbanismo não o impediram porém, de ver e de configurar com bastante clareza o ridículo e o patético do nacionalismo tomado como bandeira isolada e fanatizante: no Major Policarpo Quaresma afloram tanto as revoltas do brasileiro marginalizado em uma sociedade onde o capital já não tem pátria, quanto a própria consciência do romancista de que o caminho meufanista é veleitário e impotente. Tal duplicidade de planos o *narrativo* (relato dos percalços do brasileiro em sua pátria) e o *crítico* (enfoque dos limites da ideologia) aviva de forma singular a personalidade literária de Lima Barreto, em que se reconhece a inteligência como força sempre atuante. (BOSI, 2006, p.318)

O que percebemos, em destaque, então, é que o pesquisador descreve acerca da grande capacidade de observação que possui Lima Barreto sobre os fatos que ocorrem às escondidas dentro de uma sociedade suburbana. Da mesma forma, destaca a lucidez com que Lima expõe os fatos utilizando uma linguagem clara e objetiva que pode ser compreendida por qualquer cidadão falante da língua.

A primeira parte da obra apresenta o personagem Policarpo Quaresma, um homem pequeno e magro, mais conhecido como Major Quaresma, julgado como esquisito e misantropo pelos vizinhos. Policarpo era subsecretário do Arsenal de Guerra. Extremamente pontual e organizado, dispunha de uma grande biblioteca particular, com livros de todos os tipos, mas especialmente sobre o Brasil, nacionais, historiadores e autores que descreveram suas passagens pelo país. O hábito de leitura e estudo era comum ao personagem central, mas não era bem-visto pelos demais personagens que julgavam que ler deveria ser um costume apenas dos que seguiam carreiras acadêmicas. Neste sentido, percebe-se que o protagonista era rotulado como praticante da ociosidade que perturba a mente. Assim, cabe trazer presente a descrição acerca do ócio, feita pelo pesquisador Domenico de Masi (2000) quando explica que

o ócio pode ser muito bom, mas somente se nos colocamos de acordo com o sentido da palavra. Para os gregos, por exemplo, tinha uma conotação estritamente física: 'trabalho' era tudo aquilo que fazia suar, com exceção do esporte. Quem trabalhava, isto é, suava, ou era escravo ou era um cidadão de segunda classe. As atividades não físicas (a política, o estudo, a poesia, a

filosofia) eram 'ociosas', ou seja, expressões mentais, dignas somente dos cidadãos de primeira classe. (DE MAIS, 2000, p. 11)

Policarpo, então, servia-se do seu ócio para criar. Era inventivo, tinha ideias, ideais e sonhos. Queria transformar tudo a sua volta. Contudo, esse ócio criativo de que fala o teórico não era aplicado para caracterizar o personagem. As leituras que fazia, mesmo que o pusessem sempre em movimento, eram, à vista das pessoas ao seu redor, como um perigo, uma alucinação de alguém que não merecia crédito algum.

Lima Barreto, já no primeiro tópico, nos apresenta esse personagem e também os seus costumes, que incluíam uma obsessão pelo Brasil e tudo que era brasileiro. Tinha por objetivo conhecer tudo do país e enaltecer cada aspecto, como seus rios, sua comida, as tradições, a fertilidade da terra, entre outros.

À medida que somos apresentados ao personagem percebemos que a obsessão pelo país chega a pontos extremos, como quando solicita que as refeições sejam preparadas apenas com ingredientes brasileiros, ou quando decide aprender a tocar violão por entender que a modinha é a expressão máxima da cultura brasileira e que o violão deve acompanhá-la, ou também quando decide estudar Tupi, pois julgava ser este idioma a principal fonte de identidade da nação, a verdadeira língua do povo brasileiro em detrimento ao português, emprestado pelos colonizadores.

Somos apresentados também a outros personagens que compõem a obra. Adelaide, a irmã de Policarpo, não casou ou teve filhos e vive com o irmão apesar de não concordar com suas manias nacionalistas. Ricardo Coração dos Outros, professor de violão do Major e músico que via crescer sua estima no subúrbio. General Albernaz, vizinho de Policarpo, que ambicionava casar bem as filhas. Ismênia, filha de Albernaz, noiva de Cavalcanti, que desenvolvia obsessão pelo casamento, não pelo amor, mas pela entidade casamento, algo que era muito cobrado das jovens moças.

Já no segundo tópico, somos apresentados a mais personagens, como Anastácio que servia ao Major há mais de 30 anos e por quem Policarpo tinha grande estima. Conhecemos também seu compadre e sua afilhada, que são apresentados em meio a uma cena cômica onde Quaresma os recebe chorando ao invés de cumprimentá-los, alegando ser o choro o verdadeiro cumprimento brasileiro - pois remetia a um costume tupinambá - e não o aperto de mãos. Vicente, o compadre de Policarpo é um imigrante italiano a quem o nacionalista ajudou e com quem desenvolveu forte amizade a ponto de ser escolhido como

padrinho de Olga, filha de Vicente. Olga apresenta-se como uma moça forte, com vontade de aprender e um enorme apreço pela adoração do padrinho ao Brasil, seu povo, tradição e costumes.

Os dois primeiros tópicos, além de apresentarem o personagem central, e outros vários personagens, também reiteram, em muitos momentos, o nacionalismo de Policarpo: "*Policarpo era patriota*", "*Quaresma era antes de tudo brasileiro*" (1915, p.3). Essa insistência do narrador deve-se ao fato de que é preciso dar ênfase às loucuras do protagonista para que possa justificar seu triste fim. Assim, cumprimentar chorando, comer apenas produtos nacionais, ler obras de autores brasileiros permitem ao narrador afirmar e reafirmar o quão nacionalista é Policarpo e, por sua vez, prepara o terreno para seu desfecho infeliz. Mesmo chegando próximo ao abismo, o protagonista se vê feliz. Parece incapaz de perceber seu infortúnio.

Era onde estava bem. No meio de soldados, de canhões, de veteranos, de papelada inçada de quilos de pólvora, de nomes de fuzis e termos técnicos de artilharia, aspirava diariamente aquele hálito de guerra, de bravura, de vitória, de triunfo, que é bem o hálito da Pátria. (BARRETO, 1915, p.3).

Outro ponto enfatizado nesses tópicos, e que se repetirá ao longo da obra, é a crítica do autor com relação aos caminhos que levam à carreira militar pessoas sem a menor aptidão ou interesse em servir à pátria. Em muitos trechos da obra, Lima Barreto destaca que muitos dos militares do alto escalão sequer participaram de uma guerra ou batalhas e que não possuem interesse algum no bem-estar do seu país ou seu povo, sendo do interesse deles apenas usufruir dos benefícios da carreira militar.

O general nada tinha de marcial, nem mesmo o uniforme que talvez não possuísse. Durante toda a sua carreira militar, não viu uma única batalha, não tivera um comando, nada fizera que tivesse relação com a sua profissão e o seu curso de artilheiro. [...] O altissonante título de general, que lembrava cousas sobre-humanas dos Césares, dos Turenses e dos Gustavos Adolfos, ficava mal naquele homem plácido, medíocre, bonachão, cuja única preocupação era casar as cinco filhas e arranjar "pistolões" para fazer passar o filho nos exames do Colégio Militar. Contudo, não era conveniente que se duvidasse das suas aptidões guerreiras. Ele mesmo, percebendo o seu ar muito civil, de onde em onde, contava um episódio de guerra, uma anedota militar. "Foi em Lomas Valentinas", dizia ele... Se alguém perguntava: "O general assistiu a batalha?" Ele respondia logo: "Não pude. Adoeci e vim para o Brasil, nas vésperas. Mas soube pelo Camisão, pelo Venâncio, que a cousa esteve preta." (BARRETO, 1915, p. 9).

Essa e outras críticas são inseridas dentro da obra pelo autor visando expor como a corrupção e a troca de favores estava enraizada na sociedade e passava a ser vista como algo comum, muitas vezes sem sequer ser percebida, e como ela ocorria em locais que o povo julgava honestos e por pessoas consideradas heróis da pátria, gente do alto escalão, acima de qualquer suspeita. Nesse sentido, pode-se questionar como, na atualidade, os que representam as forças armadas nacionais vivenciam em suas práticas o nacionalismo e o patriotismo. Será que realmente o fazem por defesa do território e de seu povo, ou para benefício próprio e dos seus apadrinhados? Será que este é mais um caso da arte que imita a vida ou da vida que imita a arte?

No terceiro tópico da obra, em meio à retomada da história dos personagens já citados, somos levados a novos acontecimentos, como o noivado de Ismênia e Cavalcanti, onde outros personagens de importância são apresentados como o Contra-Almirante Caldas, personagem que sofre na carreira militar por não possuir apadrinhamento, e o Major Inocêncio Bustamante, antigo voluntário da pátria que requeria sempre uma nova honra.

Entre esses personagens apresentados há também outros, filhas, esposas, conhecidos, mas sem tanta relevância no ponto de vista de uma análise da obra com foco na questão do nacionalismo. Entretanto, neste terceiro tópico, um personagem surge trazendo uma notícia que abre o caminho para a sequência da obra. O personagem é Genelício, um jovem bajulador de todos, razão pela qual construía uma carreira promissora, e a notícia que trazia era sobre o estado de loucura de Policarpo.

O quarto tópico da obra nos traz esclarecimentos sobre porque há esse julgamento de loucura por parte de Policarpo, fato que ocorre após ele requerer que a Câmara reconhecesse o Tupi como língua oficial do Brasil e, mesmo após ter o pedido arquivado, redigir parte de um documento oficial na língua Tupi e enviado ao governo. Após estes tristes fatos Quaresma é afastado do cargo até segunda ordem e internado em um hospício, onde recebe visitas de Olga e Ricardo.

Outro ponto em destaque no tópico é Olga, que fica noiva de Armando Borges, estudante de medicina, um noivado que também não é baseado em admiração ou amor, e existe apenas para que se siga a tradição da sociedade de casar as moças jovens. A escolha de Olga por Armando se dá pela esperança que ela apresenta em relação a ele, de que por ser estudante talvez apresente ideias revolucionárias, assim como as que admira no padrinho. E é essa admiração pelo

amor que o padrinho tem pela sociedade que leva Olga e Vicente a esforçarem-se para que Quaresma seja aposentado do antigo cargo ao invés de ser demitido.

A Segunda Parte da obra, também dividida em cinco tópicos, apresenta, inicialmente, a notícia de que Policarpo foi aposentado e comprou um sítio chamado Sossego, onde vai viver com a irmã. Deixando de lado a ideia de ter o Tupi reconhecido como idioma do Brasil, Quaresma tem agora uma nova obsessão relacionada a seu patriotismo, a fertilidade da terra brasileira. Segundo o personagem, a terra brasileira é a mais fértil do mundo e pode produzir de tudo. Pensa assim, até porque traz claramente memórias de suas leituras, o que a Carta de Pero Vaz de Caminha tanto reforça: a fertilidade e abundância da terra brasileira.

No segundo tópico é dado enfoque ao personagem Ricardo, sua vida e a saudade que sente de Policarpo. Ele tem apreço pelo amigo que sempre se mostrou compreensivo para com ele. Major ama a marchinha brasileira e vê em Ricardo um mantenedor das tradições do povo brasileiro. O próprio nome escolhido pelo autor revela muito sobre o personagem “coração dos outros”. Ele é o portador dos anseios, desejos e sentimentos das pessoas através da cultura popular.

No terceiro tópico surge uma reviravolta. Quaresma, cada vez mais decidido a provar a fertilidade das terras brasileiras, contrata mais um funcionário para auxiliar a ele e a Anastácio no trabalho de preparo, plantação e colheita. Recebe a visita de Olga e do noivo, que tenta convencê-lo a utilizar adubos e insumos estrangeiros para facilitar o trabalho e melhorar a produção, mas, em seu patriotismo cego, nega que a terra daqui precise qualquer melhoramento, principalmente vindo de fora. Ao final do tópico, Quaresma tem pouco do que produziu de milho e feijão, porque uma parte foi exterminada por saúvas e a outra, pela especulação dos comerciantes.

Este fato aponta para um caráter sarcástico do autor, que ironiza a grande terra brasileira, onde tudo que se planta dá, mas que é prejudicada por saúvas e por interesses dos grandes sobre os pequenos produtores. Vê-se, então, que os anos passam e os problemas da agricultura continuam os mesmos, tanto na ficção quanto na realidade: quem pode mais (ou chora mais, no caso do agronegócio) explora quem pode menos (os pequenos agricultores que são encurralados até venderem suas pequenas propriedades para o latifúndio).

O quarto tópico abrange a relação de Adelaide com o irmão e as decepções de Policarpo para com a terra e a pouca produção. Neste ponto, é possível notar

que a narração insinua que Policarpo já nutre o sentimento de abandono do governo para com o povo.

Quaresma desesperava...A tal afirmação de falta de braços pareceu-lhe uma afirmação de má fé ou estúpida, e estúpido ou de má fé era o Governo que os andava importando aos milhares, sem se preocupar com os que já existiam. Era como se no campo em que pastavam mal meia dúzia de cabeças de gado, fossem introduzidas mais três, para aumentar o estrume! (BARRETO, 1915, p.56)

São muitos os questionamentos que, agora, despertam em Policarpo. A vida no sítio parece ter colocado a realidade diante de seus olhos e, a dos livros, teria se afastado. Percebe que o governo não se importa com o povo e, além disso, também precisa lidar com o choque de ver que o lucro que vinha da terra, grande parte das vezes, não cobria a despesa da produção e tampouco poderia trazer dignidade ao povo trabalhador.

Para avaliar o lucro, descontou o frete, de estrada de ferro e carroça, o custo dos caixões, o salário dos auxiliares e, após esse cálculo que não era laborioso, teve a evidência de que ganhara mil e quinhentos réis, nem mais nem menos. O Senhor Azevedo tinha-lhe pago pelo tanto a quantia com que se compra uma dúzia. Assim mesmo o seu orgulho não diminuiu e ele viu naquele ridículo lucro objeto para maior contentamento do que se recebesse um avultado ordenado. (BARRETO, 1915, p. 57)

Mesmo diante de tantas caídas, de tantas decepções, o idealista patriota não desanimava, não desistia, sentia-se satisfeito e motivado a trabalhar cada vez mais. Os percalços, porém, não cessavam. Policarpo, mais uma vez, tem o sítio atacado pelas saúvas que praticamente acabam com suas plantações, e em meio a tudo isso conhece a força do jogo político quando nega um favor a um político da região e acaba sendo punido recebendo uma intimação e uma multa. Todos esses fatos, aliados à notícia de que uma rebelião política, de nível nacional, estava prestes a acontecer, levam o Major Quaresma a embarcar para o Rio de Janeiro, levando consigo um memorial sobre uma nova política mais justa e igualitária, e a esperança de que, estando aliado ao governo, ele possa ser ouvido e que seu memorial sirva de base na construção dessa nova política.

O tópico de fechamento da segunda parte trata da chegada de Policarpo ao Rio de Janeiro, dos acontecimentos que marcam a rebelião e mostra, mais uma vez, a crítica que o autor faz a essa política de troca de favores cada vez mais enraizada na sociedade. Além disso, destaca também esse nacionalismo

exacerbado que leva muitas pessoas a crer que qualquer ação em nome da pátria é válida, por mais violenta que seja.

Os militares estavam contentes, especialmente os pequenos, os alferes, os tenentes e os capitães. Para a maioria a satisfação vinha da convicção de que iam estender a sua autoridade sobre o pelotão e a companhia, a todo esse rebanho de civis; mas, em outros muitos havia sentimento mais puro, desinteresse e sinceridade. Eram os adeptos desse nefasto e hipócrita positivismo, um pedantismo tirânico, limitado e estreito, que justificava todas as violências, todos os assassinios, todas as ferocidades em nome da manutenção da ordem, condição necessária, lá diz ele, ao progresso e também ao advento do regime normal, a religião da humanidade, a adoração do grão-fetichê, com fanhosas músicas de cornetins e versos detestáveis, o paraíso, enfim, com inscrições em escritura fonética e eleitos calçados com sapatos de sola de borracha! (BARRETO, 1915, p. 65)

O que se vê em *Triste fim de Policarpo Quaresma* e em muitas outras situações da vida real, principalmente, no Brasil da atualidade, é o desejo incontrolado de ser superior aos demais. Esse comportamento tem levado as pessoas que acreditam ser soldados da pátria a ações que desrespeitam qualquer outro cidadão, e o poder, quando dado a essas pessoas, leva a qualquer um que pense diferente deles, a pior das punições. Somos testemunhas diárias, através das redes sociais, de atrocidades cometidas por cidadãos comuns que, em nome da pátria, debocham, humilham, agridem e, infelizmente, até matam em nome de um patriotismo cego e doentio. Infelizmente, negros, mulheres, homossexuais e pobres são os mais acometidos por estas atrocidades. E a pátria amada Brasil, onde está que não os defende? Seria esta uma pergunta que se faria o Policarpo da vida real

E em meio à narrativa da rebelião, a obra apresenta, na Terceira Parte, Policarpo no Rio de Janeiro, entregando seu memorial ao presidente Marechal Floriano, que o julga com desdém. Quaresma é logo destinado a um batalhão. Ricardo também é obrigado a juntar-se ao exército e Policarpo reencontra diversos conhecidos, como o antigo vizinho Albernaz, que se tornou o responsável pelas munições

No segundo tópico da terceira parte, Policarpo, mais uma vez, muda seu ideal de estudo nacionalista que passa a ser o armamento. Assim como muitos nacionalistas do Brasil atual que não sabem, nem têm preparo psíquico para usar uma arma, mas acreditam que este seja um símbolo de relevância para defender seus ideais patriotas (ou seriam idiotas?), também Policarpo, ingenuamente, acredita no poder das armas, mas, diferentemente dos alienados atuais, crê que

são necessárias para libertar o povo que realmente sofre as mazelas sociais. Ainda neste tópico, somos apresentados ao Tenente Fontes, noivo de mais uma das filhas de Albernaz e responsável pelo canhão do batalhão. No decorrer da narrativa a guerra entre o governo e os rebeldes vai caindo na rotina e torna-se motivo de chacota e festa para o povo.

Marechal Floriano visita o batalhão e Policarpo o questiona se ele fez a leitura de seu memorial. Ele se sente feliz ao receber a positiva sobre a leitura, mas a reviravolta ocorre quando Floriano desdenha o Major e o chama de visionário. Ser visionário representa, para ele, ser desacreditado, ser ridicularizado em suas interpretações da realidade. Essa pouca relevância do Marechal para com o major deve-se ao fato de que, além da fama de louco que tem Policarpo, um simples major não tem patente suficiente para propor nada a um marechal. Pensemos, então, no Brasil da atualidade: o que faz com que um general seja subalterno de um capitão?

O tópico três segue narrando a guerra, as promoções injustas por simples indicação de um superior, a relação do patriarcado e a influência da falta do casamento na vida das moças, e tudo isso em meio aos acontecimentos corriqueiros do dia a dia. A surpresa fica por conta da apresentação de um Policarpo mais desiludido e desesperançoso com relação à pátria, ao seu governo e ao seu povo. Será a tomada de consciência do protagonista surgindo? E no Brasil atual, não bastam os desmandos do desgoverno que se diz patriota para o povo que protagoniza a dor e o sofrimento, dia após dia, também abrir os olhos?

No quarto tópico, Quaresma chega a mencionar a vontade de voltar à tranquilidade do sítio. Essa vontade aumenta quando ele é ferido em batalha e chega a matar um inimigo.

O melhor é não agir, Adelaide; e desde que o meu dever me livre destes encargos, irei viver na quietude, na quietude mais absoluta possível, para que do fundo de mim mesmo ou do mistério das cousas não provoque a minha ação o aparecimento de energias estranhas à minha vontade, que mais me façam sofrer e tirem o doce sabor de viver...Além do que, penso que todo este meu sacrifício tem sido inútil. Tudo o que nele pus de pensamento não foi atingido; e o sangue que derramei, e o sofrimento que vou sofrer toda a vida foram empregados, foram gastos, foram estragados, foram vilipendiados e desmoralizados em prol de uma tolice política qualquer...Ninguém compreende o que quero, ninguém deseja penetrar e sentir; passo por doido, tolo, maníaco e a vida se vai fazendo inexoravelmente com a sua brutalidade e fealdade. (BARRETO, 1915, p. 94).

A tristeza de ser ferido, matar uma pessoa e ainda ver seu amigo Ricardo também ferido, aliados a certeza de que seus esforços de nada valeram para construção de um país forte e justo, traz ao leitor pela primeira vez, um Policarpo sem esperança em si e nem sequer na pátria que tanto amou. O regresso junto aos seus seria a representação do retorno à normalidade, desiludida, mas sua normalidade. Policarpo cansou de tanto ser desdenhado e desacreditado por aqueles a quem depositou tanta esperança. Além disso, já presenciou demasiadas atrocidades das quais jamais pensou estar do mesmo lado. Enquanto isso, no Brasil de 2020, cabe o questionamento há cerca de quanto tempo ainda os mais entusiastas patriotas e nacionalistas ufanistas levarão para dar-se conta de que, como Quaresma, foram usados e manipulados para servir a interesses econômicos e políticos além de inflar egos há muito necessitados de destaque?

O final do quarto tópico traz ainda um acontecimento que findaria toda e qualquer esperança de vida em Policarpo. Durante uma batida em uma prisão onde ele era vigia dos presos de crimes de guerra, um enviado do governo seleciona aleatoriamente presos que seriam levados da prisão para a morte. Policarpo, em mais uma tentativa de resgatar no governo algum sentimento de piedade para com o povo, escreve uma carta contando o ocorrido, clamando por justiça, e recebe a prova final de que o governo não governa para o povo, e sim para seus interesses e contra todos que o desafiem. O protagonista quixotesco é, então, preso por traição à pátria.

Como Policarpo, muitos brasileiros se encontram hoje. Quantos dos apoiadores do atual regime que se diz defensor do patriotismo e nacionalismo brasileiro se veem presos em suas próprios conceitos e ideias, incapazes de livrar-se? Elegeram um patriota que bate continência à bandeira estadunidense e que defende a concessão do patrimônio nacional ao capital estrangeiro e, mesmo assim, não tiram a venda dos olhos. Não veem a destruição das florestas nativas e o extermínio dos povos indígenas por conta da exploração mineral e do lucro de empresas multinacionais. Que patriotismo é esse? Que prisão é esta em que tantos policarpós estão encerrados?

O tópico final da obra é destinado à saga de Olga e Ricardo para tentar livrar Policarpo da prisão. Mas cada tentativa é frustrada, pois nenhum dos amigos que Policarpo acreditava ter, por mais influentes que fossem, ousariam afrontar um governo tão cruel, pois “Era de conduta tão irregular e incerta o Governo que tudo ele podia esperar: a liberdade ou a morte, mais esta que aquela” (BARRETO, 1915, p.99). Nem mesmo o próprio Policarpo já depositava esperança

naquele governo, e em seus pensamentos começa a avaliar se suas ações na vida tiveram alguma relevância,

O tupi encontrou a incredulidade geral, o riso, a mofa, o escárnio; e levou-o à loucura. Uma decepção. E a agricultura? Nada. As terras não eram ferazes e ela não era fácil como diziam os livros. Outra decepção. E, quando o seu patriotismo se fizera combatente, o que achara? Decepções. Onde estava a doçura de nossa gente? Pois ele não a viu combater como feras? Pois não a via matar prisioneiros, inúmeros? Outra decepção. A sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções. (BARRETO, 1915, p. 99)

Decepção após decepção, a obra se encerra com as reflexões de Policarpo acerca de sua vida pouco aproveitada e matando dentro de si o ideal de uma pátria nunca alcançada. Os planos do protagonista para uma nação forte que respeita e ama seu povo não se concretizaram. Em contrapartida, o que viu foi traição, miséria e descaso de parte de um governo autoritário, egoísta e subserviente ao capital. Percebeu, então, que “era assim que se fazia a vida, a história e o heroísmo: com violência sobre os outros, com opressões e sofrimentos” (BARRETO, 1915, p. 102).

Algumas considerações finais

Ao revisitar a obra de Lima Barreto na atualidade, em um momento em que o que se considera verdade e lacração é ditado pelas redes sociais e onde a leitura de bons livros é, da mesma forma que foi para Policarpo, sinal de descrédito, torna-se desanimador e frustrante. O ócio criativo (DE MASI, 2020), praticado, também, a partir da leitura de textos literários, ao que tudo indica, tem sido relegado aos visionários de hoje. Isso porque artistas, principalmente os populares, e escritores, além de desvalorizados financeiramente, são menosprezados pelo fato de terem no ócio criativo, a base para suas produções. O trabalho intelectual, o estudo, a arte e a ciência são, dia a dia, encurralados para os tristes fins que governos autoritários insistem em querer lhes dar, mas que eles, heroicamente, teimam em não aceitar e, assim, resistem, algo que, infelizmente, Policarpo não conseguiu fazer.

É gritante aos olhos dos leitores de Lima Barreto de hoje que o protagonista da obra e seu triste fim apontam para os muitos aspectos do nacionalismo que estão imbricados no texto e que se reproduzem, projetam e (re)constroem nos ufanistas da atualidade. Policarpo acreditava no Brasil, na sua superioridade, no seu povo. Tinha ideias um tanto revolucionárias e sua crença

chegava a ser cega, mas tinha amor pelo país, ainda que este nunca tenha existido da forma como o personagem o via.

Outros aspectos de um nacionalismo mais real também se fazem presente no texto; nacionalismo esse que foge do ideal, é bem verdade, mas que esteve presente na sociedade da época de produção da obra e segue presente até hoje. Trata-se de um nacionalismo voltado ao poder de uns sobre os outros. Isso ocorre ao analisarmos os representantes militares que, assim como os da obra aqui discutida, aproveitam-se de uma ideia que o povo tem acerca de sua honestidade, e promovem a si e aos seus conhecidos utilizando manobras ilegais de indicação por apadrinhamento ao invés de seguirem a ordem de merecimento e do trabalho.

Tal feito, contribui para que sempre um mesmo grupo esteja no poder e o fortalecimento desse grupo cria em seus participantes a ideia de soberania e superioridade sobre o povo. Por outro lado, o povo tem suas necessidades esquecidas e é desmentido e menosprezado por seus líderes que utilizam sua posição de poder para encher de cargos e promessas os pequenos líderes e representantes populares a fim de convencê-los a apoiá-los, e assim a política suja segue. Cada pequeno líder convence uma certa quantidade de pessoas a apoiar o governo em troca de um benefício. Outro pequeno líder convence outro pequeno grupo, e assim esses pequenos grupos tornam-se enormes rebanhos que seguem fiel e cegamente sem sequer questionar um governo que não governa para o povo e sim em benefícios próprios, quer sejam esses fatos ficções de obras literárias, quer sejam a realidade atual.

Referências

BARRETO, Lima. **O Triste Fim de Policarpo Quaresma**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=4 . Acesso em 23 out. 2020.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 3. ed. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.

Capítulo

6

Práticas de leitura na educação básica: testemunho e crítica na poesia de Cláudio Daniel

*Leticia Queiroz de Carvalho*¹⁵
Instituto Federal do Espírito Santo

Introdução

há uma cicatriz
em cada imagem que
não cala, em cada memória
que recusa o esquecimento.
(Cláudio Daniel)

A formação de leitores críticos no contexto educacional tem suscitado inúmeros debates e produções acadêmicas acerca do papel da leitura literária no âmbito da educação básica, seja pela potência da literatura em sua materialidade textual e em seus recursos estilístico-semânticos, seja pela diligente necessidade em criar situações nas quais a leitura de literatura deixe de ser mero pretexto curricular nas práticas pedagógicas escolares.

Muitos autores do campo da literatura e da educação¹⁶ preconizam o valor da experiência estética na leitura, para além de questões formais ou pedagógicas, de modo a desenvolver a sensibilidade, o prazer estético, o senso crítico e a interlocução necessária entre autores, textos, leitores e o contexto

¹⁵ Docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes .

¹⁶ Autores como Marisa Lajolo, Regina Zilbermann, Tzvetan Todorov, Antonio Candido, Paulo Freire e outros que buscam um trabalho crítico com a leitura na escola, merecem ser lidos e debatidos.

cultural mais amplo em que se inserem e a partir do qual refletem sobre a sua condição histórica e papel na sociedade.

A leitura crítica em sala de aula desponta como um possível caminho de resgate das experiências sensíveis dos alunos, bem como da inquestionável necessidade de que extrapolem a materialidade linguística do texto e busquem uma reflexão sobre si e sobre a sua participação na vida social de forma cidadã e integrada às questões coletivas, principalmente pela compreensão do texto literário como uma produção inscrita em um contexto histórico-social edificado por homens, repleto de tensionamentos e contradições,

Sob tal ótica, a literatura de testemunho apresenta-se como uma vertente essencial nas práticas de leitura, se considerarmos o caráter memorialístico e de denúncia que as narrativas testemunhais trazem para a cena da leitura. É impossível passar imune pela dor do outro, pelos traumas históricos que geraram o silenciamento de tantos grupos, ou por situações sociais diversas que contribuíram para o cerceamento da expressão e dos direitos individuais e coletivos de tantos grupos ainda marginalizados na contemporaneidade.

Nesse sentido, buscaremos trazer alguns elementos teóricos sobre a literatura de testemunho, em diálogo com autores emblemáticos do campo da teoria literária, para que possamos cotejar os seus textos e compreendermos as produções líricas de Cláudio Manoel, poeta contemporâneo que traz em seus versos elementos históricos que problematizam situações sociais recentes e que poderão delinear interessantes debates sobre questões contemporâneas no contexto da sala de aula da educação básica.

Estruturaremos o nosso texto em seções assim denominadas: a primeira delas, “A literatura de testemunho: considerações iniciais”, em que sistematizaremos elementos teóricos que nos ajudarão a situar tal vertente dentro dos estudos literários; a segunda seção, “A poesia de Cláudio Daniel: diálogos possíveis”, na qual proporemos uma interlocução entre a palavra poética do autor e alguns elementos teóricos do testemunho e a terceira e última seção “A leitura de poesia e o testemunho na escola: apontamentos para discussão”, a partir da qual proporemos caminhos práticos para o trabalho com a poesia testemunhal em sala de aula.

A literatura de testemunho: considerações iniciais

No século XX, período marcado por eventos históricos traumáticos como duas grandes guerras mundiais, genocídios, ascensão de regimes ditatoriais e

totalitários e situações sociais aniquiladoras da experiência sensível, a ficcionalização da história traz à baila a recriação de universos edificados pelo diálogo entre as experiências dos sujeitos e as suas vivências em situações históricas catastróficas¹⁷.

No campo dos estudos literários, a literatura de testemunho reafirma-se como uma vertente surgida em épocas catastróficas, de modo a propor uma revisão crítica da história e das experiências traumáticas vividas pelos homens em contextos e épocas distintas. Seligmann-Silva (2008), em seu artigo “Testemunho da Shoah e literatura”, refere-se a tal vertente como uma face da literatura que surge em épocas catastróficas e faz com que toda a história seja revista com um olhar mais crítico e questionador daquilo que se considera “real”.

Sob tal perspectiva, o historiador afirma que o conceito de literatura de testemunho também é importante por representar um espaço de voz para aqueles que não o tinham, em razão do silenciamento provocado por situações sociais traumatizantes, tais como as guerras, genocídios, catástrofes e outras que tornam muitos grupos aliados da dinâmica social.

Na concepção de Seligmann-Silva (2008), podemos destacar cinco pontos como justificativas para narrar os fatos a que se sobreviveu: querer se livrar da carga pesada que foi o passado; a dívida para com quem morreu; um ato de denúncia; um legado para o futuro; uma atitude humanitária. É como se o narrador testemunhal quisesse prevenir outro acontecimento parecido ou de igual destruição.

É importante pensarmos no testemunho para além das lembranças dos acontecimentos vividos em contextos traumáticos, mas também e principalmente reavaliarmos o presente a partir da dor desses sobreviventes e da sua palavra atravessada por situações sociais que não devem e nem podem se repetir em nosso tempo, dando a oportunidade aos seus leitores de repensarem caminhos alternativos para a construção de uma nova história.

Em seu texto “Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas”, Seligmann-Silva afirma que ser um autor testemunhal é “narrar o inenarrável” (2008, p. 67), devido ao teor traumático. Todo testemunho é único e insubstituível, em razão da singularidade das mensagens que anunciam algo excepcional. É importante ressaltar que a literatura de testemunho é a prova escrita da história daqueles que certamente não figuraram entre grupos

¹⁷ Texto parafraseado do verbete “Literatura de Testemunho”, do glossário de termos literários, disponível em: <https://noaqueiagora.weebly.com/glossaacuterio-de-termos-literaacuterios.html>. Acesso em 30.01.2021.

dominantes ou hegemônicos, mas que nos deixam o legado de não permitir que tais catástrofes não ocorram novamente. A respeito disso, Seligmann-Silva afirma que devemos

[...] entender o testemunho na sua complexidade enquanto misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar: um elemento complementa o outro, mas eles relacionam-se também de modo conflituoso. O testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível entre o “real” e o simbólico, entre o “passado” e o “presente” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 5).

Em outra perspectiva, Ginzburg (2011), em seu texto “Linguagem e trauma na escrita do testemunho” apresenta a literatura de testemunho e define o testemunho como uma escrita que reverbera um acontecimento histórico marcante, em que há sobreviventes e, estes, relatam momentos chocantes, trazendo à memória fatos obscuros na história. Na verdade, é sempre difícil que o narrador se recorde dos fatos exatamente como eles ocorreram, e ele está em constante ameaça por parte de realidade. De acordo com Ginzburg, a escrita daqueles que sobrevivem dá a devida lembrança àqueles que já se foram, pois, a narração testemunhal se vincula às memórias dos que morreram.

O testemunho elabora uma perspectiva para a compreensão do passado, a partir da visão dos excluídos, cuja memória possibilita uma nova visão histórica, geralmente aquela que não é hegemônica. Quando se fala de testemunho, fala-se de proporcionar aos excluídos um espaço de interlocução em que possam ser vozes equipolentes na cena discursiva, para que se construa um presente mais ético.

Assim, podemos perceber que a literatura de testemunho está sempre e diretamente ligada a situações socialmente traumáticas. O sentimento de dor, ao testemunhar a partir de literatura sobre o trauma vivido, traz à memória questões importantes e, ao mesmo tempo, oscila com o esquecimento, visto que o autor testemunhal relembra repetidamente a dor vivida.

Além disso, a literatura de testemunho poderá despertar nos leitores um senso de justiça social, por trazer à tona uma memória coletiva daquilo que é inadmissível que ocorra novamente em nosso tempo. Pensar sobre literatura de testemunho é pensar, sobretudo, na capacidade de resistir diante dos contextos de crise de modo a não permitirmos a instauração de um esquecimento coletivo.

O testemunho, segundo Salgueiro (2012), sempre deve ser lido a partir de uma perspectiva historiográfica, “[...], mas – e esse mas é decisivo – desde sempre como testemunho, com a marca indelével, insubstituível de ser testemunho:

subjetivo, autêntico, lacunar.” (p. 289). O autor afirma que é preciso “[...] conhecer o excluído e reconhecer sua fala” (p. 292). Assim, cada situação, cada trauma é único, e deve ser respeitado como único. A escrita do testemunho é uma das formas de exteriorizar aquilo que foi silenciado e apagado.

Por recriarem mundos edificados por experiências memorialísticas de sujeitos que testemunharam eventos históricos dos quais participaram, as narrativas testemunhais podem ser um caminho de socialização dos relatos cujo peso traumático traz à baila questões atinentes às minorias ou sobreviventes de catástrofes e outras formas de genocídio, potencializando-lhes as vozes com que expressam suas dores e experiências históricas (MACIEL, 2016).

O testemunho, marcado pela expressão em primeira pessoa - seja na poesia, seja na prosa - consolida uma maneira de capturar a concretude das experiências históricas narradas, a partir de um conjunto de características constituintes da memória que a fazem emergir como bem comum e uma necessidade incontestável de reavaliação e advertência para que outras situações traumáticas não se repitam no curso da história. Por isso, o testemunho é fulcral na busca pela compreensão de outras faces e outras possibilidades discursivas que engendram a vida social, como afirma a autora argentina “[...] esses discursos testemunhais, sejam quais forem, são discursos e não deveriam ficar confinados numa cristalização inabordável” (SARLO, 2007, p. 47). Na cena literária, vários são os livros¹⁸ cujo cerne são reflexões críticas ou problematizações no universo ficcional sobre os traumas da história.

Embora a escrita do testemunho possa requerer uma dimensão narrativa, é indiscutível a presença de traços líricos que são ativados na edificação de muitos dos gêneros testemunhais em prosa – romance, crônica ou conto – em que as fronteiras entre eles são rompidas, como nos lembra Maciel (2016, p. 92)

Se é certo que, mesmo escrita em verso e com uma voz lírica convencional, a escrita do testemunho requer uma dimensão narrativa que constantemente “traí” o seu pendor lírico, é igualmente válido apontar que, ainda que formulada na linguagem em prosa do romance, da crônica ou do conto, o testemunho ativa invariavelmente traços poéticos e líricos (vide, ademais, a quase absoluta associação entre testemunho e narrativa em primeira pessoa).

¹⁸ A título de ilustração, apresentamos outras produções no contexto ditatorial brasileiro com teor testemunhal: 1. *O mundo do socialismo*, de Caio Prado Júnior, (1962); 2. *História Militar do Brasil*, de Nelson Werneck Sodré (1965); 3. *Torturas e torturados*, de Marcio Moreira Alves (1966); 4. *Revolução Brasileira*, de Caio Prado Júnior (1966); 5. *O casamento*, de Nelson Rodrigues (1966); 6. *Dez histórias imorais*, de Aguinaldo Silva (1967); 7. *Copacabana - Posto 6*, de Cassandra Rios (1972); (1975); 8. *Mister Curitiba*, de Dalton Trevisan (1976); 9. *O cobrador*, de Rubem Fonseca (1979).

Não é à toa que, mesmo para a crítica já habituada a aceitar a mescla estilística como um dado constitutivo da arte moderna, a noção de testemunho gera perplexidade no exame dos gêneros tradicionais, por renegar furtivamente qualquer fronteira entre eles.

Nessa perspectiva, reiteramos a possibilidade da presença de recursos formais próprios do lirismo, tais como: metáforas, repetições, elipses, sinestésias, hipérboles e outros, em textos poéticos, a partir dos quais o sujeito testemunhal se expressa, em meio a suas tragédias e traumas vividos no curso da história.

Na próxima seção, apresentaremos a poesia de Cláudio Daniel, centrando-nos em seu poema “Retrato V”, do livro *Cadernos Bestiais III*, com o objetivo de entender as suas relações com o testemunho e a formação do leitor na escola, em uma perspectiva que considere as vozes alijadas de uma concepção monológica da história.

A poesia de Cláudio Daniel: diálogos possíveis

A lírica de Cláudio Daniel – pseudônimo de Claudio Alexandre de Barros Teixeira - desponta como um *corpus* idiossincrático no universo poético brasileiro. Poeta, tradutor e ensaísta, nasceu em São Paulo (SP), em 1962. Publicou vários livros de poesia *Sutra* (edição do autor, 1992), *Yumê* (Ciência do Acidente, 1999), *A sombra do leopardo* (Azougue), *Figuras Metálicas* (Perspectiva, coleção Signos, 2005), além de um volume de contos, em 2004, *Romanceiro de Dona Virgo* (Lamparina Editora).

Entre outras publicações, encontram-se seus escritos como tradutor : a antologia *Jardim de Camaleões, A Poesia Neobarroca na América Latina* (Iluminuras, 2005), *Fera Bifronte* (Iluminuras, 2009), além de volumes com traduções de José Kozer, Eduardo Milán, León Felix Batista, Reynaldo Jiménez e Víctor Sosa.

O autor também participou de algumas antologias no exterior: *New Brazilian & American Poetry* (revista Rattapallax n. 9, New York, 2003), organizada por Flávia Rocha e Edwin Torres; *Pindorama, 30 Poetas de Brasil* (revista Tsé Tsé n. 7/8, Buenos Aires, 2001), com seleção e tradução de Reynaldo Jiménez, e *Cetrería, Once Poetas Brasileños* (Casa de Letras, Havana, 2003), organizada e traduzida por Ricardo. Pérez. O poeta paulista também atua na área editorial e jornalística¹⁹.

¹⁹ É editor da revista eletrônica de poesia e debates Zunái: <http://www.revistazunai.com.br/zunai/>, junto com Rodrigo de Souza Leão. Seu blog na Internet é <http://cantarapeledelontra.zip.net>. Informações disponíveis em: http://www.antoniomiranda.com.br/iberoamerica/brasil/claudio_daniel.html.

Cadernos Bestiais, de Claudio Daniel, escolhido como corpus deste capítulo, é uma coleção de poemas escritos entre 2013 e 2018, momento em que o cenário brasileiro passava por trágicos acontecimentos sociais e políticos que contribuíram para o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff e a ascensão da extrema-direita ao poder. Assim, os dez poemas que o constituem, configuram o registro lírico de situações plurais que marcaram o nosso cenário nos últimos anos: o flagelo dos moradores de rua, assassinatos de líderes políticos, a ocupação nas escolas e outras. É o próprio poeta quem nos situa nessa época obscura, ao falar da sua poesia:

Nosso propósito, nessa série de composições, não foi o de rivalizar com o jornalismo (que não existe mais), a historiografia ou a sociologia, mas, sim, o de produzir poesia – suja, impura, manchada de história. Uma poesia que não abdica dos jogos de linguagem, da imaginação, da experimentação”, diz Claudio Daniel, que cita o poeta alemão Bertolt Brecht: “Nos tempos sombrios / se cantará também? / Se cantará também / sobre os / tempos sombrios²⁰.

Uma poesia “manchada de história” pode reverberar as tensões e as particularidades do nosso tempo, ensejando a urgência de que, para além dos ritmos e sons dos poemas, bem como dos seus recursos estilísticos, seja estabelecido um diálogo entre os leitores e as situações sociais que clamam por uma leitura crítica da realidade e uma compreensão ativa dos eventos históricos.

Assim, eclodem nos versos do poeta a indignação do sujeito lírico diante de fatos e personagens reais que exemplificam acontecimentos trágicos recentes em nosso contexto, tais como os que permeiam o “Retrato V”, escrito para homenagear os trabalhadores rurais sem-terra, assassinados em abril de 2016, no Acampamento Dom Tomás Balduino, no Paraná:

Retrato V
Entranhados no terror.
Estirados na terra.
Suas mãos terrosas.
Suas bocas aterradas.
Seus olhos, fundas covas.
Seus olhos, gritos óticos.
Abatidos como feras
pelos furiosos.
Abatidos como párias
pelos paranóicos.
Porque nascem da terra.
Porque vivem da terra.
Porque se multiplicam,

²⁰ Disponível em: Da tragédia aos Cadernos Bestiais: quatro poemas de Claudio Daniel - Vermelho.

O título do poema, ao trazer o retrato como referência visual, enseja o registro da realidade marcada pela violência e pelos ataques contra aqueles que lutam pela terra e dela fazem seu sustento. Ao capturar a sua realidade, como um fotógrafo, o sujeito lírico emoldura o seu tempo na estrutura poética, em um tom de denúncia e de testemunho desse evento histórico. A “terra”, signo emblemático do trabalho e da fecundidade se desdobra no poema de forma antitética, no verso “Suas bocas aterradas”, assumindo também a perspectiva da morte e do silêncio, tão presentes nos relatos testemunhais.

A sonoridade do poema, marcada por assonâncias dos fonemas vocálicos /a/ e /o/, principalmente, e pelas aliterações dos fonemas consonantais /s/, /r/ e /p/ imprimem à leitura sugestões sonoras de sussurros e silêncios, além de um ritmo de marcha sugestivamente explícito pela anáfora dos versos “Porque nascem da terra/Porque vivem da terra. Porque se multiplicam”, a partir dos quais os rastros desses sujeitos mortos jamais seriam apagados, seja pelos frutos oriundos dessa terra, seja pela memória de suas vidas que se multiplica em seus pares.

Embora inertes, mãos, bocas e olhos sobrevivem nos versos e na história, pois gritam por justiça, liberdade e respeito à vida; são vozes tumultuárias, resistentes, cuja posição à margem da história fortalece o seu poder de combate, materializado, também, da liberdade formal dos versos do texto.

Esses versos registram a perplexidade e a esperança que seguirão vivas entre as outras vozes vermelhas sobreviventes e os leitores que, sensíveis às tragédias e às barbáries de um tempo em que o autoritarismo se faz presente, buscarão novos caminhos para compreender e transformar esse contexto de crise. Diante de tais perspectivas, que relações podemos estabelecer entre a lírica de Cláudio Daniel e a formação leitora no contexto escolar?

“A leitura de poesia e o testemunho na escola: apontamentos para discussão”,

Neste capítulo analisamos as relações estabelecidas entre a lírica de Cláudio Daniel em seu teor testemunhal e alguns elementos teóricos relativos ao testemunho na literatura, de modo a compreender a capacidade de o texto lírico ponderar sobre dilemas históricos e estimular a leitura crítica dos leitores em formação.

Ao cotejarmos o texto poético escolhido como corpus deste texto e algumas matrizes teóricas que buscam a compreensão do testemunho como um caminho de reflexão sobre os eventos históricos traumáticos do nosso tempo, notamos a potência dessa interlocução para a formação de leitores mais sensíveis à realidade que os cerca.

A palavra poética, além de registrar o trauma da experiência do sujeito lírico, poderá trazer provocações que suscitem novas formas de resistência e luta, de modo a destacar perspectivas diante da realidade, a partir de uma compreensão que se imiscua à própria vida:

A palavra escrita sempre guardou o desejo inquieto de durar, por isso a grafia do vocábulo “Amor” nos porões da ditadura ser, por si só, resistência da memória, mas não apenas a memória para a nossa vergonha futura (presente), fincada na dor, no sofrimento, nos absurdos cometidos naquele período, mas também a memória das esperanças mais singelas capazes de brotar do terror e do medo e permanecerem generosamente vivas na parede da memória, ou seja, no corpo-texto do poema (MACIEL, 2016, p.96)

A leitura de poesia com teor testemunhal na escola permitirá aos leitores em formação o contato com produções literárias que estimulem uma “[...] uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem.” (PINHEIRO, 2018, p. 123), mas, sobretudo, com acontecimentos históricos que não podem, nem devem ser cultuados ou repetidos em nossa sociedade.

É claro que a formação crítica dos nossos alunos pressupõe o reconhecimento de que o texto literário não possui um caráter salvacionista, pois as transformações sociais profundas demandam debates e ações complexas do poder público em uma postura transdisciplinar. No entanto, a poesia e as produções culturais são elementos de indiscutível valor para a formação humana e social dos indivíduos. Alinhados a Britto (2012), pensamos que

A literatura presta para tudo. O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indignação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis (BRITTO, 2012, p. 53-54).

Na cena pedagógica, portanto, torna-se urgente buscar uma formação literário-cultural em que a sensibilização pela dor do outro e pelas mazelas sociais também faça parte dos debates e das proposições de leitura, afinal como nos lembra Pinheiro (2018), o professor ou mediador de tal prática, deverá buscar, como condição indispensável para uma interlocução potente, o reconhecimento dos contextos sociais em ela ocorre, além da valorização do universo cultural dos seus alunos, muitos deles atingidos por situações violentas e excludentes do nosso cenário social.

Por isso, acreditamos no diálogo entre as poesias com teor testemunhal e a formação dos leitores em um viés crítico que permita espaços para questionamentos, confrontamentos de posturas antagônicas e uma participação mais ativa de professores e leitores, seja por meio de escolhas coletivas de textos poéticos, seja pela predisposição ao diálogo com outras linguagens artísticas que extrapolam o texto verbal, seja pelo exercício constante da compreensão dos processos históricos também pelos discursos marginais e alijados da dinâmica social.

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

DANIEL, Cláudio. **Cadernos Bestiais III**. São Paulo: Lumme editor, 2017.

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. In: **O testemunho na literatura: representações de genocídios, ditaduras e outras violências**. Org. SALGUEIRO, Wilberth. Vitória: EDUFES, 2011.

MACIEL, Carolina Pina Rodrigues Maciel. Literatura de testemunho: leituras comparadas de Primo Levi, Anne Frank, Immaculée Ilibagiza e Michel Laub. **Opiniões**, 5(9), 74-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2016.124618>.

PAULA, Marcelo Ferraz de. O testemunho na poesia lírica: inflexões e reflexões a partir de um poema de Thiago de Mello. **Literatura e Autoritarismo**, UFSM, n.18, 2017, p.89-97.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras/Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 19, n. 31, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Testemunho da Shoah e literatura. **Revista Eletrônica Rumo à tolerância**. FFLCH-IEL-UNICAMP, 2008, p. 1-16.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia clínica**, v. 20, n. 1, 2008, p. 65-82.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. **Revista Tempo e Argumento**, v. 2, n. 1, 2010, p. 3-20.

Capítulo

7

A linguagem em vértices dialógicos

*Richardson Lemos de Oliveira*²¹

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

*Wilder Kleber Fernandes de Santana*²²

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Evandro de Oliveira Brito*²³

Universidade Federal do Pará (UFPA)

*Jucicleide Gomes Acioli*²⁴

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

*Cristina Brust*²⁵

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

*Heberth Almeida de Macedo*²⁶

Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein

*Daniele Marcondes Vicente*²⁷

Universidade Federal Fluminense (UFF)

²¹ Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

²² Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

²³ Universidade Federal do Pará (UFPA)

²⁴ Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

²⁵ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

²⁶ Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein

²⁷ Universidade Federal Fluminense (UFF)

Mariana Keller Campos Lima²⁸
Universidade La Salle

Davi Milan²⁹
Faculdade da Alta Paulista (FAP)

Alessandra Ferreira dos Santos³⁰
Universidade Castelo Branco (UCB)

Introdução

Pensar no gênero charge é propor um novo modo de se configurar da linguagem na contemporaneidade brasileira, inserindo-se em estudos não apenas a linguagem, mas também os sujeitos que contracenam a história e a memória sociais.

Desse modo, diferentemente dos estudos pautados na forma e na estrutura vigentes durante segunda metade do século XIX e parte do século XX, o homem entra em cena como um dos pilares responsáveis por toda a mudança de concepção de língua. Há, nesse sentido, uma ruptura entre a linguística da primeira metade do século XX, caracterizada pela ênfase na forma e na estrutura e a linguística desenvolvida na segunda metade desse mesmo século, marcada pela temática do sujeito nos estudos linguísticos. Dado o surgimento da AD e de outras linhas de investigação de Análises do Discurso, situamo-nos em uma vertente de estudos brasileira denominada ADD (Análise Dialógica do Discurso), cunhada pela professora Beth Brait para designar estudos advindos do pensamento de Bakhtin e o Círculo.

No grande terreno das Ciências Humanas, e principalmente em uma pós-graduação em Linguística, nosso interesse é compreender como a linguagem se manifesta por meio desse gênero midiático, que é a charge, e como o sujeito é configurado, já que, segundo Bakhtin, este é responsável pelos seus atos. Conforme postula Bakhtin (1993, p. 81), quando afirma que

Temos em vista não o *minimum* linguístico abstrato da língua comum, no sentido do sistema de formas elementares (de símbolos linguísticos) que

²⁸ Universidade La Salle

²⁹ Faculdade da Alta Paulista (FAP)

³⁰ Universidade Castelo Branco (UCB)

assegure um *minimum* de compreensão na comunicação prática. Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. (Grifos do autor).

Assim, compreende-se que o funcionamento da linguagem se adapta aos tempos de sua manifestação, e no caso específico do período brasileiro pós-eleições presidenciais de 2018, interessa-nos investigar como algumas charges constroem a figura de Jair Messias Bolsonaro. Para Bakhtin e Volóchinov, quando o sujeito estabelece relações dialógicas com outro, o faz por meio da interação, em suas mais diversas formas de manifestação.

No que concerne ao problema de investigação, a partir da experiência como professor da rede pública (de Língua Portuguesa) há mais de dez anos, observamos que o ensino tem se dado de forma mecânica, a palavra tem sido repassada para os estudantes desconsiderando-se os sujeitos, desconsiderando-se a história, apenas o processo morfossintático. O ensino de gênero em aulas de Língua Portuguesa, assim, tem focalizado na gramática tradicional, desprezando esse horizonte de visão dos gêneros discursivos, e dessa forma os alunos têm cada vez mais dificuldade de compreender os enunciados.

A escolha por trabalharmos com essa temática foi motivada pela averiguação de como estavam se procedendo aulas de LP nas séries do Ensino Médio de algumas escolas da rede estadual em João Pessoa – PB, tendo em vista que as aulas, em plataformas virtuais, estavam servindo como um depósito mecânico de informações. Em nosso ponto de vista, o mecanicismo da palavra não promove aprendizagem por parte dos alunos, mas engessa a leitura. Propomo-nos, portanto, por meio da interação verbal (BAKHTIN, 2006) a trabalhar com o gênero charge, observando-se as relações dialógicas que se estabelecem a partir do momento em que recorremos à história, à memória e à ideologia, elementos importantes demais para compreensão do enunciado, conforme Faraco (2003).

Então é nesse contexto de trabalho remoto, por meio de plataformas digitais para propensão do ensino, que é indispensável a formação de leitores capazes de interpretar e construir bons textos, é justamente através da Interação Discursiva que estaremos formando leitores e escritores proficientes, que trabalham com a língua viva e dinâmica (VOLÓCHINOV, 2017).

Desse modo, é por isso que está sendo elaborada essa proposta de trabalho com alunos do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do Piauí, utilizando

como aporte teórico o estudo dos gêneros do discurso por meio da Interação Discursiva na plataforma *Google Classroom*. Assim, diferentemente das propostas tradicionais de ensino que apenas distribuem gêneros na sala de aula virtual, propomos que esses gêneros passem por um processo de interação entre os alunos, de forma que exploraremos todas as dimensões do gênero.

Nosso trabalho, portanto, contribuirá de modo significativo para novos modos de interpretar os enunciados, principalmente em como estes se manifestam por meio da identificação de relações dialógicas. Compreendemos que é apenas nesse embate de vozes, em uma perspectiva de correlação a acontecimentos sociais, que ocorre uma compreensão ativa dos enunciados (BAKHTIN, 2006).

Quanto aos objetivos:

Objetivo Geral

- Analisar a importância de se estabelecer relações dialógicas para compreensão do gênero charge.

Objetivos específicos

- Verificar a importância da abordagem dialógica em aulas de língua portuguesa.

- Propor a aplicação de duas charges políticas contemporâneas que tematizem enunciados proferidos por Jair Messias Bolsonaro.

- Realizar um estudo teórico-analítico das relações dialógicas e como estas se constituem como conceito para nortear docentes em aulas de Língua Portuguesa.

A repercussão dos estudos dialógicos: uma questão epistemológica

Não há como contestar a repercussão de estudos que se tem feito em torno das relações dialógicas, que revisitam principalmente as discussões existentes nos escritos *O discurso em Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008) e *Os Gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2006). Nesta produção, o filósofo soviético desenvolve concepções de linguagem tendo em vista o dialogismo, em que o enunciado não é mais visto como algo mecânico, fechado e imanente, mas concreto vivo e dinâmico, o qual se dá na unidade da comunicação discursiva.

Assim, “cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por

assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade” (BAKHTIN, 2013b [1963], p. 340). Então, no manuscrito intitulado *Os elementos da construção artística*, Medviédev, assenta que “Gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento... A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 200).

O que isso significa, então, quando selecionamos o gênero charge? Que o ensino por meio desse gênero, ao focalizarmos nas relações traz aos alunos maiores possibilidades de compreensão e de aprendizagem. É nessa perspectiva que surge a interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017), que consiste no diálogo vivo e real entre os interlocutores, nesse caso específico, os estudantes.

Afinal, o que se compreende por relações dialógicas, a partir do pensamento de Bakhtin? O conceito de relações dialógicas aparece de forma mais desenvolvida em *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008), particularmente no capítulo 5, *O discurso em Dostoiévski*. É nesse texto Bakhtin formula o conceito de relações dialógicas. Conforme Bakhtin, as relações dialógicas são extralinguísticas (BAKHTIN, 2008), ou seja, não se prendem apenas ao sistema da língua, não se esgotando nele, mas criam relações de sentido entre os elementos do enunciado por meio de interação (VOLÓCHINOV, 2017). Nas palavras do autor,

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (BAKHTIN, 2008, p. 209).

Pensando nisso, é por meio dessas relações dialógicas que pretendemos desenvolver um estudo que possa auxiliar discentes e docentes para que estes possam trabalhar de forma interativa e dinâmica na sala de aula, e não em mecanismos fechados e acabados. No manuscrito *Reformulação do livro sobre Dostoiévski*, Bakhtin, ao discutir sobre o viver concreto de cada ser humano, afirma que a natureza dialógica da consciência é a

[...] natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2006a [1979], p. 348).

Observemos os exemplos a seguir:

Charge 3: Bolsonaro em queda³¹



Fonte: @Zé_Dassilva

Charge 4: Santo remédio³²



Fonte: @Zé_Dassilva

Pautados em Bakhtin e em estudos de Francelino (2007; 2013), compreendemos que as relações dialógicas são relações de sentido que se estabelecem entre dois ou mais enunciados, quando se recorre à história, a aspectos sociais, políticos e ainda ideológicos. Por meio dessa investigação

³¹ Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dassilva-em-queda> Acesso em: 22.03.2020

³² Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dassilva-santo-remedio> Acesso em: 22.03.2020

acreditamos estar contribuindo bastante para novos âmbitos de estudos no terreno brasileiro, em campo discursivo.

Quanto aos aspectos metodológicos, de acordo com Antônio Carlos Gil, a metodologia da pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2007, p. 183). Nesse direcionamento, podemos compreender que a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Quanto à abordagem, a selecionada por nós foi a qualitativa, que se caracteriza pela qualificação dos dados coletados.

Considerações finais

Para composição deste trabalho mobilizamos algumas noções da Análise Dialógica do Discurso, tais como a relação dialogismo e relações dialógicas, dentro do âmbito discursivo, bem como o fenômeno da compreensão, já que como procuramos verificar como a linguagem se manifesta por meio do gênero midiático charge, e como o sujeito é configurado. Para a compreensão das questões discursivas realizamos a propositura de duas charges contemporâneas que espetacularizam o atual cronotopo político brasileiro.

Ao longo deste texto, buscamos desenvolver uma reflexão sobre as práticas de análise dialógica e o funcionamento da linguagem, em como este se adapta aos tempos de sua manifestação, e no caso específico do período brasileiro pós-eleições presidenciais de 2018, interessa-nos investigar como algumas charges constroem a figura de Jair Messias Bolsonaro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 1ª. ed. Holquist, 1993.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth. "Introdução. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana". In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FRANCELINO, Pedro Farias (Org). **Teoria dialógica do discurso: exercícios de reflexão e de análise**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FRANCELINO, Pedro Farias. **A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Área de Concentração em Linguística, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Recife, 2007. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dóris de Arruda C. da Cunha.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed.

MEDVIÉDEV, **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Capítulo

8

A literatura de cordel no processo de alfabetização: um estudo de caso na educação básica

*João Flávio Furtado Cruz*³³

Universidade Estadual do Ceará

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Introdução

Neste texto procuro compartilhar experiências sobre o uso da literatura de cordel como uma importante ferramenta no processo de alfabetização, além de ter buscado diagnosticar as dificuldades mais frequentes na alfabetização. Com este fim, utilizei diferentes técnicas de pesquisas, através de questionário com pais, alunos e professores aplicados na Escola Padre Manoel Cordeiro da Cruz, na comunidade de Iguaçu no Município de Canindé-Ce. Por meio deste estudo, constatou-se as principais dificuldades de alfabetização; falta de estruturas nas escolas e famílias que não sabem o valor e a importância dos estudos.

As mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas, fruto do amplo debate entre governo, entidades educacionais e a sociedade, promoveram uma ampla reformulação no processo de ensino-aprendizagem que começou pela construção de uma nova sistemática de educação que levasse em conta a realidade dos educandos e comunidade na qual a escola está inserida, com suas especificidades, respeitando a pluralidade cultural.

³³ Aluno especial do PosLA/UECE e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/UFMT. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará -2018 (UECE). Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade KURIUS. Especialista em Gestão Escolar com Ênfase em Administração Escolar pela Faculdade KURIUS- (2013) . Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade KURIUS-(2010). É membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/CNPq). Atualmente é professor efetivo na rede municipal de ITATIRA. E-mail: jfjf6613@gmail.com

Neste trabalho, pretendemos apresentar a *Literatura de cordel como uma importante ferramenta no processo de alfabetização* – compreendendo que a função primordial da escola é, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim como a de possibilitar que os alunos atuem criticamente em espaço social.

Assim, a linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo constructos linguísticos e atos sociais. A leitura, por sua vez ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de retribuição de sentidos.

Neste contexto, a Literatura de Cordel se apresenta como uma ferramenta que partindo do lúdico, do imaginário, do que está próximo ao seu cotidiano, abre espaço para construção de vivências que propiciam a aprendizagem e a torna, significativa.

Num primeiro momento, pretendemos investigar como a literatura de cordel é vista pelos alunos em seu contexto social, avaliar e comprovar que a literatura de cordel contribui no processo de construção da leitura e escrita e finalmente, se propõe a resgatar o patrimônio imaterial e cultural da região. E ainda, subsidiar a professores a implementar atividades que estimulem os alunos a estabelecer hipóteses concretas de leitura e escrita.

O trabalho surgiu a partir da necessidade de que percebemos que muitos educadores relatam a dificuldade dos alunos a aprenderem a ler e escrever que são em seus primórdios inerentes a ação cotidiana do homem. Tendo em vista que a Literatura de Cordel é uma rica e inesgotável fonte de sabedoria popular dotada de sonoridade, ritmo, harmonia e descontração na forma como as histórias são contadas e que o ensino de língua materna carece de ferramentas e estratégias que auxiliem no processo educacional, este trabalho tem como objeto uma análise de como o cordel pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa mais especificamente nas turmas no processo de alfabetização.

Nesse sentido, a nossa pesquisa é constituída por um conjunto de textos em cordel dos mais variados autores desse gênero e uma análise de como a Literatura de Cordel podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem de língua materna em no processo de alfabetização. Dessa forma, constituem os dados dessa pesquisa as marcas de aceitação, valorização e revitalização do

cordel nessas turmas bem como a utilização do mesmo como uma importante ferramenta para a construção do conhecimento sistematizado.

Para nos debruçarmos sobre a sonoridade, o ritmo, a harmonia, o lúdico e o espírito de coletividade existentes nos textos em cordel e situá-los na sala de aula de alfabetização, faz-se necessário, no entanto, conhecermos textos e obras de autores consagrados ou não nesse gênero narrativo, popular e impresso. Além do que pretendemos investigar aspectos históricos inerentes à Literatura de Cordel e o papel dela na consolidação da leitura e da escrita dos alunos no processo de alfabetização. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa que assume um viés descritivo e exploratório a partir de um trabalho realizado no processo de alfabetização na escola Padre Manoel Cordeiro da Cruz, no Ensino Fundamental I, localizado no município de Canindé.

A literatura de cordel: aspectos históricos

“[...] me inspiro em sala cheia nas debulhas de feijão no cheiro do milho assado na fogueira de São João como Catulo inspirou-se com o luar do sertão” Arievaldo

Antes da evolução do rádio, do jornal e da televisão no nordeste do Brasil, as pessoas, segundo Acopiara (2008) ficavam sabendo dos acontecimentos históricos, das notícias, dos romances e até das fofocas por meio dos versos populares impressos em pequenos livros pendurados em barbantes vendidos nas feiras e mercados populares. Nascia, assim, a literatura de cordel nessa região.

A literatura de cordel é um tipo de literatura popular (do povo e para o povo) em que a priori os cordelistas (ou autores) recitavam versos de forma melodiosa e cadenciada, acompanhados de uma viola para conquistar amadas e compradores. Inicialmente, essas narrativas orais eram recitadas em castelos e palácios de reis. Isso acontecia em alguns países europeus como Espanha e Portugal.

Ainda na Europa, mais precisamente em Portugal, essas poesias passaram a ser impressas em folhetos mal-acabados ou em papéis de má qualidade, expostos para a venda pendurados em cordas (cordéis) ou barbantes. Assim, o nome cordel está ligado à forma de comercialização desse tipo de poesia em Portugal e chegou ao Brasil já na época da colonização.

Porém, foi somente a partir da segunda metade do século XIX que o cordel no Brasil ganhou ares próprios e típicos de uma poesia nacional e moderna,

embora não se desenvolvesse em todo o país. Dessa feita, começaram as impressões de folhetos brasileiros, com suas características próprias.

A popularização da literatura de cordel deu-se na região nordeste – fora dos círculos culturais acadêmicos de prestígio no Brasil. Isso porque os cordelistas relatavam os seus contos e causos nas praças, feiras e festas – pontos de encontro para se discutir questões polêmicas, e se interagir dos assuntos da atualidade. Dessa forma o cordel funcionava como uma espécie de jornal da região e que trazia notícias ou assuntos de interesse nacional e/ou local. Para Galvão (2001), o cordel foi e continua sendo uma das formas de comunicação mais autêntica nas pequenas cidades da região nordeste.

Por conta própria os cordelistas preparavam seus poemas, mandavam imprimir, se instalavam em um canto qualquer nas feiras livres declamava suas poesias para que o povo pudesse ouvir e comprá-las. Atualmente, a literatura de cordel brasileira é típica do Nordeste, embora se faça presente em outros poucos estados da região sudeste. Além disso, funciona como divulgadora da arte do cotidiano, dos autores locais e das quase que esquecidas tradições populares.

Por tudo isso, a literatura de cordel é de inestimável importância na manutenção das identidades locais e das tradições literárias regionais. Aspectos que contribuem para a perpetuação do folclore brasileiro.

A literatura de cordel surgiu na Europa e foram introduzidos no Brasil pelo cantador Silvino Piraurá de Lima e depois pela dupla Leandro Gomes de Barros e Francisco das Chagas Batista. O cordel foi e continua sendo uma das formas mais autênticas de cultura nas pequenas cidades da região nordeste. Entretanto, é um mercado assíduo e apaixonado que encontra nas cidades grandes espaço quase que semelhante das cidades pequenas.

O nome literatura de cordel vem de Portugal onde os folhetos eram expostos pendurados em barbantes (cordões ou cordéis). A literatura de cordel é caracterizada como um tipo de poesia popular originalmente oral e depois impressa em folhetos rústicos e expostos a venda pendurados em cordas de onde se origina o nome cordel.

Segundo o pesquisador Liêdo Maranhão, o auge da literatura de cordel no Nordeste ocorreu na década de 40 e 50, época em que predominava a política populista de Getúlio Vargas. No Ceará, por ocasião das festividades religiosas, na década de 70, era grande o número de vendedores do público pelo produto.

Comunicar-se é próprio do ser humano, a troca de informações é muito salutar na sala de aula na medida em que a sala de aula é um espaço propício

para essas trocas. Ressaltamos que a comunicação acontece de consciente e inconsciente através de várias maneiras e linguagens, como nos traz, Batista (1977, p. 60)

O homem é um ser comunicante... essencialmente comunicador... Não se comunica apenas com o agora... se comunica com o tempo. O homem não constrói apenas para si a casa: o homem edifica a casa. O tempo para o homem não é linear... é o único animal que sabe que vai morrer e o único que não tem a morte como o fim.

Neste prisma, a literatura de cordel se apresenta como uma forma de comunicação, principalmente entre as camadas populares, dada o seu preço e a linguagem que identifica com o leitor. Os folhetos relatam a saga e a sabedoria popular do sertanejo brasileiro.

Contrariando a realidade do alto grau de analfabetismo, a popularização da literatura de cordel no Nordeste se deu mais pelo esforço pessoal dos cordelistas, que fora dos círculos culturais acadêmicos, relatavam os seus contos e causos nas praças, feiras e festas, que eram por sua vez o ponto de encontro para discutir questões polêmicas e se inteirar dos assuntos da atualidade. Conforme Galvão (2001, p.54): “O cordel foi e continua sendo uma das formas de comunicação mais autênticas nas pequenas cidades da região do Nordeste”.

Os temas da literatura de cordel é objeto de estudo por folcloristas, sociólogos e antropólogos, pois se engrena na cultura brasileira. Os cordéis apresentam sempre temas interessantes que fala desde a política, a vida dura no campo, como louvação ou crítica onde estória e história se mesclam e se fundem.

O cordel servia como um meio de comunicação popular onde os trabalhos produzidos eram expostos em barbantes e cordas para serem vendidos em locais públicos. Somente em fins do século XIX, a literatura foi trazida para o Brasil por colonizadores europeus, onde através de folhetos impressos que circulavam principalmente nas zonas rurais o trabalho iria sendo cada vez mais divulgado e apreciado pela população.

Ressaltando que os cordéis se sobressaíram e sua concentração maior foi na Região Nordeste especialmente nos estados de Pernambuco, Bahia, Ceará e Pará, devido ao enfoque no regionalismo que se referiam na maioria das vezes aos feitos dos cangaceiros, sertanejos e os problemas sociais que os cercam.

Experiência realizada, em sala de aula por alguns professores, observou-se que devido a diversidade de conteúdo abordados na literatura de cordel o

desenvolvimento da leitura e da escrita fluiu prazerosamente tornando-se um importante instrumento inovador e incentivador na aprendizagem dos alunos.

Além do mais, em atividades conduzidas na Escola Padre Manoel Cordeiro da Cruz, situada no distrito de Iguazu, município de Canindé, os professores das turmas demonstraram que se sentiram motivados a produzirem textos por meio da expressão literária do cordel em seu amplo contexto cultural.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo avaliar a importância da Literatura de Cordel como método de incentivo à leitura e escrita de forma a despertar o senso crítico, a capacidade de observação da realidade e dos problemas sociais que nos cercam em especial na região de Canindé onde o Cordel teve maior repercussão por meio do projeto *acorda cordel* na sala de aula.

O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa nas escolas. Sendo assim, este trabalho pretende servir de suporte e subsídios a pesquisadores, estudantes da área de Língua Portuguesa, cordelistas e professores que se interessem no desenvolvimento desse trabalho em sala de aula e tenham como foco despertar a necessidade de se trabalhar essa temática.

Algumas temáticas são recorrentes na literatura de cordel. Essas são as mais expressivas:

- Romances- histórias de amor não correspondido, virtudes ou sacrifícios
- Ciclo mágico e maravilhoso: histórias da carochinha, que falam de príncipes, fadas, dragões e reinos encantados.
- Ciclo de cangaço e religioso: apresentam o imaginário nordestino ligado a figuras como Lampião, Antonio Silvino, Padre Cícero, Antonio Conselheiro e Frei Damião.
- Noticiosos: funcionam como jornais mesmo já sabendo o que aconteceu, a população compra o folheto para a visão do poeta
- Histórias de valentia: apresentam personagens lendários da região, como o Sertanejo Antonio Cobra choca e o valente Sebastião.
- Anti-heróis: falam de nordestinos que vencem mais pela esperteza do que pela força. João Grilo e Pedro Malazartes forma imortalizados pelo cordel.
- Humorísticos e picarescos: os mais populares. Contam fatos com a A dor de Barriga de noivo e A mulher que trocou o marido pela TV em cores.
- Exemplo morais: deixam uma lição. A moça que bateu na mãe e virou uma cachorra
- Pelejas: relato de cantorias entre repentistas. Os textos são frutos da imaginação do cordelistas, como a Peleja de João Athayde com Raimundo Pelado.
- Folhetos de discussão apresentam dois pontos de vista sobre uma mesma questão. A discussão de São Jorge com os americanos na lua.
- Outros gêneros: há ainda folhetos de conselhos, profecias, cachorradas, descaração, política, educação e aqueles feitos sobre encomenda.

Discutindo as temáticas no cordel

A temática do cordel é extremamente diversificada. Quase tudo serve como tema para os poetas populares escreverem seus folhetos. Fatos ligados à religiosidade, ao misticismo, à vida campestre, desastres, crimes etc.

Vejam as temáticas mais recorrentes e as delimitações de cada uma nos folhetos populares:

- ✓ Romances (histórias de amor não correspondido, virtudes ou sacrifícios);
- ✓ Ciclo mágico e maravilhoso (histórias da Carochinha, que falam de príncipes, fadas, dragões e reinos encantados);
- ✓ Ciclo de cangaço e religioso (apresentam o imaginário nordestino ligado às figuras de Lampião, Antonio Silvino, Padre Cícero, Antonio Conselheiro e Frei Damião);
- ✓ Noticiosos (funcionam como jornais. Mesmo já sabendo dos acontecimentos – isso atualmente – a população compra o folheto e observa a visão do poeta diante dos fatos);
- ✓ Histórias de valentia (apresentam personagens lendários da região);
- ✓ Anti-heróis (falam de nordestinos que vencem pela esperteza e não pela força);
- ✓ Humorísticos e pitorescos (histórias engraças como a mulher trocar o marido por uma TV, a dor de barriga do noivo etc.);
- ✓ Exemplos morais (tendem a dar uma lição de moral);
- ✓ Pelejas (debate de cantorias entre repentistas);
- ✓ Folhetos de discussão (apresentam dois pontos de vista sobre uma mesma questão);
- ✓ Outros gêneros (há ainda folhetos de conselhos, profecias, cachorradas, política, educação e aqueles feitos por encomenda).

Esses são, portanto, alguns dos temas frequentes na literatura de cordel brasileira tanto antigamente quanto atualmente.

A xilogravura do cordel

Um dos aspectos de maior importância na composição do cordel além dos aspectos formais e temáticos é a xilogravura das capas dos folhetos. Trata-se de uma técnica de gravura muito antiga na qual se utiliza madeira como matriz e possibilita a reprodução da imagem gravada sobre o papel ou qualquer outro suporte adequado.

A xilografia – arte de gravar em madeira – tem sua provável origem na China e é conhecida desde o século VI. Para nós do ocidente essa arte começou a se firmar na Idade Média através de confecções de baralhos. Segundo Lopes

(1994) ela até aí era mera técnica de reprodução de cópias e só passou a ser valorizada como manifestação artística em si somente mais tarde.

No Brasil, a xilogravura começa a ganhar destaque a partir de 1912 com a exposição do artista alemão Lasar Sagall, segundo Lopes (1994). E, depois que chegou ao nordeste, essa arte ganhou uma conotação especial, pois a genuína expressão da criatividade do artista primitivo: as soluções plásticas sintéticas, o traço forte, incisivo, a rude e bela expressividade dos desenhos, o mundo fantástico dos seres míticos e mágicos das concepções ingênuas. Ao lado de sua literatura, essas xilogravuras do cordel refletiam ideais, anseios e sonhos do homem nordestino (LIMA, 2008, p. 62).

A xilogravura popular atual é uma permanência do traço medieval da cultura portuguesa trazida para o Brasil junta com os colonizadores e que se desenvolveu predominantemente na literatura de cordel.

Em relação ao processo de feitura é uma técnica que consiste em entalhar na madeira a figura ou matriz que se pretende imprimir com a ajuda de um instrumento cortante. Em seguida se coloca tinta num rolo de borracha. Essa tinta deve tocar apenas as partes elevadas do entalhe. O final do processo se dá com a impressão da imagem em alto relevo em papel especial, no caso se constitui nas capas dos folhetos populares.

Acopiara (2008) define a xilogravura em forma de cordel. Vejamos, pois, alguns trechos:

Em pedaços de madeira,
Bem serrados e lixados,
Textos pequenos e grandes
Eram com calma entalhados
Pra serem reproduzidos,
E eram bons os resultados.

[...]
Desde então a xilogravura
Cumprir importante papel
Na cultura popular,
Se tornando a mais fiel
Companheira dos livrinhos
Que chamamos de cordel.

Por sua vez essas xilogravuras ao lado de suas literaturas refletiam e refletem ideais, anseios e sonhos do homem nordestino. Porém, essas xilogravuras atualmente passam por um outro processo de feitura com

emborrachados ou madeiras compensadas, pois com a impressão feita a partir da fotografia, o antigo processo tem se tornado inadequado.

A relação do cordel com o processo de leitura e escrita

Por ser uma literatura distribuída nas ruas, feiras e botequins e pelo tipo de linguagem em que circula; bastante simples, com traços da fala coloquial e por falar do povo do sertão, a literatura de cordel apresenta, além desses, outros aspectos interessantes: as xilogravuras representam um importante espólio do imaginário popular; é de inestimável importância na manutenção das identidades locais e das tradições literárias regionais, contribuindo para a manutenção do folclore nacional; apresentam obras de teor didático e educativo e, principalmente, ajudam na disseminação de hábitos de leitura e lutam contra o analfabetismo.

Para Lajolo (2003) ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Assim, as leituras se aprendem na escola e fora dela. Muitas leituras independem da aprendizagem formal e se concluem na interação cotidiana com o mundo. Daí o importante papel da literatura de cordel no desenvolvimento do hábito da leitura.

De acordo com Kleiman (2001), a leitura, enquanto atividade que caracteriza e distingue os seres humanos, é uma das maiores experiências na vida escolar e de toda pessoa, pois ao dominar a leitura abrimos a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios participar da vida social e interagir com o mundo. É a interação do autor / leitor, um processo de múltiplas facetas, com a finalidade de compreender a matéria escrita, avaliá-la e utilizá-la conforme suas necessidades, enfim uma prática social.

A importância do cordel do desenvolvimento da leitura e da escrita se torna mais acentuada quando Freire (1988) defende que é necessário que o indivíduo leia seu próprio mundo para depois decifrar as palavras, pois as mensagens que se lê só têm significado quando se relacionam com o mundo a sua volta:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...). A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as palavras”, as “letras” daquele contexto (...) se encarnavam numa série de coisas, de

objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (...) A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. (...) Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. “O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1988, p. 11-3).

Assim, compreendemos que aprender a ler e a escrever num país como o Brasil, significa lidar com os diferentes falares regionais, presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico. Dessa forma, a literatura de cordel tem como grande objetivo conhecer, recriar e expressar-se artisticamente a realidade de um povo respeitando as mais variadas culturas ou manifestações culturais.

A ideia de se trabalhar a literatura de cordel como ferramenta no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos nossos alunos em sala de aula possibilitará aos envolvidos inúmeras oportunidades de conhecer a cultura popular de sua região, expressar o descontentamento com as questões sociais, expor suas habilidades e emoções a depender do tema abordado, aceitar a crítica e saber fazê-la, reconhecer a sua realidade e perceber a necessidade de mudá-la quando necessário, pois a literatura proporciona a leitura, a interpretação, opiniões divergentes, visões de mundo diferenciadas, contextos sociais, políticos, econômicos e culturais variados que precisam ser trabalhados e estimulados no indivíduo através da oralidade e/ou da escrita.

São inúmeras as experiências que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula por professores de Língua Portuguesa com a literatura de cordel como ferramenta auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos. Nesse caso o professor também assume um importante papel nesse processo e não deve, ao nosso entendimento, somente apresentar o cordel ou ler os folhetins para os alunos, mas, sobretudo propor atividades que venham proporcionar a criação de um ambiente que estimule a leitura e a escrita dos alunos.

Dessa forma, Hickmann (2000) defende que tanto o professor quanto a obra do cordel devem contribuir para o processo de construção da autonomia, da identidade cultural, social, histórica, da subjetividade e cidadania, através da leitura de seus jeitos de ser, viver, relacionar-se e do resgate da memória pessoal e coletiva, que expressa um universo de valores éticos, crenças, atitudes, normas e regras de convívio do seu contexto social.

Um dos discursos correntes entre alguns educadores dão conta que o nível de leitura e escrita entre os alunos do ensino fundamental e/ou médio é muito aquém do realmente deveria ser. Esses professores chegam a afirmar que

diversos esforços vêm sendo feitos para suprir essa falha dos alunos, mas que não vêm surtindo os efeitos desejados.

O aluno, por sua vez, agente ativo no processo de construção desses saberes, é muitas vezes surpreendido com atividades descontextualizadas da realidade deles e acaba que não se interessando por uma ou outra atividade que o professor procura desenvolver em sala de aula.

Parece-nos claro que aliar os esforços dos professores a atividades práticas que primam pelo prazer estético, à contextualização e à realidade social é tarefa fundamental para aquisição da leitura e escrita dos alunos. Daí a importância da literatura de cordel nesse processo, conforme Hickmann (2000, p. 9):

Um trabalho que vise observar a vida, ler as pessoas em seus olhares, jeitos de vestir, de caminhar, de alimentar-se, de brincar, sorrir, amar, chorar, ter uma escrita sensível dos estudantes, enfim, que tenha por proposições temáticas e atividades em ciências sociais articuladas à subjetividade e ao mundo vivido e desejado pelos educandos e educadores, ultrapassando os limites e as fronteiras das concepções de espaço e tempo.

Dessa forma, pesquisadores, professores, voluntários e outros interessados, defendem a ideia de se estudar a influência dessa literatura em sala de aula, partindo de um contexto educacional na perspectiva de tê-lo como método incentivador da leitura, da escrita e da produção de textos no diz respeito ao amplo conteúdo das culturas populares e às muitas e criativas possibilidades de trabalhar o cordel como forma de divertir, informar, seduzir e despertar os envolvidos para as situações que os rodeiam. De maneira que transpareça a autenticidade da cultura brasileira e a necessidade de buscá-la e recriá-la no contexto da sala de aula.

O tema de estudo deste trabalho abre espaços para uma reflexão sobre a importância de se inovar em sala de aula, de possibilitar métodos incentivadores no âmbito educacional, notavelmente são vários os meios de incentivo à aquisição do conhecimento, da leitura e da escrita com abertura de oportunidades para as manifestações e experiências culturais.

Assim, faz-se necessário e importante abrir espaços para que a criança e o adolescente possam manifestar-se. Viver o direito à voz é experiência pessoal e intransferível, que permite um oportuno e rico trabalho de Língua Portuguesa. Assim também o exercício efetivo do diálogo, voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais

preconceitos e estereótipos é componente fortalecedor do convívio democrático (PCN'S, 1997, p.53).

Diante de tantas manifestações culturais e métodos que incentivam a produção e a criatividade humana é de fundamental importância abordar esses temas e integrá-los à educação como forma de propiciar aos envolvidos mais conhecimento sobre a cultura popular brasileira e, por conseguinte, um trabalho mais efetivo com a leitura e escrita em sala de aula.

A Literatura de Cordel pode apresentar-se de diversas formas: oral, escrita, declamada, cantada, dando várias possibilidades de se desenvolver belíssimos trabalhos pedagógicos e introduzi-la na sala de aula é uma boa proposta de se trabalhar a interdisciplinaridade, um imenso mundo literário, o resgate de valores, a origem das variadas culturas introduzidas no Brasil e, além de tudo, como já o dissemos, pode auxiliar no processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos.

Pois, no trabalho com a literatura de cordel o aluno aprende no processo de leitura, de levantar dúvidas, de pesquisar, de criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento e no processo de produzir (escrever). Dessa forma, é fundamental que o professor crie situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está tomando como objeto de estudo, a partir das relações criadas nessas situações.

A leitura na escola deve ser uma oportunidade única, deve propiciar aos educandos interesse, desafios, conhecimento focado, além de propor aos mesmos a fundamentação dessas informações de maneira espontânea. Propõe-se aqui que os trabalhos com a leitura e a escrita caminhem junto à Literatura de Cordel, ampliando assim, as informações e o conhecimento dos mais variados tipos de leitura.

Cordel: ferramenta auxiliar no processo educacional

Um importante papel exercido pela literatura de cordel diz respeito à sua função como auxiliar no processo de alfabetização. Temos noção de que incontáveis nordestinos carentes de alfabetização aprenderam a ler apreciando esses folhetos que são vendidos em feiras populares, com o auxílio de pessoas já alfabetizadas.

Acreditamos que a arte popular deve ser valorizada e conhecida por todos, formando a cultura popular, que se constitui no saber da comunidade, “*que todos sabem*”. A importância de se trabalhar a arte na educação vai além do conhecimento artístico como experiência estética direta da obra de arte, o universo da arte contém também um outro tipo de conhecimento, gerado pela necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana, um conhecimento que se identifica como produto das culturas e como parte da História.

Por esse e outros fatores, cresce cada vez mais o interesse de estudantes e educadores pela literatura de cordel – especificamente da região nordeste. Esse clima de abertura e receptividade merece ser mais bem explorado pelos educadores para que o trabalho nessa perspectiva possa surtir efeitos satisfatórios já que segundo Demo (2005) a aula que só repassa conhecimento ou a escola que somente se define como socializadora do conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento.

Dessa forma, a Literatura de Cordel significa mais do que simplesmente trabalhar a Língua Portuguesa, significa conhecer a arte de outras culturas, pois

[...] a educação em arte proporciona o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1998, p. 19)

Barroso (1921) afirma que o ensino das crianças na Grécia antiga começava pela poesia, por ser o meio mais fácil de guardar de memória. Entendemos, assim, que a poesia popular nordestina é herdeira direta da tradição grega e também pode e merece fazer parte dos conteúdos programáticos de ensino.

Através do contato com a Literatura de Cordel é possível desenvolver no educando habilidades linguísticas ampliando assim, seu conhecimento de mundo. A livre expressão que a Literatura de Cordel nos proporciona quebra muita das vezes aquele bloqueio que alunos possuem com relação às regras gramaticais, esse tipo de literatura possibilita uma produção menos conservadora no que diz respeito à gramática normativa. O autor de versos de cordel preocupa-se mais com rima do que com as regras, essa é uma das virtudes se é que assim pode ser chamada, que atraem o indivíduo e o estimula a produzir cordéis.

Nesse sentido, a literatura de cordel atua como uma importante ferramenta no desenvolvimento do processo educacional de milhares de alunos, principalmente da região nordeste, e acaba cumprindo uma de suas funções sociais que seria a de contribuir verdadeiramente na e para a educação do povo que está inserido no contexto social dessas produções.

Além de tudo, pelo fato de funcionar como divulgadora da arte do cotidiano, das tradições populares, dos autores locais e por ter grande vitalidade nessa região do Brasil, a literatura de cordel é de inestimável importância na manutenção das identidades locais e das tradições literárias regionais, contribuindo para a perpetuação do folclore brasileiro. E tanto a escola (visão micro de educação) quanto a educação (em seu sentido macro) não podem deixar de usufruir dessas importantes obras que fazem parte do acervo cultural do nosso povo.

Defendemos aqui que a cultura deveria ser mais abordada em sala de aula como requisito obrigatório no processo do ensino e da aprendizagem. A valorização da cultura local, como o cordel, por exemplo, deveria ser um dos elementos mais significativos na prática docente e escolar. Logo, o que ocorre na sala de aula é influenciado pelo que acontece fora dela. Haja vista não se faz educação sem cultura, em especial a cultura local, aquela que o aluno trás dentro de si, que vem de geração em geração (o cordel, por exemplo), aquela com a qual ele lida no seu dia a dia.

A linguagem popular e a literatura de cordel são as produções culturais mais preciosas de um povo carente como o nosso. Com tantas dificuldades de inserção social, econômica e cultural, precisamos mudar os paradigmas e vencer as barreiras impostas por uma classe elitista em que a literatura clássica é preservada, registrada e difundida. Nesse sentido, precisamos divulgar mais o cordel nas escolas e torná-lo parte de um currículo que verdadeiramente valoriza a cultura local.

Além disso, se faz importante que os nossos professores percebam o amplo campo de investigação que possibilitam as obras em cordel nos mais variados aspectos: conteúdos, temas, estrutura, relações e problemas sociais, questões econômicas, questões de cunho político etc. E use este rico campo de investigação como um grande aliado no desenvolvimento de habilidades referentes à leitura e à escrita dos nossos alunos não só do ensino fundamental como também do médio.

Por esses e outros motivos a literatura de cordel se faz presente e importante no processo educacional de muitas escolas e nas práticas pedagógicas de muitos de nossos educadores.

O papel da literatura de cordel na leitura e escrita

Na sala de aula existem inúmeras experiências exitosas que utiliza a literatura de cordel com diferentes idades e contextos sociais para contribuir no processo de alfabetização dos alunos. Nesse aspecto o professor assume um importante papel de não somente apresentar o cordel, mas propor atividades que venham a estimular a criação de um ambiente propício a aprendizagem da leitura e da escrita como Hickmann (2002, p. 10) diz:

Contribuir para o processo de construção da autonomia; da identidade cultural, social, histórica, da subjetividade e cidadania, através da leitura de seus jeitos de ser, viver, relacionar-se e do resgate da memória pessoal e coletiva, que expressa um universo de valores éticos, crenças, atitudes, normas e regras de convívio do seu contexto social.

Muitos educadores hoje retratam que os alunos não conseguem aprender a ler e escrever. Esses alegam diversas estratégias estão sendo utilizadas em sala de aula, mas os resultados não aparecem. Sabemos, no entanto, que a competência do professor não se mede somente pelo domínio que tem sobre sua matéria. O aluno por sua vez, está passando um processo de construção da leitura e escrita e muitas vezes, é intercalado com atividades repetitivas e descontextualizado da realidade dos alunos que o impedem de se envolver nesse trabalho.

Freire (2003), examina que “ensinar exige reflexão crítica sobre prática (...). A “prática docente, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2003, p. 38). Tomado dessa forma, ao trabalharmos com os conhecimentos culturais sistematizados há de se ter presente o destinatário desse processo.

Essa prática deve ser exercida com clareza e dentro de objetivos claros e de acordo com Projeto Político Pedagógico da Escola. Priorizar com isso, o cotidiano da criança e jovens através de situações concretas a partir da História Vivida, fazendo uso da literatura de cordel, o foco desse estudo, incentivando a participação da turma, priorizando o espaço físico, localização da escola, do bairro, município, além família.

Dessa forma, o educando se sentirá à vontade para propor, questionar, participar e ajudar no desenvolvimento de todo processo educativo, pois o educador desenvolve um trabalho coletivo em que são trocadas experiências vividas por todos, conforme Hickmann (2002, p. 18):

Um trabalho que vise observar a vida, ler as pessoas em seus olhares, jeitos de vestir, de caminhar, de alimentar-se, de brincar, sorrir, amar, chorar; ter uma escrita sensível dos estudantes, enfim, que tenha por proposição temática e atividades em ciências sociais articuladas à subjetividade e ao mundo vivido e desejado pelos educandos e educadores, ultrapassando os limites e as fronteiras das concepções de espaço e tempo.

A palavra diversidade e pluralidade culturais são novas para nós educadores. Ainda estamos nos apropriando delas de forma vagarosa. As práticas sociais e culturais atravessam a escola para que ela possa pensar sobre si mesma e não simplesmente reproduzi-las em seu cotidiano. É preciso olhar o aluno como um ser complexo cheio de singularidades e repleto de fantasias e sonhos que muitas vezes a escola não valoriza.

Através do Projeto *Acorda Cordel*, capitaneado por seu idealizador Arielvaldo Viana a Literatura de Cordel se apresenta como uma ferramenta na sala de aula, o projeto foi apresentado em Brasília, em dezembro de 2002, durante a III- CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, promovida pela Comissão de Educação da Câmara Federal.

O projeto propõe a revitalização do gênero e sua utilização como ferramenta didático- pedagógica na educação básica, principalmente na alfabetização com alunos jovens e adultos, O projeto conta ainda com a divulgação nas escolas, através de estudos, oficinas, palestras, simpósios com base na linguagem e informações contidas nos folhetos. Onde apresenta o cordel: *A didática do cordel* como traz Viana (2006, p.23):

Nessas sextilhas que têm
Métricas, rima e oração
Vamos falar do cordel
Poesia do sertão
Que já virou ferramenta
Usada na educação

A poesia reflete
Em um divino painel
Nós que somos cordelistas
Usando tinta e papel
Vamos falar do que existe

Na didática do cordel

É preciso seguir regras
Para escrever folhetos
Bem diferentes daquelas
Usadas pelos sonetos
Que é sempre dividido
Em quartetos e tercetos

Alfabetização de jovens e adultos e a utilização do cordel

O conceito de alfabetização se caracteriza como uma aprendizagem voltada pela compreensão entre a relação fonemas e grafemas. Segundo Emilia Ferreiro (2001), a alfabetização não é um estado é um processo e afirma que se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada.

Atualmente desponta no cenário nacional através de estudo sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, outro conceito até mais pertinente frete ao tema: o letramento. Pode-se dizer que o processo começa bem antes de seu processo de alfabetização: a criança começa a "letrar-se" a partir do momento em que nasce numa sociedade letrada.

Nesta perspectiva por que não falar de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em uma forma convencional

Levados pelo desejo de ler folhetos, muito trabalhador tem se alfabetizado. E quando o pai for tratado seriamente a questão da educação do trabalhador, os professores e assistentes sociais poderão encontrar na literatura de cordel, valioso auxílio para o bom êxito das tarefas. (Renato Carneiro Campos in *Ideologia dos Poetas Populares* MEC- FUNARTE _ Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Recife, 1977).

No trabalho com literatura de cordel, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está

aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações. A esse respeito Valente (1999, p. 4) acrescenta:

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

Segundo Freire (2003), “O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Essa leitura do espaço pedagógico pressupõe também uma releitura da questão das dificuldades de aprendizagem. Neste prisma a escola tem um papel fundamental de suprir as necessidades de aprendizagem partindo do que o aluno gosta para o que deve ser aprendido. Assim a literatura de cordel como algo que faz parte do cotidiano, principalmente na zona rural, pode contribuir para que aprendizagem possa acontecer de forma mais prazerosa.

A escola precisa compreender que a educação estabelece com o conhecimento uma relação dialógica, e tem como missão favorecer uma aprendizagem significativa, passando pela capacitação continuada dos professores somados a valorização profissional bem como a aquisição de recursos materiais para estabelecer atividades criativas que estimulem a aprendizagem. As condições materiais são necessárias serem revistas de forma a garantir que o aluno consiga aprender. O professor deve ser comprometido com o sucesso escolar do aluno e os gestores garantam condições objetivas para que isso aconteça. O meio escolar interfere na aprendizagem (BASTOS, 2002).

Os estudos indicam que a aquisição da leitura e da escrita é influenciada pelas características intrapessoais e interpessoais e contextuais do aluno que aprende. As primeiras referem-se à personalidade, as capacidades cognitivas, a motivação e aos estilos e estratégias de aprendizagem. As segundas estão relacionadas ao processo ensino aprendizagem como perfil do professor o relacionamento professor e aluno e os estilos de ensinar as últimas características envolvem o ambiente em que o aluno está inserido.

Na busca de soluções dos problemas educacionais que envolvem a aprendizagem, é necessário entendê-la como um processo dinâmico e múltiplo facetas. As diferentes teorias da aprendizagem e correntes filosóficas devem contribuir para que o homem enquanto ser humano possa ser capaz de construir sua identidade e possa se realizar plenamente.

O Projeto *Acorda Cordel* não é um método de aprendizagem de leitura e escrita, mas utiliza o cordel como ferramenta didática pedagógica disparadora do processo ensino aprendizagem na escola. Construir e reconstruir versos estimula a curiosidade e a colabora na socialização e a produção escrita dos educandos.

Segundo Viana (2006), o projeto desenvolve a produção artística alertando sobre a necessidade de primar por normas ortográficas e gramaticais corretas, tendo em vista que o cordel, quando usado para a alfabetização, principalmente de jovens e adultos, deve respeitar a linguagem corrente, sem erros grosseiros que atrapalhem os objetivos propostos em seu projeto de fomento ao processo ensino-aprendizagem.

É fundamental que a escola reflita sobre o papel de sujeito que aprende. Defendemos não uma postura em que o aluno seja um receptor passivo de informações, mas sim, um indivíduo ativo, responsável pela própria aprendizagem. Desta forma, não será somente a utilização do cordel que alterará o curso do processo de ensino-aprendizagem. Sua utilização educacional será como ferramenta dentro de um ambiente que valorize o prazer de aprendiz em construir seu processo de aprendizagem, através da integração de conteúdos programáticos significativos, não estanques, pois comumente, estes são formados para se adaptarem ao currículo obrigatório da escola.

É importante saber o que pensa o professor de sala de aula, sobre o tema em questão. Ele quer ser preparado para utilizar este instrumento ou prefere utilizar outros, pois é de responsabilidade do educador a tarefa de selecionar os seus instrumentos didáticos pedagógicos. Acreditamos que esta seja uma questão básica no cotidiano das escolas, uma vez que é o professor que cria, organiza e promove esse ambiente. Cabe a ele “facilitar” o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo recursos para que o aluno desenvolva, ao máximo, seu processo de aprender.

Uma das formas de facilitar percebe-se que o trabalho do professor é de obter resultados mais satisfatórios e trabalhar dentro de uma metodologia que envolva a produção de um espaço para a pesquisa e a investigação, um espaço rico para troca de ideias, sensações e experiências, um espaço interativo e dinâmico, onde os envolvidos cedem para o diálogo franco e aberto e se preocupem com o importante: a construção do saber de forma prazerosa gostosa, através do uso de projetos pedagógicos.

Os alunos desestimulados com a escola, apático ou hiperativo, certamente precisam mudar de atitude em relação ao conhecimento novo, ao

desconhecimento, para poder aventurar-se a aprender aquilo que, a princípio, parece ser difícil para ele. Espera-se que consiga adquirir uma nova forma de lidar com situações-problema, a partir de situações vivenciadas no ambiente social.

O tratamento desigual das artes de aprender e ensinar em nossa língua mostra-se visível tanto na gramática como no vocabulário. Pense, por exemplo, em analisar gramaticalmente a sentença “O professor ensina a uma criança”. Professor é o sujeito ativo desta; criança, o objetivo passivo. O professor faz algo para o aprendiz. Esta forma agradável ostenta o carimbo da ideologia hierárquica da Escola ao representar o ensino como processo ativo. O professor está no caminho e é, portanto, quem precisa de habilidade; o aprendiz tem apenas que obedecer a instruções. Esta assimetria está tão fundamentada arraigada que até mesmo os defensores da Educação “ativa” ou “construtivista” consideram difícil escapar dela.

A educação tradicional vê a inteligência como inerente à mente humana, portanto, sem qualquer necessidade de ser aprendida. Isso significa que é adequado para a escola ensinar fatos, ideias e valores na suposição de que os seres humanos (de qualquer idade) são dotados, por natureza, da habilidade de usá-los. É comum que os estudantes falhem ao tentarem resolver um problema porque insistem em tentar resolvê-lo por inteiro de uma só vez; em muitos casos, eles teriam tido momentos muito mais agradáveis se reconhecessem que partes do problema podem ser resolvidas separadamente e, mais tarde, reunidas para lidar com o todo.

As teorias científicas jamais poderão oferecer uma descrição completa e definitiva da realidade. Serão sempre aproximados da verdade e definitiva da realidade. Serão sempre aproximações de verdadeira natureza das coisas. Em palavras mais duras, os cientistas não lidam com a verdade; lidam com descrições limitadas e aproximadas da realidade (CAPRA, 1993, p. 55).

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha abertura e flexibilidade para relativizar a sua prática e as estratégias pedagógicas, com vistas a propiciar ao aluno a reconstrução do conhecimento. O compromisso educacional do professor é justamente saber O QUÊ, COMO, QUANDO e PORQUE desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Metodologia

Realizamos um trabalho de pesquisa com gestores educacionais, técnicos pedagógicos e alunos, com um universo de 15 entrevistados. O objeto de estudo trata o processo de ensino aprendizagem trabalhado a partir da Literatura de cordel na sala de aula. A Secretaria de Educação do Município de Canindé também foi consultada sobre a implantação do Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula.

Foram realizadas entrevistas e conversas informais sobre a temática e sua aplicabilidade na sala de aula. Os dados foram coletados nos meses de junho a novembro de 2006. Em seguida foram realizados um amplo trabalho de estudo bibliográfico, o que muito dificultou a conclusão do trabalho.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e o instrumento utilizado para coleta de dados o questionário, com entrevista exploratória abordando a temática. Foi realizado em três momentos: Primeiro foi feita a visita às pessoas da escola para combinar como aconteceria a entrevista. No segundo momento, foram realizadas a sistematização e por fim, a análise dos dados coletados através da aplicação do questionário.

O interesse em investigar a mencionada temática, deu-se da curiosidade em descobrir as causas que levam aos alunos não obterem êxito no processo de construção da leitura e da escrita e verificar a relação dessas deficiências com a aplicação da literatura de cordel na sala de aula. A partir dessa realização da pesquisa constatou-se que há diversos fatores que inviabilizam o desempenho do professor na busca da superação das dificuldades de leitura e escrita demonstrada pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dados da escola pesquisa

A escola a qual foi realizada a pesquisa oferta de 1º ao 9º ano, sabendo que o foco maior do projeto acorda cordel na sala de aula teve maior influência nas séries do fundamental menor. (1 ao 4 ano).

Existe um quadro de oito professores sendo que quatro sendo efetivo e quadro trabalhando por contrato temporário, onde no fundamental menor todos os professores são polivalentes, enquanto no fundamental maior (6º ao 9º ano) cada professor lecionar na sua área de formação.

A escola conta com seis (06), salas de aula todas amplas e consideradas um espaço que seja bem propício ao aprendizado.

Uma dificuldade encontrada pela comunidade escolar é a ausência de uma quadra esportiva para as aulas de educação física e até mesmo para os eventos da escola e as aulas de recreação. Mas já existe um projeto que a comunidade aguarda para que possa ter esse espaço como um fator positivo no desenvolvimento da escola e da comunidade. Tem uma diretora e uma coordenadora pedagógica, sendo que elas contam com o apoio de todos os docentes, em que cada uma tem uma grande ligação com a Secretaria de Educação do município.

A instituição conta com três (03) competentes merendeiras e três (03) auxiliar sendo que trabalham no esquema de escala, a merenda chegar quinzenalmente ,onde os alunos relataram que a merenda é muito gostosa.

A escola tem em média 300 alunos sendo que existem as escolas agregadas pertencente a escola sede ou escola polo, onde há os planejamentos mensais e os professores têm treze (13) horas semanais exclusiva para planejamento escolar, sabendo que existe uma troca de experiência muito grande entre os leitores.

Os professores contam com todo o apoio da coordenação pedagógica, onde estes buscam muitos recursos para a ajuda ao docente, ou seja, todos estão buscando um melhor aprendizado.

Análise dos dados

Quando na entrevista foi solicitado aos participantes apontarem as principais dificuldades de aprendizagem, é com frequência apontado os fatores de leitura e escrita, fundamentando assim a hipótese do pesquisador. Porém, a escola vem oferecendo prática de reforço e recuperação paralela visando sanar tais situações críticas.

De acordo com os relatos dos entrevistados há um pensamento sociointeracionista ao abordarem a visão sobre a aprendizagem do aluno, colocaram como “a aprendizagem do aluno se dá com a interação entre os organismos e o meio”. No que diz respeito a opinião dos entrevistados o planejamento das atividades vem sendo coordenado pela Coordenadora pedagógica e “tem contribuição positiva na busca de resoluções de problemas e através de troca de experiências.”

Conforme relato dos entrevistados, a melhor escola é: *“Aquela que disponibilize um ensino prazeroso com superação das dificuldades.”* (depoimento do aluno).

Segundo coleta de dados a mãe entrevistada foi enfática: *“A melhor escola é aquela que ofereça aos alunos uma educação de qualidade, é que todos tenham facilidade para aprender.”*

Na abordagem, os entrevistados colocaram que a escola possui PPP-Projeto Político Pedagógico, segue o PPP que foi recentemente elaborado e reestruturado, onde nele está contido as estratégias de aprendizagens como a utilização de diversos tipos de textos levando em conta a cultura popular.

Outro fato interessante, quando perguntamos sobre a literatura de cordel na escola: “o que for necessário para que o aluno aprenda é válido” – aluno.

“[...] a literatura de cordel faz parte da vida da nossa comunidade” – pai

“[...] a utilização da literatura de cordel na sala de aula está expressa nos Parâmetros Curriculares na medida que valoriza a expressão artísticas dos alunos” – professor.

No que diz respeito à formação dos professores, eles são em sua maioria graduados em pedagogia regime especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e participam do Programa de Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Pelo que se percebe, a escola tem buscado desenvolver ações que possibilitem a aprendizagem de seus alunos, no que diz respeito a aquisição da leitura e da escrita, pois ela realiza diversos espaços, dentre elas a literatura de cordel, a produção e criação de contos, exposições de teatro e outros. Nela se desenvolveu durante o ano de 2006 experiências exitosas quando trabalhou projetos com alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, e oficinas de produção artística com alunos do 6º ao 9º ano.

Considerações finais

A conclusão a ser extraída é que todas as estratégias utilizadas em sala de aula que promovam a aprendizagem significativa dever ser implementadas. Para os educadores há uma forte tendência de valorizar a cultura e utilizá-la como ferramenta pedagógica. O conhecimento como um processo dinâmico incita a um permanente diálogo entre professor e aluno, bem como ou o que pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para uma outra pessoa. Mesmo quando você parece estar transmitindo com sucesso informações constando-as, se você pudesse ver os processos cerebrais em funcionamento, observaria que seu

interlocutor está “reconstruindo” uma versão pessoal das informações que você pensa estar “transferindo”.

Concordo com Freire (2003, p. 17), quando afirma “Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais”. A educação não deve se deter a métodos ou estratégias ineficazes, e sim incentivar a construção do conhecimento com base na discussão de temas que fazem parte do seu cotidiano e promovam aprendizagens significativas.

A exclusão social, o analfabetismo funcional a que estão submetidos milhões de jovens das camadas populares pois são alfabetizados de forma mecânica e fora do seu contexto social. Estes, infelizmente, não encontram na Escola espaço para desenvolver suas potencialidades. A escola não é mais o centro de repasse das informações e, atualmente, vivenciamos o interesse fenômeno de excesso de informação no mundo. É tarefa do professor a orientação dos alunos na aquisição das habilidades de pensar, auxiliando-os na filtragem e análise das informações contidas na sociedade, bem como ingressar no universo cultural de sua região, respeitando e valorizando-a como arte.

Desenvolver as habilidades de saber fazer ou produzir conhecimento, e qualquer ordem, significa alfabetizar em educação. O conhecimento está se materializando nos livros, computadores, vídeos, filmes, fibras óticas e, portanto, o aluno deve ter capacidade para localizar, acionar, questionar e usar essa cultura acumulada. É algo que necessita um novo olhar da escola no seu papel de construtora de opinião.

Conclui-se que trabalhar com a literatura de cordel na escola, na realização de projetos de ensino aprendizagem é uma ferramenta substancial para facilitar o melhor entendimento do alunado porque o agente no caso o aluno, vai aprender fazendo. Para tanto, é necessária boa vontade e desprendimento de quem faz educação em nosso país.

No caso professores e gestores, para proporcionar aos nossos alunos um conhecimento mais rico e integrado com sua realidade, têm sido um dos grandes desafios para os professores, ainda muito presos aos conteúdos e as aulas fragmentadas, essa é uma postura que não se quebra da noite para o dia, mas dentro de uma postura reflexiva sobre como proporcionar um saber mais gostoso. Trabalhar com projetos pedagógicos tem sido uma grande aventura dos professores, acostumados a esquematizarem os conteúdos e passarem grande parte do tempo de suas aulas falando e os alunos ouvindo, coisas que na maioria das vezes não tem sentido prático.

Referências

- ACOPIARA, M. **Cordel em Arte e Versos**. São Paulo: Acatu, 2008.
- ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.
- ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.
- BASTOS, M. H. C. As Revistas Pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande de Sul (1951-1992). *In*: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p.47-75.
- BATISTA, S. N. **Antologia da Literatura de Cordel**, Fundação José Augusto, Natal, 1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, nº 9394/96 – Brasília.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. - 3. Ed. – Brasília: A Secretaria, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular para a educação infantil**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, R. C. **Ideologia dos Poetas Populares**, MEC- FUNARTE _ Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Recife, 1977).
- CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo, Cultrix, 1993.
- FERREIRO E. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. [1988]
- FREIRE. P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2 ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- GALVÃO, A. M. de O. **Cordel, leitores e ouvintes**. Belo Horizonte, Autêntica 2001.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleções Questões da nossa época; v. 16).

HICKMANN, R. I. (org). **Estudos Sociais: Outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre, 2000.

HICKMANN, R. I. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e tempo. *In*: HICKMANN, R. I. (Org.) **Estudos sociais: outros saberes**. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 10-19.

KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993, p. 7.

LIMA, G. V. **Folkcomunicação e desenvolvimento local: o cordel como veículo de comunicação e mobilização popular na cidade de Caruaru**. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, 2008.

LOPES, J. R. (Org.). **Literatura de cordel: antologia**. 3. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1994. (Coleção Monografia, 14).

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. *In*: J.A. Valente (org.). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

VILA NOVA, S. **Literatura de Cordel**. Recife. UNPS Instituto de pesquisas sociais, 1976 (Folclore19)

VIANA, A. **São Francisco de Canindé na Literatura de Cordel**. Fortaleza/Ce, Livro técnico Editora, 2002.

VIANA, A. **Acorda Cordel na Sala de Aula**. A literatura Popular como ferramenta Auxiliar na Educação. Tupinanquim Editora, Fortaleza-ce. 2006.

WERNECK, H. **Ousadia de Pensar**. 2. ed. Rio de Janeiro: dp&a, 2000.

Estudos da Linguagem: interfaces na Linguística, Semiótica e Literatura em perspectiva tem como objetivo reunir e disseminar as pesquisas desenvolvidas por diversos estudiosos/as realizadas em diferentes Programas de Pós-graduação em Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem no Brasil. São capítulos que resultam de diferentes maneiras de pensar e analisar a linguagem e suas múltiplas interfaces com outros objetos de pesquisa, sob o olhar de diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Em suma, não se pode negar a relevância e a necessidade dos estudos da linguagem na contemporaneidade, considerando a emergência em se oferecer aos estudantes de graduação, professores/as da educação básica etc., o acesso a outras práticas e maneiras de trabalhar com as materialidades linguísticas, semióticas e literárias em sala de aula.

