

Almanaque de Formação Continuada do Professor

VOLUME 4

Organizadores:

Ana Christina de Sousa Damasceno
Elizângela Ataíde de Souza
Jorge Luís de Freitas Lima
Nara Dantas de Azevêdo

Coordenador:

Sérgio Nunes de Jesus

Coleção
Ciência Aberta
Volume nº24



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sérgio Nunes de Jesus
(Coordenador)

Ana Christina de Sousa Damasceno
Elizângela Ataíde de Souza
Jorge Luís de Freitas Lima
Nara Dantas de Azevêdo
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ALMANAQUE DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR
VOLUME 4

Coleção Ciência Aberta
Volume 24

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

A444

Almanaque de formação continuada do professor / Ana Christina de Sousa Damasceno, Elizângela Ataíde de Souza, Jorge Luís de Freitas Lima, Nara Dantas de Azevêdo (organizadores) Sérgio Nunes de Jesus (coordenador) – Curitiba: CRV, 2023.
180 p. (Coleção: Ciência Aberta – v. 24)

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-4467-2

ISBN Físico 978-65-251-4470-2

DOI 10.24824/978652514470.2

1. Educação 2. Formação de professores I. Damasceno, Ana Christina de Sousa, org. II. Souza, Elizângela Ataíde de, org. III. Lima, Jorge Luís de Freitas, org. IV. Azevêdo, Nara Dantas de, org. V. Jesus, Sérgio Nunes de, coord. VI Título VII. Coleção: Ciência Aberta – v. 24

CDU: 37

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação - 370

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- | | |
|---|---|
| <p>Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB) Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN) Anselmo Alencar Colares (UFOPA) Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ) Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT) Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro) Carmen Tereza Velanga (UNIR) Celso Conti (UFSCar) Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional Três de Febrero – Argentina) Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG) Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL) Elizeu Clementino de Souza (UNEB) Élsio José Corá (UFFS) Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB) Francisco Carlos Duarte (PUC-PR) Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba) Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba) Jailson Alves dos Santos (UFRJ) João Adalberto Campato Junior (UNESP) Josania Portela (UFPI) Leonel Severo Rocha (UNISINOS) Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO) Lourdes Helena da Silva (UFV) Luciano Rodrigues Costa (UFV) Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US) Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar) Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC) Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA) Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG) Renato Francisco dos Santos Paula (UFG) Sérgio Nunes de Jesus (IFRO) Simone Rodrigues Pinto (UNB) Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA) Sydione Santos (UEPG) Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA) Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)</p> | <p>Altair Alberto Fávero (UPF) Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ) Andréia N. Militão (UEMS) Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP) Barbara Coelho Neves (UFBA) Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional de Três de Febrero – Argentina) Cristina Maria D’Avila Teixeira (UFBA) Diosnel Centurion (UNIDA – PY) Eliane Rose Maio (UEM) Elizeu Clementino de Souza (UNEB) Fauston Negreiros (UFPI) Francisco Ari de Andrade (UFC) Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP) Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI) Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB) Inês Bragança (UERJ) José de Ribamar Sousa Pereira (UCB) Jussara Fraga Portugal (UNEB) Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat) Lourdes Helena da Silva (UFV) Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF) Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE) Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC) Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB) Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA) Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB) Mohammed Elhajji (UFRJ) Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) Najela Tavares Ujje (UNESPAR) Nilson José Machado (USP) Sérgio Nunes de Jesus (IFRO) Sílvia Regina Canan (URI) Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL) Sonia Maria Chaves Heracemiv (UFPR) Suzana dos Santos Gomes (UFMG) Vânia Alves Martins Chaigar (FURG) Vera Lucia Gaspar (UDESC)</p> |
|---|---|

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia*, vinculado ao IFRO, e *Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas*, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de quase uma década e meia, precisamente, 14 anos – entre esses dois grupos têm gerado projetos de ensino, pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas, artigos, resenhas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de língua(gem), educação e cultura.



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO OU EDUCAÇÃO, OU NADA! | 13 |
| <i>C. Ferrarezi Jr.</i> | |

PARTE I LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

| | |
|---|----|
| DINÂMICAS INTERATIVAS DE ATENÇÃO CONJUNTA NA CONSTRUÇÃO DE UM ALMANAQUE DIGITAL EM CONTEXTO ESCOLAR | 23 |
|---|----|

Marcia Antonia de Souza Carvalho
Renata Fonseca Lima da Fonte

DOI: 10.24824/978652514470.2.21-34

| | |
|---|----|
| A ESSÊNCIA 'VERBIVOCOVISUAL': uma tensão na língua(gem) contemporânea..... | 37 |
|---|----|

Dandara Oliveira Sebastião
Sérgio Nunes de Jesus
Jorge Luís de Freitas Lima

DOI: 10.24824/978652514470.2.35-44

| | |
|---|----|
| GÊNEROS TEXTUAIS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma análise do manual didático do 1º ano do ensino fundamental itororó português..... | 47 |
|---|----|

Ana Christina de Sousa Damasceno
Benedito Gomes Bezerra

DOI: 10.24824/978652514470.2.45-60

| | |
|---|----|
| DA EXPRESSIVIDADE NA LINGUAGEM: um aparte em “já que é pra tombar, tombei” (Karol Conká) | 63 |
|---|----|

Fernanda Giron
Neila Giron
Sérgio Nunes de Jesus
Claudineia Aparecida Bertóchi

DOI: 10.24824/978652514470.2.61-68

A OFICINA DO CARROSSEL DE LEITURA: uma proposição na formação leitora de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....71

Daniele Oliveira Diniz
Celso Ferrarezi Junior

DOI: 10.24824/978652514470.2.69-88

A AUTORIDADE MORAL EM “MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS”: de Henrique V à Luiz Inácio Lula da Silva (paradigmas sociais em questão)..... 89

Amanda Pedroso de Barros
Jussara dos Santos Masalskas
Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652514470.2.89-96

QUINCAS BORBA: amor – uma questão financeira? (padrões sociais em questão)..... 97

Ágata dos Santo Gabriel
Pedro Henrique Cardoso Rolim
Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652514470.2.97-104

A INFÂMIA SOCIAL PRESENTE EM “DOM CASMURRO”:
predominância do problema entre classes..... 105

Bárbara Pedroso de Barros
Mariana Cassimiro Esteves
Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652514470.2.105-114

PARTE II CIÊNCIAS HUMANAS

AS CORRESPONDÊNCIAS FEMININAS: pesquisa documental e os caminhos metodológicos 115

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

DOI: 10.24824/978652514470.2.115-130

GUERRA DE CANUDOS: sob um agudo olhar historiográfico 129

Sérgio Nunes de Jesus
Elizângela Ataíde de Souza

DOI: 10.24824/978652514470.2.131-144

DEPOIMENTOS ORAIS: aspectos teóricos-metodológicos em pesquisas no campo religioso 143

Sérgio Nunes de Jesus

Reginaldo Conceição da Silva

Nara Dantas de Azevêdo

DOI: 10.24824/978652514470.2.145-158

LEITURAS SOBRE RACISMO: (vozes femininas)..... 157

Nara Dantas de Azevêdo

Zoraide Portela Silva

DOI: 10.24824/978652514470.2.159-166

ÍNDICE REMISSIVO 165

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 167

SOBRE OS AUTORES..... 171

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

APRESENTAÇÃO

OU EDUCAÇÃO, OU NADA!

C. Ferrarezi Jr.

Alfenas-MG, 18 de abril de 2023.

Escrevo esta Apresentação ao quarto volume do Almanaque de Formação Continuada do Professor, em abril de 2023. O Brasil ainda está chocado com o assassinato de crianças em uma creche em Blumenau. Quatro crianças foram friamente assassinadas a machadadas e outras foram gravemente feridas. A motivação do crime permanece sem muito esclarecimento, mas muitas reportagens falam de “exibicionismo terrorista”. A esse sacrilégio, seguiram-se outros casos menores – mas não menos estupefacentes – de alunos esfaqueando colegas e professores. Há três dias, em uma escola pública próxima de minha casa (a cerca de 4 quadras), uma adolescente de 13 anos foi presa portando uma faca dentro da sala de aula. A alegação dessa criança foi de que precisava se vingar dos colegas que riram dela em sala. Ainda bem que a arma branca foi localizada antes de a menina cometer uma besteira ainda maior do que ir armada para a escola. Obviamente, mais um caso de “inspiração” baseada nos últimos acontecimentos. Nas redes sociais, correm soltas diversas ameaças de que nos dias 12 e 20 de abril haverá invasões e “extermínio de alunos” em escolas e universidades públicas. Muitos pais não querem mais que seus filhos frequentem as escolas. O quadro é caótico. O sistema escolar básico brasileiro dá sinais claros de que nosso modelo atual de educação fracassou.

Então, como se fosse um efeito alérgico desses acontecimentos nesses tempos de crianças mortas a machadadas e de adolescentes esfaqueadores, se retomam duas carcomidas discussões brasileiras:

1. o *home school*, a “escola em casa”, que permitiria, aos filhos de famílias de classe média alta em que as mães ou os pais tenham formação superior e não trabalhem fora de casa (pelo menos um deles), estudar na própria casa, sob tutela parental e sem os riscos de ir à escola. Algo como tentar proteger os filhos do mundo despreparando-os para a vida;

2. a velha e idiotizada discussão sobre se os professores devem dar aulas armadas com armas de fogo, se os alunos maiores de dezesseis anos devem usar armas de fogo nas escolas, se deve haver uma guarda escolar armada “antiterrorista” nas escolas. Sim, é aquela mesma velha ideia, que ressurgue em todos os momentos de terror, de que a violência resolverá o problema da violência. Como diz certo personagem de cinema, meio revoltado com a vida: “Só há paz com violência.”

Nos dois casos, é evidente que o elemento mais importante está faltando. No caso do *home school*, o despreparo desses educandos, forçosamente enclausurados em suas casas, para lidar com o mundo será tão grande quanto os de seus pais defensores dessa forma tosca de *apartheid* socioeconômico. Os filhos das classes mais pobres, com pais analfabetos ou que precisam ambos trabalhar, que continuem sendo espartilhados nas escolas. Isso já não será mais um “problema meu”, então. Esquecem-se, porém, que, para além de reforçar e agravar a segregação social, esse sistema falha ao não perceber que ninguém precisa “proteger” do mundo as crianças e adolescentes colocando-os em uma redoma: essas pessoinhas precisam ser educadas para lidar com o mundo e sobre o mundo. E isso só se faz no mundo. Não sendo assim, não haverá futuro.

No segundo caso, tangidos pelo medo como um rebanho de zebras que foge de um ataque de leões, as pessoas que defendem o armamento de professores e de alunos e a transformação das escolas em um presídio às avessas, olvidam todas as tentativas semelhantes já fracassadas mundo afora. Além disso, em uma escola com professores mal pagos, sobrecarregados e cada vez mais estressados, não serão necessários mais os terroristas para matar adolescentes se as armas circularem livremente nas escolas... Aliás, em escolas cercadas pelo tráfico de drogas e por milícias, como grande parte das escolas públicas brasileiras, essas armas acabariam indo parar nas mãos do crime, é óbvio.

De toda forma, nos dois casos, a cegueira que o medo provoca impede as pessoas de enxergar que nenhuma dessas soluções resolve nada: a primeira é egoísta e tola; a segunda é tola e desesperada, agravando o problema original da violência. O fato provado pela História, em todos os países que conseguiram alcançar um nível educacional realmente transformador, é que, em um sistema educacional básico falido como o brasileiro, só há uma solução possível: ou é Educação, ou nada! Nenhum outro instrumento de transformação pode mudar a situação social do país. Ou começamos a investir pesado em uma Educação verdadeiramente transformadora ou nada mais funcionará.

Mas, o que podemos chamar de uma “educação transformadora”? A primeira coisa a pensar é que essa educação precisa nascer em casa, junto com a criança, ou seja, precisamos educar os pais para que possam educar os filhos. O Brasil, porém, não tem histórico algum de fazer isso. Nossos governos nunca investiram em educação familiar, em campanhas de conscientização e instrução da ação paterno-maternal. Somos obrigados a gastar dois salários mínimos para tirar carteira de motorista, mas não temos qualquer forma de instrução familiar. Ninguém precisa ter habilitação para ser mãe ou pai e nem será educado pelo Estado para isso. Mais uma vez, são algumas igrejas e algumas ONG que se dedicam um pouco a isso, mas sem muito sucesso em função da magnitude do trabalho necessário. O resultado é que grande parte das crianças das classes baixa e baixíssima são educadas por pessoas que não são seus pais e mães ou vão parar em creches, em sua maioria, instituições desestruturadas tanto física

quando humanamente. Simplesmente, o Brasil não tem diretivas claras sobre a educação na primeira infância, a mais importante de todas as fases formativas. Por sua vez, as creches que, em sua maioria, sequer teriam condições de receber as crianças, quer por pura falta de estrutura e de materiais, quer por falta de profissionais devidamente formados para oferecer uma boa educação infantil às crianças, acabam fazendo o que conseguem – ou o que querem – mesmo que isso signifique bem menos do que o necessário.

Mas, o descaso continua. Depois do período da primeira infância, as crianças começam a ir para as escolas e muitas deles encontrarão, mais uma vez, escombros no lugar de salas de aula e educadores esgotados pelo excesso de trabalho em condições precárias ou precaríssimas. Nessa altura da história, as crianças já estão devidamente deseducadas, com efeitos para toda a vida e para o país. Como já afirmava o saudoso Darcy Ribeiro, lá atrás, em meados da década de 1980,

Como é que o Brasil consegue ser tão ruim em educação? Quem quisesse organizar um país com o objetivo expresso de alcançar, com tantos professores e com tantas escolas, um resultado tão medíocre, teria que fazer um grande esforço (RIBEIRO, 1984, p. 22).¹

Como se pode ver, o problema não é inédito e, muito menos, novo. Na verdade, vimos construindo esse modelo educacional há 500 anos. É um modelo de escola de “catequese”, de escola silenciadora – que silencia tanto alunos quanto professores –, de escola discriminatória, uma escola que chegou a seu limite histórico de ineficiência com a imposição autoritária da BNCC como currículo nacional único (imposição realizada às pressas e de forma atabalhoada durante o governo Michel Temer, tendo Mendonça Lima como ministro da educação) e com a reforma do ensino médio. Aliás, falando de ensino médio, nesta mesma data em que estou escrevendo esta Apresentação, se discute no Brasil a revogação da reforma do ensino médio imposta em 2021, reforma esta idealizada no governo Michel Temer e implementada no governo Jair Bolsonaro. O modelo de ensino médio adotado é evidentemente tão ruim que, em menos de um ano de implementação, já se demonstrou um total fracasso no campo formativo. Além disso, é um modelo altamente discriminatório, pois demanda uma estrutura escolar, tanto física como de equipamentos e de pessoal, que quase nenhuma escola pública brasileira possui. Logo, é um modelo que já nasceu condenado ao fracasso.

Isso significa que, por cerca de 500 anos, a elite nacional, por meio de seus fantoches da política, impôs e comandou um sistema educacional segregacionista que nunca garantiu aos filhos das classes mais pobres qualquer forma real de emancipação. Os poucos pobres que conseguiram progredir

1 RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1984.

socialmente em um sistema como esses o fizeram por contar com ajuda externa ao sistema (o meu caso) ou por contarem com uma inteligência excepcionalmente privilegiada (o que claramente não é meu caso...). Mas, é para isso que um sistema educacional existe? É para permitir que apenas meia-dúzia em cada milhão possa melhorar de vida ou melhorar como pessoas, deixando todos os demais à margem das possibilidades de uma vida melhor? É evidente que não. Mais uma vez, então, posso afirmar que a única solução eficiente é Educação – ou nada! Ou mudamos radicalmente nosso sistema educacional ou continuaremos matando pessoas e destruindo sonhos e horizontes de vida.

Então, a essa altura, creio que você já deve estar se perguntando por que discutir isso nesta Apresentação ao nosso Almanaque. É simples: ***não se faz Educação de qualidade sem se educar primeiramente os educadores.*** Conhecem a máxima popular que afirma que “ninguém pode dar o que não tem”? Simples assim: se queremos uma educação transformadora, verdadeiramente libertadora, uma nova educação nacional, não devemos cometer o erro de, mais uma vez, começar criando leis e decretos. Precisamos começar por uma transformação na vida e na formação dos educadores. Muito mais do que reformar escolas ou comprar *tablets* para os alunos, a escola depende mesmo é dos professores para poder oferecer Educação de boa qualidade.

Logo, a valorização dos professores brasileiros é condição *sine qua non* para a reestruturação do nosso sistema educacional. E “valorização dos professores” não é só aumentar os salários, embora aumentar os salários seja essencial. Valorização dos professores é a reconstrução nacional da imagem e da carreira profissional do professor. Chega de escolinhas do “Professor Raimundo” ou do “Gugu”, chega de proclamar os baixos salários e de obrigar professores a vender perfumes e lingerie para conseguir sobreviver. Chega de salas lotadas, de falta de tempo, de falta de material, de falta de saúde. Chega de expor professores a situações constrangedoras por falta de conhecimento. É hora de reconstruir a imagem professoral no Brasil. E isso se faz com respeito governamental para com essa carreira, mudanças radicais nas bases da docência, e amplas, contínuas, abrangentes campanhas midiáticas visando à mudança na visão popular sobre essa carreira. Enfim, sem oferecer aos professores condições socioeconômicas, formativas e profissionais de destaque no cenário nacional, a imagem e a vida do professor não mudarão. E a educação também não!

A série de Almanques de Formação Continuada de Professores vem exatamente em socorro a uma pequena parte dessa demanda. Ter uma série de livros exclusivamente pensada para que os professores possam ampliar sua rede de conhecimentos é uma singela forma de contribuir para essa reconstrução de que falei. Afinal, um professor que “sabe muito”, como dizem os alunos, se garante em sala e se impõe sem a necessidade de gritos, castigos e reprimendas. Quando o conhecimento do professor atinge um nível em que serve de base

de “segurança” na vida docente, esse conhecimento começa a servir de “boa sombra” e de “local de descanso” ao seu possuidor, como diz o texto bíblico.

Então, professores, nossos esforços têm sido no sentido de lhes proporcionar conhecimento bem organizado, de excelente qualidade e disponível para todos os que quiserem dele fazer uso. Assim, ficam aqui nossos votos de que mais esse volume de nosso Almanaque os inspire a aprender cada vez mais, servindo assim de apoio nesse processo de reconstrução que todos nós educadores almejamos – e do qual o Brasil precisa com urgência.

Boas leituras!

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE I
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

DINÂMICAS INTERATIVAS DE ATENÇÃO CONJUNTA NA CONSTRUÇÃO DE UM ALMANAQUE DIGITAL EM CONTEXTO ESCOLAR

*Marcia Antonia de Souza Carvalho
Renata Fonseca Lima da Fonte*

*Recife-PE, 10 de março de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, o presente texto faz parte de um recorte de nossa dissertação de Mestrado, concluída em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), que teve como objeto de estudo a multimodalidade e a atenção conjunta a partir da construção de um almanaque digital por estudantes do 6º ano, do ensino fundamental, em ambiente escolar. Este trabalho envolveu uma pesquisa-ação de natureza qualitativa com a participação de nove crianças com faixa etária entre 10 e 12 anos de idade, de uma escola da rede estadual de Camaragibe-PE. Mas, para este texto, consideramos as dinâmicas interativas de um grupo de três crianças. O almanaque foi construído com o uso da plataforma do *Canva* e com base na obra literária *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. A obra foi escolhida pela possibilidade de se explorar as questões literárias do poema como verso, rima, estrofe, dentre outros, e por abordar questões socioeconômicas, socioculturais, filosóficas e geográficas num contexto interdisciplinar. O almanaque é capaz de reunir em sua composição diferentes linguagens, como a verbal e a verbo-visual e sua construção a partir de uma atividade colaborativa possibilitou uma relação de interatividade entre os estudantes em contextos de atenção conjunta.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DINÂMICAS INTERATIVAS DE ATENÇÃO CONJUNTA NA CONSTRUÇÃO DE UM ALMANAQUE DIGITAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Marcia Antonia de Souza Carvalho
Renata Fonseca Lima da Fonte
DOI: 10.24824/978652514470.2.21-34

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Este trabalho propõe discutir o processo de atenção conjunta na construção de um almanaque digital por escolares do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais, em atividades colaborativas desenvolvidas em uma escola estadual de Camaragibe-PE.

A pesquisa desenvolveu um trabalho colaborativo com a participação de três crianças na equipe. As etapas da pesquisa foram: (i) *apresentação* da obra *Morte e Vida Severina* e do almanaque; (ii) realização de encontros com atividades sobre a obra, numa relação interdisciplinar; (iii) produção de um almanaque digital sobre a obra. Este momento foi videografado para análise do trabalho colaborativo em cenas de atenção conjunta. O *software* ELAN foi utilizado para transcrição de áudio e vídeo, simultaneamente.

Neste trabalho, nos respaldamos nos estudos sobre atenção conjunta desenvolvidos por Tomasello (2019) e adotamos a sua classificação dos tipos de atenção: verificação, acompanhamento e direta que foram observadas nas interações e analisadas a partir das cenas de atenção conjunta entre a professora, as crianças e os aparatos tecnológicos (notebook e celulares) a partir do engajamento colaborativo durante a construção coletiva do almanaque digital.

Acreditamos que as atividades pedagógicas de cunho colaborativo, envolvendo tecnologia e os componentes curriculares, numa abordagem com o uso de metodologias ativas, quando comparadas com o uso prioritário dos métodos de ensino tradicionais, podem favorecer uma aprendizagem mais crítica e participativa por parte dos estudantes.

O produto deste trabalho, o almanaque, possui características próprias com base em sua época. A sua configuração digital poderá servir de referência para o uso de metodologias ativas na escola, numa abordagem teórico-prática, articulando tecnologias digitais no Ensino Fundamental, séries finais.

A seguir iremos discutir brevemente sobre o almanaque digital e sua relação com as metodologias ativas, em seguida, discorreremos sobre o estudo da atenção conjunta, para por fim, discutir os dados do engajamento colaborativo dos estudantes na construção do almanaque digital.

A evolução do almanaque e sua relação com metodologias ativas em contexto escolar

Além de modificações estruturais e de suporte em sua apresentação, o almanaque pode apresentar informações diversas, segundo a historiadora Trizotti (2008), o almanaque impresso de propriedade administrativa trazia informações da vida administrativa da cidade. Já os almanaques literários, que eram comuns no século XIX, versavam sobre temas como a cultura caipira, a idolatria a São Paulo, esboços biográficos publicados por mulheres (no caso do almanaque de José Lisboa), informações sobre a geografia de alguma região do Brasil, entre outros temas (TRIZOTTI, 2008).

No Brasil, os almanaques impressos foram trazidos pelos portugueses nas primeiras décadas do século XX e tiveram importância na divulgação de informações aos seus leitores, beneficiando regiões mais distantes, como as rurais. O almanaque de farmácia teve grande destaque, a exemplo do O Pharol da Medicina, Saúde da Mulher, Bromil, Capivarol, sendo bastante conhecido o do biotônico Fontoura (DOURADO; MARTELETO, 2017).

Considerando a sua trajetória temporal, ao longo dos anos, o almanaque foi se transformando e acompanhando a heterogeneidade de seus leitores. Sua composição foi variando a partir do instrumento tecnológico de sua época, assim das tabuinhas de material orgânico, passou pelo processo de impressão e, mais atualmente, pode ser encontrado na sua modalidade digital.

Desta maneira, corroboramos com Marcuschi (2008) quando afirma que os gêneros são dinâmicos, possuem uma complexidade variável e sócio-histórica, acompanhando as transformações advindas das demandas sociais de sua época, sendo possível perceber no almanaque todas essas características.

Em relação ao almanaque em ambiente digital que possibilita a interatividade de seus leitores, Combinato, Bahiense e Reis (2021), graduandas da UNIVESP², propuseram um almanaque digital, a partir de um projeto curricular, intitulado, *Almanaque digital: a “escrivência” da mulher negra e as vozes silenciadas na literatura brasileira*, que articulou a literatura afro-brasileira com ferramentas tecnológicas. Esse almanaque foi desenvolvido com elementos clicáveis, QR Codes e/ou links para atividades em plataformas externas, como jogos, testes e vídeos.

O almanaque digital “Morte e Vida Severina”, produto desta pesquisa, favoreceu o uso de metodologias ativas de aprendizagem, num trabalho inovador com os estudantes em ambiente escolar, em que as crianças participaram ativamente do processo de construção do almanaque, elas assumiram de modo direto e autônomo o papel protagonista com a utilização de ferramentas digitais e analógicas, uma vez que foram usados livros didático e paradidático, exercícios escritos e aparatos tecnológicos como notebook e celulares nas aulas e encontros na escola. Além disso, tiveram acesso à plataforma do *canva* em ambiente de internet, inseridos em situações que agregaram modos atuais e culturais de aprendizagem socialmente aplicados. Essa proposta permitiu que as crianças participantes fossem os autores principais de todo o processo da atividade de construção do almanaque.

Conforme Silva (2022, p. 65)

[...] é possível afirmar que as metodologias ativas podem ajudar a romper com práticas que privilegiam a transmissão dos conteúdos. O que, há tempos, se mostra insuficiente para construir processos que têm como princípios a criatividade, comunicação, interação, autonomia, protagonismo, interpretação e atuação na realidade.

Desse modo, a adoção das metodologias ativas pelo professor, como mediador no âmbito escolar, proporciona a construção do conhecimento por parte do estudante a partir de sua iniciativa, autonomia e participação. Corroboramos com Caiado, Fonte e Barros (2021, p. 2685) ao afirmarem que “as metodologias ativas correspondem ao paradigma educacional centrado no discente”. Nesse paradigma, o professor tem o papel de mediar e direcionar o estudante para uma participação mais ativa. A partir das reflexões teóricas propostas na escola, permite a experiência de desafios que podem ser compartilhados e conjuntamente solucionados entre os colegas e o professor, na construção do conhecimento.

Sendo assim, a BNCC³ (2017, p. 63) concebe as atividades humanas na área da linguagem como práticas sociais mediadas por linguagens verbal “(oral ou visual-motora, como Libras, a escrita)” e digital, dentre outras presentes nas interações entre os sujeitos sociais, considerando a escola como lugar onde essas práticas se desenvolvem e ampliam os saberes dos estudantes, permitindo-lhes conhecimento das linguagens como meio de expressão de suas capacidades corporais e linguísticas, numa dinamicidade que passa por constantes transformações.

Na sociedade contemporânea, os estudantes são consumidores e “protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de

interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BNCC, 2017, p. 61).

É relevante que a escola, instituição inserida na vida social da comunidade, acompanhe as mudanças culturais e sociais e considere o uso da tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem. No contexto escolar, as tecnologias digitais integradas aos componentes curriculares, poderão promover o aprendizado formal, bem como mais ações de protagonismo e de postura crítica do estudante nas suas relações sociais.

Atenção conjunta e seu funcionamento na construção de um almanaque digital

No que se refere à atenção conjunta nas rotinas interativas das crianças em aquisição da linguagem, encontramos investigações de Bruner (1975, 1983) e Tomasello (2019). Esses pesquisadores têm distinções entre seus pensamentos e perspectivas metodológicas. Apesar de o ponto de vista sobre a habilidade da atenção conjunta ser diferente entre os teóricos que a estudam, Aquino e Salomão (2009) mencionam que os pesquisadores compartilham que o processo da atenção conjunta é um fenômeno constituinte da cognição social e da aquisição da linguagem.

Acerca dos estudos da atenção conjunta na aquisição da linguagem, Jerome Bruner foi um dos pioneiros nessa área. Na década de 70, com base suas investigações em rotinas interativas entre mãe e criança em desenvolvimento linguístico, define a atenção conjunta como uma relação triangular composta por duas pessoas que compartilham a atenção para o mesmo objeto. Outro importante estudioso da atenção conjunta é Tomasello (2019) que traz contribuições relativas à cognição social.

Segundo Tomasello (1999, p. 97) [tradução nossa]: “Cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e o adulto estão prestando conjuntamente atenção a alguma terceira coisa, e a atenção um do outro para essa terceira coisa, por um período de razoável de tempo.”⁴ A habilidade de a criança estabelecer a atenção conjunta acontece quando ela é capaz de distinguir pessoas de objetos e compreender seus pares como agentes intencionais, “cujas relações com essas entidades externas podem ser acompanhadas, dirigidas e compartilhadas” (TOMASELLO, 2019, p. 85).

A partir de estudos anteriores com outros colaboradores, Tomasello (2019) retoma três formatos de atenção conjunta: (i) atenção de verificação em que há alternância do olhar da criança entre o adulto e o objeto, que

4 Joint attentional scenes are social interactions in which the child and the adult are jointly attending to some third thing, and to one another's attention to that third thing, for some reasonably extended length of time.

pode ser observada na ação realizada pela criança de mostrar ao adulto um determinado objeto no espaço; (ii) atenção de acompanhamento quando a criança acompanha o olhar ou o gesto indicador do adulto numa ação de monitoramento da atenção dele, engajando-se na cena de atenção conjunta; e (iii) atenção direta que se realiza quando a criança aponta ou faz outro gesto para dirigir a atenção do seu parceiro interativo. Neste formato de atenção, dois tipos gestuais podem emergir, um é o gesto de apontar declarativo que a criança usa para assinalar um elemento no espaço para o adulto. O segundo tipo é o gesto de apontar imperativo, que a criança realiza com a intenção de provocar alguma ação por parte do adulto (TOMASELLO, 2019).

Melo (2015, p. 142) propôs a atenção coletiva/colaborativa, percebida pela autora como mais um tipo de capacidade de interação nas cenas de atenção conjunta, que se caracteriza pelo tipo de atenção que “a criança, junto a outros coetâneos, demonstra colaborar com a manutenção de interação social estabelecida”.

Este estudo procurou discutir o tema da atenção conjunta com foco nas interações sociais, em contexto de trabalho colaborativo e engajado com o uso de tecnologia digital em ambiente escolar. Buscamos compreender a ação colaborativa, que de acordo com Kendon (2009, p. 356-358) [tradução nossa] corresponde a uma prática comum entre os humanos desde a tenra infância que acontece entre a criança e os adultos que a cercam, pois ainda que a capacidade da linguagem não esteja totalmente desenvolvida, os bebês, por exemplo, “são capazes de compartilhar estruturas interpretativas comuns com outras pessoas”⁵. O gesto de apontar pode apresentar o papel de ‘convidar’ o outro a compartilhar a atenção para o algo, sendo importante que o parceiro interativo seja capaz de analisar e entender a ação do seu interlocutor, como uma ação comunicativa. Então, podemos conceber que os estudos dessa área sugerem que os indivíduos, assim como as crianças, possuem toda uma estrutura cognitiva que se inclina para a atitude cooperativa.

As cenas de atenção conjunta são constituídas a partir da possibilidade de acompanhar, dirigir e compartilhar determinado foco de atenção. Com base em Ávila-Nóbrega (2017), as cenas de atenção conjunta atravessam momentos de negociação de sentidos sobre o tema discutido. Nessas cenas, o autor propõe perceber o outro como ser atencional, que significa estar (2017, p. 66): “apto a se envolver em um processo colaborativo movido pela dinamicidade da linguagem.” Pistas multimodais, como o olhar e o apontar, poderão sinalizar interesse e atenção por parte do outro.

Os estudos sobre a atenção conjunta contribuem para novas observações das dinâmicas interativas de engajamento conjunto em diferentes contextos e com a participação de diferentes interlocutores. Este estudo favorece a





5 Are able to share common interpretative frameworks with others. (Tradução da autora).

compreensão dessas interações entre quatro interlocutores, sendo três estudantes e a pesquisadora, objetos diferentes (notebook e celular), durante o uso da plataforma do *canva*, que apresenta recursos semióticos diversos, que puderam ser selecionados e utilizados, na construção do almanaque digital. Nesse processo, os parceiros interativos estão envolvidos em atividade de engajamento colaborativo que implica em escolhas e negociações entre eles. A seguir, direcionamos nossa discussão para o processo de atenção conjunta na construção de um almanaque digital.

Atenção conjunta na construção de um almanaque digital em contexto escolar

Neste tópico, apresentaremos alguns recortes de cenas de atenção conjunta durante a construção do almanaque digital “Morte e Vida Severina” por estudantes do 6º ano do ensino fundamental, anos finais e a pesquisadora, em ambiente escolar. Faremos uma breve discussão de forma a refletir sobre o funcionamento da atenção conjunta durante a elaboração do almanaque.

Quadro 1 – Construção da capa do almanaque digital

| | | |
|--|---|---|
| Grupo 1- Atenção conjunta presente nas cenas interativas de negociações e ação colaborativa. | Contexto: as crianças dão início a pesquisa e escolha da imagem para a capa do almanaque digital na plataforma do <i>canva</i> . | <p style="text-align: center;">Capa do almanaque</p>  |
| CENA 1 | CENA 2 | CENA 3 |
|  |  |  |

Fonte: Carvalho (2023).

O contexto interativo, referente ao quadro 1, teve como objetivo a seleção da imagem para capa do almanaque. Para isso, com a presença da pesquisadora, o grupo de estudantes inicia a busca das imagens para a seleção daquela que melhor representaria o tema do almanaque. Para isso, realizavam negociações para a melhor escolha. Nessa dinâmica interativa, especificamente na cena 1, as três crianças direcionaram o olhar para o mesmo objeto

(notebook) durante a busca de imagens na plataforma *Canva*, elas acompanharam e analisaram as imagens que apareciam na tela. Esse tipo de atenção mútua consiste numa ação de observação e monitoramento com engajamento na cena pelos parceiros interativos.

Na cena 2, observamos a iniciativa de atenção direta realizada por Jonas a partir de um apontar dêitico demonstrativo (ÁVILA-NÓBREGA, 2017). Esse gesto pode ser percebido como declarativo ao direcionar a atenção dos colegas para a imagem e também imperativo ao influenciar o comportamento do colega que está manuseando o mouse (TOMASELLO, 2019). O apontar veio acompanhado da produção vocal: “essa daqui, calma aí, essa daqui óh, desce, desce, essa aqui”, com o intuito de chamar a atenção de Nick e Fábio para a imagem sugerida e de orientar os parceiros para a ação de adicionar a imagem. Essas duas crianças realizaram uma atenção de acompanhamento ao direcionar o olhar para o local apontado por Jonas.

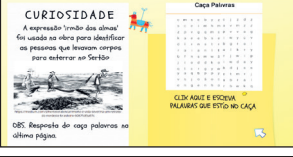



A postura e o direcionamento do olhar dos participantes indicaram a consolidação de uma cena de atenção conjunta que é caracterizada por uma interação triádica composta pelas três crianças e o *notebook*, pois os parceiros interativos mantêm o olhar para a tela do notebook e compartilham o mesmo foco atencional, ou seja, para a imagem indicada e sugerida por Jonas para a capa do almanaque.

É importante destacar que a escolha da capa do almanaque ocorreu num processo progressivo, dinâmico e discursivo, com reflexões entre os participantes, sobre a escolha da imagem durante o primeiro encontro do grupo. As negociações envolveram várias inferências e proposições das crianças e da pesquisadora, que aconteceram durante as buscas por imagens que se relacionassem com a obra e seus temas como a cultura, o Nordeste, a vegetação predominante. Alguns questionamentos surgiram no grupo: (i) usamos uma imagem mais urbana ou interiorana?; (ii) Que tipo de letra e cor escolhemos para a capa? O alinhamento de ideias e das impressões de cada integrante do grupo foi sendo conciliado até a definição final da imagem.

Na terceira cena interativa a pesquisadora realizou uma atenção direta, iniciada pela produção da fala “sim, essa aqui eu acho também bom, porque tem muito a ver com a questão do Nordeste”, e do gesto de apontar (dêitico) para a tela do notebook. As crianças mantiveram o direcionamento do olhar e a atenção de acompanhamento para o objeto de forma a observar a imagem indicada pela pesquisadora.

Diante do exposto, verificamos que as estratégias dos parceiros interativos em cenas de atenção conjunta são dinâmicas e envolveram um conjunto de ações que repercutiram em relações triádicas, que podem ser desenvolvidas entre um indivíduo, seu parceiro interativo e objetos ou eventos.

Quadro 2 – Construção da página com o quadro curiosidades e o caça-palavras

| | | |
|--|--|--|
| <p>Grupo 1- Atenção conjunta presente nas cenas interativas de negociações e ação colaborativa.</p> | <p>Contexto: construção inicial da página do almanaque com os quadros 'você sabia?' e o caça palavras' na plataforma do <i>canva</i>.</p> | <p>Página curiosidades e caça palavras</p>  |
| <p>CENA 1</p> | <p>CENA 2</p> | <p>CENA 3</p> |
|  |  |  |

Fonte: Carvalho (2023).

O contexto interativo, referente ao quadro 2, teve como objetivo a construção da página: “você sabia?” A partir do engajamento conjunto entre as crianças e a pesquisadora durante o trabalho coletivo, o quadro foi intitulado pelo grupo de “curiosidades e o caça-palavras”.

Na primeira cena, a pesquisadora realiza uma atenção direta ao tocar na tela do celular, direcionando o objeto para Fábio, que aparece no fundo da imagem com uma máscara preta. A criança, por sua vez, direciona o olhar para o local apontado, passando a partilhar do mesmo foco atencional da pesquisadora que também mantém o olhar para o objeto. Logo, constatamos a presença de uma interação triádica, conforme aponta Tomasello (2019), a interação foi composta pela pesquisadora, Fábio e o objeto (celular).

A partir de sua ação de direcionar a atenção de Fábio, a pesquisadora mostra o celular realizando o gesto tátil e explicando oralmente a proposta do quadro “você sabia”, essa iniciativa da pesquisadora serviu para envolver Fábio no seu campo de atencionalidade e explicar o propósito do quadro “você sabia?” O gesto de mostrar o celular, ao direcionar o objeto para a criança, associado ao gesto tátil para a tela do celular tiveram o papel de gesto declarativo, segundo Tomasello (2019), e provocou uma atenção de acompanhamento em Fábio, configurando uma atenção conjunta entre a pesquisadora e Fábio que compartilharam o mesmo foco atencional na cena 1. Nas demais cenas, a pesquisadora olha para Fábio, enquanto explica a proposta do quadro. A criança, por sua vez, dirige seu olhar para a pesquisadora. Logo, há o olhar mútuo entre os parceiros interativos.

Já Jonas e Nick realizavam atividades distintas, Nick pesquisava palavras do poema para compor o quadro do vocabulário com o uso do Notebook nas

cenas 1, 2 e 3. Jonas manuseia o celular e realiza o toque digital no touchpad ao trabalhar na página do Rio Capibaribe. O engajamento desses estudantes foi com os objetos, configurando as interações diádicas: Nick x notebook e Jonas x celular. Mas, mesmo parecendo uma atividade individual neste momento, no qual cada estudante assumiu uma tarefa diferente, as trocas de opiniões aconteceram de forma que as tomadas de decisões tivessem a concordância de todo o grupo na proposta de atividade colaborativa.

Considerações

A partir de cenas de atenção conjunta na construção do almanaque digital “Morte e vida Severina” por escolares do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais, em atividades colaborativas em cenário escolar, constatamos diferentes momentos que envolviam tomadas de decisões, que implicavam em estratégias de argumentações e de negociações entre os estudantes. Nesse processo, contamos a participação ativa e reflexiva dos estudantes em engajamento coletivo e colaborativo.

A atenção direta foi realizada a partir do uso do apontar associado à produção vocal. O gesto de apontar teve o papel principal de direcionar a atenção do parceiro interativo para uma entidade concreta, como o notebook ou celular, servindo para indicar algo na tela. Notamos papéis híbridos do gesto, como o caráter declarativo ao atrair a atenção do outro para um objeto concreto ou virtual e imperativo de forma a influenciar a ação do outro para atender determinado objetivo, como selecionar e copiar uma imagem, por exemplo. Como resposta a atenção direta, encontramos a postura corporal e o direcionamento do olhar para o objeto concreto ou virtual apontado.

Neste trabalho, trouxemos discussões de engajamentos conjuntos em atividade colaborativa a partir de contexto menos explorado em estudos anteriores, como o escolar. Para a produção do almanaque digital, o uso de Tecnologias Digitais Móveis e do trabalho colaborativo revelaram um caminho produtivo, que poderá inspirar o trabalho com metodologias ativas integrado a práticas letradas digitais no processo de ensino-aprendizagem de diversas escolas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, p. 233-241, 2009.

ÀVILA-NOBREGA, Paulo Vinícius. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto**. 2017. 260f. Tese (Doutorado em Teorias Linguísticas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRUNER. Jerome. **Child's Talk: learning to use language**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CAIADO, Roberta.; FONTE, Renata Fonseca Lima da; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Metodologias ativas e novas competências docentes: uma experiência de produção de textos imagéticos no meio digital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2682-2700, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.14043. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14043>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARVALHO, Marcia Antonia de Souza; **Multimodalidade e atenção conjunta na construção de um almanaque digital no 6º ano do ensino fundamental público em Camaragibe-PE**. 2023. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023.

COMBINATO, Denise Stefanoni; BAHIANSE, Deborah Caroline Ramos; REIS, Gislaine Aparecida. Almanaque digital: a “escrivência”2 da mulher negra e as vozes silenciadas na literatura brasileira. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-19, e20429, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20429>. Acesso em: 6 jan. 2023.

DOURADO, Stella; MARTELETO, Regina Maria. **The almanaque as an information document and popular communication written in the context of a collection**. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/192182>. Acesso em: 8 jan. 2023.

KENDON, Adam. **Language's matrix**. dec. 2009. p. 1-19. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248905431_Language%27s_matrix. Acesso em: 15 out. 2021.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008. 296p.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem**. 277p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia**. 2022. 164p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

TRIZOTTI, Patrícia Trindade. Almanagues: história, contribuições e esquecimento. **Dialogus, Ribeirão Preto**, v. 4, n. 1, p. 307-314, 2008.

TOMASELLO, Michael. **The cultural origins of human cognition**. Harvard university press, 1999.

TOMASELLO, Michael. Atenção conjunta e aprendizagem social. In: TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019. p. 76-129.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO II

A ESSÊNCIA ‘VERBIVOCOVISUAL’: uma tensão na língua(gem) contemporânea

*Dandara Oliveira Sebastião
Sérgio Nunes de Jesus
Jorge Luís de Freitas Lima*

*Cacoal-RO; Manaus-AM, 5 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, o texto que segue é uma pequena abordagem a partir da Literatura Concretista, Marginal, Engajada de três ícones que, além de pesquisadores, eram poetas que deixaram marcas e legados na literatura brasileira – são eles: *Décio Pignatari*, *Irmãos Campos*, *Paulo Leminski*. Essa tríade além de abrir caminhos para a novas gerações contribuíram expressivamente às novas maneiras de lidar com a linguagem; entre autores dessa geração, citamos aqui o poeta da atualidade: *Arnaldo Antunes* (escritor, músico, poeta) que se destaca com a vertente verbivocovisual. Dessa maneira, observamos que a poesia e suas inúmeras vertentes desde a década de 1930 – 1940, influenciou e continua a influenciar mudanças importantes nas artes visuais, música e na poesia pela maneira de pensar nessa realidade virtual no processo comunicativo de massa que contribui e expande os modos de trabalhar com a linguagem em suas diferentes vertentes sociais.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A ESSÊNCIA ‘VERBIVOCOVISUAL’: uma tensão na língua(gem) contemporânea

Dandara Oliveira Sebastião

Sérgio Nunes de Jesus

Jorge Luís de Freitas Lima

DOI: 10.24824/978652514470.2.35-44

Um pequeno introito...

A crise na literatura e a conjunção ao concretismo trouxe a Eliminação das fronteiras: arte erudita e a popular; Ecletismo como base social (comunicação e estética); Intertextualidade (intencional); Niilismo (diversas filosofias radicais – nada é absoluto); Individualismo (o ser pós-moderno); Humor (a vida voltada para o consumo).

Os precursores foram Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari, e tinham como principal objetivo incorporar à poesia, os signos da sociedade moderna, aliando a exploração de aspectos formais e a observação crítica da realidade, utilizando o aspecto: VERBI-VOCO-VISUAL (Semântico, sonoro e visual).

A estrutura formal da poesia concreta encerra o ciclo do verso (unidade rítmico-formal); o espaço geográfico como agente estrutural; estrutura espaço-tempo difere do temporístico, linear; apelo à comunicação não verbal; o poema concreto é um objeto de si mesmo; predomina a geometria e a matemática da composição.

Assim, podemos fazer uma prévia dessa tendência que realmente fez e continua fazendo parte dos nossos contextos artístico e literário, bem como da envergadura moral da sociedade, pois *sem forma revolucionária não há arte revolucionária* (MAIAKOVSKI, 1961).

Conquanto, diversas caricaturas nos aspectos literários se desenvolveriam de maneira constante, pois não mais o convencionalismo detinha o espaço que há muito tempo vigorara na arte em geral. Pôde ser assim revisto em outras décadas, o modo como essas tendências foram consideradas diferentes, “tidas como normais/quotidianas nas artes e na literatura do Brasil.

Trata-se de um antagonismo aos recursos poéticos tradicionais, sendo a vanguarda mais importante após a Semana de Arte Moderna. Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos formaram a tríade essencial do Concretismo. Já que o país apresentava o avanço tecnológico por meio dos

meios de comunicação de massa como uma linguagem diferente, era preciso uma reformulação poética condizente com a sociedade avançada.

Na poesia concreta, a comunicação entre o texto e o leitor se faria através do visual, com formas geométricas, na tentativa de criar um objeto-mensagem, ou seja, pretendendo o poema em si. Poderia, então, fragmentar palavras, desobedecer à sintaxe e ainda explorar o ludismo sonoro e as cores. A arte sofria assim um forte impacto.

A poesia não está no referente e sim no trabalho artístico da mensagem, como na arte poética de Ferreira Gullar, que apresenta textos revolucionários para a própria Literatura. O poeta precisa dar importância ao social através de temas inovadores, que caberiam na arte engajada.

Percebe-se então, que o conteúdo é uma construção discursiva referente à ideologia do autor. Além da conduta psicossocial, outro recurso visível da arte engajada é a intertextualidade ocorrida em forma de paráfrase, paródia e estilização, em uma articulação literária muito bem trabalhada. É um processo democrático discursivo, fazendo interagir a Literatura, em expectativas poética, social e mítica.

No entanto, não é apenas o reflexo social que caracteriza as obras da arte engajada. A produção literária apreende signos verbais e não verbais, trabalhando o diálogo entre texto e extra-texto, ou seja, texto e situação. Entende-se que o Concretismo, a partir de suas propostas, provocou na arte uma verdadeira transformação.

Os recursos gráfico-visuais mudam os meios de comunicação, desenvolvendo a relação entre significante e significado. Há preocupação com o conteúdo visual e sonoro, distribuindo cor, tamanho, espaço, onde surgem novos símbolos, em que uma letra consegue sintetizar a mensagem poética.

Sabe-se que, a partir da década de 50, no século XX, surgem comportamentos e procedimentos que confrontam as ideias tradicionais literárias. Uma renovação artística com valor cultural brasileiro.

Portanto, o Modernismo brasileiro começou a incorporar na sua arte a preferência pelo verso livre, à valorização poética do cotidiano e o culto do primitivismo. Destacam-se os temas políticos, sociais, religiosos e sensuais-eróticos, dentro de uma preocupação existencial.

A semiótica é o questionamento sobre a natureza dos signos e suas relações para compreensão da Literatura. O sentido do texto adquire a grandeza em função do ambiente linguístico em que os termos se intercalam. No caso poético, questiona-se o que é, porque foi feito e como se deu tal procedimento.

A poesia concreta interdepende de elementos fônicos, ópticos, sintáticos, morfológicos, semânticos, em que se revela sua potencialidade, figurando um posicionamento ideológico na cosmovisão do autor. Assim, o leitor apreende

as informações por meio de seu universo cultural. A arte é um meio pelo qual o homem busca o conhecimento da realidade.

Algumas transformações...

Com as mudanças ocorridas no Brasil, principalmente, no início do século XX, consequência da Revolução Industrial, as transformações na arte poética que naquele momento, competia com as máquinas e os meios de comunicação; marcaram o modo de agir, pensar e viver do sujeito na época. Dentre a nova concepção de poesia, destacam-se o Concretismo/Marginal/Engajado – essas tendências foram/são trabalhadas por Pignatari, os Irmãos Campos, Chacal, Leminski e na contemporaneidade, por Arnaldo Antunes com a vertente verbivocovisual.

Para os concretistas a arte é autônoma e a sua forma remete às da realidade, logo, as poesias, por exemplo, estão cada vez mais próximas das formas arquitetônicas ou esculturais. As artes visuais não figurativas começam a ser mais evidentes, a fim de mostrar que no mundo há uma realidade palpável, a qual pode ser observada de diferentes ângulos.

Por volta de 1950, a concepção plástica da arte chega ao Brasil através do suíço Max Bill: artista, arquiteto, designer gráfico e de interiores. Bill é o responsável por popularizar as concepções da linguagem plástica no Brasil com a Exposição Nacional de Arte Concreta, em 1956.

As características gerais do concretismo na literatura são: o banimento do verso, o aproveitamento do espaço do papel, a valorização do conteúdo sonoro e visual, possibilidade de diversas leituras através de diferentes ângulos.

Contudo, o Concretismo começa a despontar no Brasil com a publicação da revista *Noigandres* pelos três poetas: Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos. Porém, fixa-se no Brasil com a Exposição Nacional de Arte Concreta, em 1956, no Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Por fim, “Noigandres”. A história desse nome merece pormenores:

Tudo começa com um verso misterioso de Arnaut Daniel, na canção “Er vei vermeills”. O bem da verdade, a canção não é nem mais nem menos hermética que outras do mesmo Arnaut. Nem o verso em questão é especialmente enigmático.

O mistério, desafiando longamente as habilidades champollionescas dos eruditos treinados na lírica medieval dos séculos 12 e 13, concentrava-se numa única expressão, que coincidia ser o sintagma final do texto: “noigandres”. E quando Ezra Pound, atraído pela criação poética dos trovadores occitânicos, topou com a velha dificuldade dos lexicógrafos, recorreu ao provençalista alemão Emil Lévi, deixando-nos, em seus “Cantares”, um

relato da conversa: “Noigandres, eh, noigandres,/ Now what the DEFFIL can that mean!”, exclamara Lévi, carregando no sotaque – “Canto XX”. Cerca de um quarto de século mais tarde, no Brasil, os irmãos Campos e Décio Pignatari, em busca de combustível para a viagem sígnica a que davam início, fixaram sua atenção na aventura crítico-poética de Pound. Foram ao “Canto XX” e aí pescaram o nome para o grupo que acabavam de formar. A expressão provençal fora “tomada como sinónimo de poesia em progresso, como lema de experimentação e pesquisa poética em equipe”, informa, em comentário retrospectivo, a sinopse do movimento concretista, estampada em apêndice à “Teoria da Poesia Concreta”.

A referência a Arnaut Daniel é reveladora em si mesma. Na classificação poundiana dos escritores, Arnaut é considerado o “inventor” típico. Exemplo de artista capaz de gerar novas matrizes estéticas. Deste ângulo, noigandres seria uma denominação poética para a invenção. Desafio assumido de produzir procedimentos inéditos no campo da poesia.

E assim enriquecido de nova aura semântica enigma linguístico a ser decifrado na prática poética, o termo ingressaria na cultura literária brasileira. Interessante é que os poetas do grupo noigandres teriam de esperar pela década de 70 para conhecer o sentido exato da expressão adotada na juventude.

Hugh Kenner (“The Pound Era”, Faber & Faber, Londres, 1971) desvelaria o mistério, revelando que Lévi, após seis meses de labuta, conseguira reconstituir o termo: “d’enoj gandres”. “Enoj” seria forma cognata do francês moderno “ennui” (tédio). E “gandres” derivaria do verbo “gan-dir” (proteger). Assim, além do sabor de palavra “portmanteau”, “noigandres” significa algo que “protege do tédio” (“ainda bem”, comentário Li Augusto de Campos, ao receber a boa nova). E nada mais justo. De onde quer que seja encarada, a trajetória do “grupo noi-gandres”, que se inicia em 1952 (revista “Noi-gandres I”, compendiando as colctaneas de poemas “Ad Augustum per Angusta” e “O Sol por Natural”, de Augusto de Campos, “Rumo a Nausicaa”, de Décio Pignatari, e “A Cidade” e “Thalassa Thalassa”, de Haroldo de Campos) e se estende formalmente até 1962 (com “Noigandres 5”, antologia do grupo, “do verso à poesia concreta”, acrescido dos nomes de Ronaldo Azeredo e José Uno Grunewald), é a história de uma militância poética e intelectual, cuja vitalidade jamais admitiria o mormaço da existência melancólica (p. 93-96).

Antonio Risério Cores vivas

(Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1989. p. 132).

Assim sendo, o Concretismo começa a despontar no Brasil com a publicação da revista *Noigandres* pelos três poetas: Décio Pignatari, Haroldo de

Campos e Augusto de Campos. Porém, fixa-se no Brasil com a Exposição Nacional de Arte Concreta, em 1956, no Museu de Arte Moderna de São Paulo.

As poesias concretas trazem novas formas de expressão: valorização da forma e da comunicação visual, sobrepondo ao conteúdo.

O poema da poesia concreta é chamado de poema-objeto por causa dos recursos estilísticos adotados: a eliminação de versos e a incorporação de figuras geométricas. Os poemas concretos possuem carga semântica, mas diferenciam-se por enfatizar o conteúdo visual e sonoro das palavras.

Podemos levantar algumas características gerais na poesia concreta: o verso é abolido; o espaço do papel é aproveitado para fins significativos; há valorização dos aspectos visual e sonoro; os vocábulos são representados nos seus aspectos geométricos.

Uma pequena discussão...

Dessa forma, objetivou-se trabalhar as influências do Concretismo, Marginal, Engajado na poética literária como suporte no desenvolvimento de uma literatura contemporânea e inovadora.

O estudo foi conduzido por temas que abordassem os constituintes da poética contemporânea brasileira, nos encontros do grupo de Pesquisa Língua(gem), cultura e sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia.

As atividades foram desenvolvidas por meio da leitura dos textos de Chacal e análise dos livros: Poesia, pois é, poesia (Décio Pignatari), Melhores poemas (Paulo Leminski) e Psia (Arnaldo Antunes) que serviram como alicerce para a análise semiótica que enfatizaram a ideologia sobre os aspectos sociais, culturais e políticos do Brasil na época da vanguarda, facilitando então, a compreensão dos elementos da poética Concretista/Marginal/Engajada e seus respectivos precursores.

Contribuições...

Constatou-se que, com base nas pesquisas bibliográficas, Décio Pignatari e os Irmãos Campos valorizam a linguagem publicitária como suporte da mancha gráfica, a nova ortografia e a veiculação à tecnologia nos meios de comunicação – valorizando assim o rompimento tradicional da poesia.

Nota-se também que misturam técnicas lúdicas como suporte de intertextualidade na língua(gem) – essa em constante tensão. Para tanto, observa-se também que Chacal, Paulo Leminski e Arnaldo Antunes, se aproximam pela polêmica como traço poético, pessoal, crítico e o inovador – apresentam ressonâncias concretistas e engajadas de vertente barroca – valorizando não a palavra em si, mas seu processo de significação poética.

Tendo em vista que a produção artística passou por uma forte mudança no início do século XX, percebe-se que, o homem também modificou seu pensamento, buscando romper com a tradição moderna que estava em voga.

É válido ressaltar que, Décio Pignatari possui como característica a valorização da linguagem publicitária, crítica ao nacionalismo e tem como ícone sendo um designer da linguagem, já Paulo Leminski tem como traço marcante a polêmica e a auto crítica como deixa isso bem claro em seu poema:

O Paulo Leminski
*é um cachorro louco
 que deve ser morto
 a pau e pedra
 a fogo a pique
 senão é bem capaz
 o filha da puta
 de fazer chover
 em nosso piquenique.*

Arnaldo Antunes se destaca na contemporaneidade com a vertente verbivocovisual e com o lirismo valorizando o colorido, encantando assim o público infantil com suas obras musicais.

Considerações

Reconhece-se que, ambos os autores aqui estudados, têm importância na Literatura Contemporânea, pois suas poesias caminharam para a geração de outras novas poesias, que buscam a inovação, a crítica social-política-cultural.

Podem-se identificar os elementos gráfico-visuais, verbivocovisual, uma vez que foi o modo encontrado para o acompanhamento da constante mutação do mundo como prática social.

A poesia concreta é produto de uma evolução crítica de formas. Dando por encerrado o ciclo histórico do verso (unidade rítmico-formal), a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural. Espaço qualificado: estrutura espaço-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear. Daí a importância da ideia de ideograma, desde o seu sentido geral de sintaxe espacial ou visual, até o seu sentido específico.

O poema concreto, usando o sistema fonético (dígitos) e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica – “verbivocovisual” – que participa das vantagens da comunicação não-verbal, sem abdicar das virtualidades da palavra, com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação:

coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, com a nota de que se trata de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens.

A poesia concreta visa ao mínimo múltiplo comum da linguagem, daí a sua tendência à substantivação e à verbificação: “a moeda concreta da fala” (sapir). Daí suas afinidades com as chamadas “línguas isolantes” (chinês): “quanto menos gramática exterior possui a língua chinesa, tanto mais gramática interior lhe é inerente”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Assis. **Dicionário do conhecimento estético**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, 1984.

MATOS, Cláudia Neiva de. Augusto de Campos – Entrevista. **Gragoatá**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Sobre Poesia, Niterói, EdUFF, n. 12, 1. sem. 2002.

PIGNATARI, Décio. **Informação, linguagem, comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

PLANO-PILOTO para Poesia Concreta. *In*: ADES, Dawn (ed.). **Arte na América Latina**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.

Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/noigandres_origem_e_significado.html. Acesso em: 13 mar. 2021.

Disponível em: <http://www.tanto.com.br/luizedmundo-concret.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.

TEXTO III

GÊNEROS TEXTUAIS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

uma análise do manual didático do 1º ano do ensino fundamental Itororó português

*Ana Christina de Sousa Damasceno
Benedito Gomes Bezerra*

*Parnaíba-PI, 9 de abril de 2023
(Páscoa de Cristo)*

Caro leitor, a presente pesquisa pretende analisar como um livro didático de alfabetização trabalha com os gêneros textuais no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, nossa pesquisa analisa as orientações explícitas no manual do professor, de que modo o trabalho com o letramento é efetivado através dos gêneros e suas atividades. Para tanto, o artigo analisa os capítulos III e IV do manual do livro Itororó Português da Editora Moderna, que está selecionado para a cidade de Caxingó, o livro foi aprovado pelo PNLD (2019/2022) e adotado pela cidade. O manual integra o Programa Nacional do Livro Didático, seguindo normas e padrões da Base Nacional Comum Curricular, enfatizando o processo de alfabetização através dos gêneros textuais e do letramento. Utilizaremos como metodologia de pesquisa a análise bibliográfica com abordagem qualitativa. Como base teórica temos: Marcuschi (2009), Ferreiro (1999), Kleiman (1995), Soares (2005), Bezerra (2017), entre outros. O estudo apontou que a coleção escolhida para análise aborda vários gêneros textuais, propõe estratégias diversas para o trabalho com os mesmos e o manual do professor (obra analisada) conduz à uma prática de planejamento contextualizada com o gênero trabalhado nos capítulos em questão, mas que o papel do professor é imprescindível para um trabalho harmonioso com os gêneros e a aquisição da linguagem.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

GÊNEROS TEXTUAIS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma análise do manual didático do 1º ano do ensino fundamental itororó português

Ana Christina de Sousa Damasceno
Benedito Gomes Bezerra
DOI: 10.24824/978652514470.2.45-60

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

No sistema educacional brasileiro o professor de escola pública dispõe de uma ferramenta elementar ao uso de seu componente curricular, que na maioria das vezes é o único ou um dos poucos recursos que é disponibilizado pela escola: o livro didático. No caso da escola pública, este integra o Programa Nacional do Livro Didático, que estabelece normas e padrões específicos para cada modalidade de ensino e séries.

De acordo com os estudos de Schneuwly e Dolz (2004, p. 71): “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Dessa maneira os livros didáticos (doravante LD) precisam seguir suas produções de acordo com as mudanças presentes nos conceitos e contextos do uso dos gêneros textuais, apresentando assim, coleções de LD's que demonstrem uma variedade de gêneros textuais, e que elucidem o gênero na sua forma e função, de maneira que considere o contexto sociocomunicativo em que ele está inserido.

Este trabalho reconhece a relevância do estudo e análise dos gêneros presentes no processo de alfabetização e letramento, e apresenta uma análise que revela o trabalho da presença desse pensamento do ensino nas coleções de livros didáticos, de maneira específica os que se dedicam ao ciclo de alfabetização no ensino fundamental anos iniciais.

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, e é de cunho bibliográfico, pois tem como dado principal o livro didático Itororó Português do 1º Ano do Ensino Fundamental, da Editora Moderna, 2019. Segundo o site da editora, a obra segue aos parâmetros da BNCC, estando, assim, alinhada ao currículo das escolas e redes educacionais, e que na série analisada são apresentados os fonemas e letras de forma contextualizada. A obra analisada é o manual do

professor, que além dos diversos objetos de conhecimento, também apresenta sugestões de metodologia e de planejamento ao longo do uso do LD.

Considerando a relevância dos gêneros textuais no processo de formação dos estudantes, no que diz respeito às inúmeras habilidades comunicativas, que de acordo com Marcuschi (2009), podemos afirmar que toda manifestação verbal se dá através de textos realizados por meio de algum gênero, e seguindo o parâmetro que o estudo do gênero já está presente no conteúdo programático das escolas, concluímos que já deve ser parte do conteúdo do LD, de forma contextualizada e consciente, e dessa percepção surgiu a necessidade dessa pesquisa em analisar os gêneros e o trabalho com eles no livro didático já apresentado. A escolha da obra deu-se de acordo com o livro utilizado no município de Caxingó/PI, cidade onde a pesquisadora trabalha de maneira efetiva nas séries iniciais do ensino fundamental.

Dessa maneira, após a análise do manual do professor presente na obra, e dos capítulos escolhidos de acordo com as temáticas trabalhadas que são muito comuns ao convívio diário da criança (Capítulo III: Brincadeiras e Capítulo IV: Alimentação), concluímos previamente que os gêneros são trabalhados na perspectiva sociodiscursiva, abordada pelos PCN's, por Marcuschi (2009), Ferreiro (1999), Kleiman (1995), Soares (2005), Bezerra (2017), e pela BNCC (2017), sistema que rege atualmente o processo do currículo no território nacional.

Gêneros textuais: definição e função

Historicamente já muito se falava em gêneros textuais, no entanto no Brasil os olhares se voltam ao tratamento e uso dos gêneros a partir da publicação e homologação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que objetivavam orientar a prática pedagógica nas disciplinas (hoje componentes curriculares) dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, modalidades específicas da Educação Básica.

Para Marcuschi (2010) os gêneros “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Nessa percepção podemos entender que a presença dos gêneros está muito além dos muros da escola, estando presentes em todo ato de comunicação que envolve os falantes de uma língua.

É importante definir o conceito e a abordagem do gênero em sala de aula para que a prática do professor possa dar noção ao estudante segundo o processo de funcionamento do texto em seu contexto de leitura e de produção, exatamente para que os alunos possam pensar sobre o que aquele texto representa em determinado tempo e espaço social (GAZOLA *et al.*, 2012).

Segundo os estudos de Swales (1990 *apud* MARCUSCHI, 2008), podemos afirmar que atualmente o gênero é corriqueiramente utilizado para se referir a uma categoria de discurso, seja esse de qualquer tipo: falado ou escrito, ligado ou não à literatura.

Para Marcuschi (2008, p. 150-151):

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação [...], pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Essa concepção faz-se importante para identificar em quais esferas de circulação os gêneros textuais se apresentam. De posse desse conhecimento, pode-se também saber a que se propõem determinados gêneros. Apercebemos das práticas cotidianas e diárias dos gêneros, que se iniciam na escola, e parte dessa a ação de refletir e reconhecer os gêneros no dia a dia dos estudantes.

Alfabetização e letramento

O conceito de letramento aparece com a finalidade de estender as práticas de alfabetização que, por sua vez, dizem respeito ao ato de codificar e decodificar o código linguístico, garantindo entendimento e possibilidades de aprendizagem. Diante dessa ideia de alfabetização surge o termo letramento, que vai corresponder ao uso na sociedade das mais variadas práticas de leitura, tais como: fazer leituras de imagens, compreender um texto e usar tais conhecimentos em seu cotidiano. Dessa maneira, Tfouni (2010, p. 22) destaca que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza o aspecto sócio histórico da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Assim, podemos considerar que a

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Considerando que o processo de alfabetização é uma construção de hipóteses sobre o que se conceitua como sistema alfabético de escrita, tal sistema orienta que o estudante participe de situações que o desafiem, e diante

do desafio promovam uma reflexão sobre a língua escrita e seus processos linguísticos. É diante da interação com o material escrito que o estudante constrói seu aprendizado, construindo possibilidades e aperfeiçoando seu processo de alfabetização.

Diante do exposto concluímos que os processos de alfabetização e letramento possuem uma relação estreita e forte, pois um depende diretamente do outro, porém suas ações são distintas e inseparáveis, dessa maneira podemos afirmar que não se pode alfabetizar sem letrar, de certo que o ideal no processo de aquisição da língua escrita é alfabetizar letrando, ou ainda, mediar o ensino da leitura e da escrita, de uma maneira que o estudante das séries iniciais do ensino fundamental se torne alfabetizado e letrado de forma concomitante, inclusive que saiba interpretar o que lê. Concordamos com a ideia de Rios e Libânio (2009, p. 33) quando afirmam que “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”, assim percebemos que ambos os processos se interrelacionam e ampliam as possibilidades de aprendizagem da língua escrita, viabilizando um processo de aquisição da língua proficiente e sociointeracionista.

Gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento

A metodologia de trabalho com os gêneros textuais no ciclo de alfabetização e letramento colabora para o processo de formação de leitores e escritores proficientes, que constroem sentidos e utilizam de maneira eficiente o sistema de escrita alfabética. Dessa maneira faz-se necessário que a criança esteja em constante contato com os mais diversos gêneros textuais, e que esse contato possa ser motivado através de uma prática contextualizada com metodologias eficientes para o ensino da língua.

Para Bakhtin (2003, p. 45), os textos que circulam no cotidiano dos alunos assemelham-se porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão dispostos nas interações sociais. Esses textos são formas culturais que veiculam saberes e opiniões a serem refletidas e enfocadas de acordo com o enredo proposto e sempre, de maneira reflexiva, gerando nos leitores um sentimento de criticidade, bem como atuam na exploração metacognitiva dos significados e o que estes implicam nas atividades de interpretação e produção textual.

Ainda segundo o autor, os gêneros aparecem como efeito normativo e funcionam como modeladores dos discursos, e em muitos casos norteiam a vida corriqueira do dia-a-dia, da forma mais subjetiva possível, mas que não deixa de estar presente na sociedade (DAMASCENO, 2015).

Os processos de alfabetização e letramento ao utilizarem os gêneros textuais para o seu trabalho de aquisição da língua escrita possibilitam que a leitura e a escrita possibilitem uma mistura significativa entre o código novo que está sendo adquirido e o que já existe. Portanto, o ato de alfabetizar letrando é construir elos que unem a subjetividade do estudante à proposta curricular de ensino da rede em que está inserido, gerando assim um espaço de desenvolvimento das capacidades proximais que foram conceituadas e apresentadas por Vygostky (SCHNEUWLY, 2008) no processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, através do uso pedagógico dos gêneros textuais nas séries de alfabetização e letramento, se desenvolve a leitura e escrita, de forma crítica, sensível e criativa, para que os estudantes atuem nos seus contextos sociais.

Análise e discussão dos dados

Neste trabalho, pretende-se analisar dois capítulos do livro didático distribuído pelo Ministério da Educação: Itororó Português e utilizado pela SEMEC de Caxingó, PI, para verificar como os gêneros textuais estão sendo abordados na unidade, e a maneira como o mesmo aborda a alfabetização e o letramento para assim mostrar a importância social e comunicativa dos gêneros no processo de aquisição da linguagem escrita. Para atingir nosso objetivo, apontamos a relevância dada ao texto através das atividades presentes ao longo dos capítulos escolhidos para análises.

O livro *Manual do Professor*, da coleção Itororó Português – 1º ano, 2ª edição, Editora Moderna, é uma obra coletiva organizada por Mônica Franco Jacintho, enviado a Caxingó através do PNL (2019/2022). A obra apresenta as competências gerais da BNCC para o ensino fundamental, bem como as específicas para o ensino da língua portuguesa, apresentando ao longo do Manual do Professor o conceito e a proposta de trabalho com os gêneros textuais na alfabetização. Nas habilidades também presentes no Manual, como propostas para o planejamento, o livro aponta a validação do processo de alfabetização e letramento através dos gêneros textuais. Atividades como: identificação social do gênero (EF15LP01), construção de sentidos (EF15LP14), leitura e compreensão (EF15LP16) e reconto das histórias (EF15LP19⁶) são apresentadas através das habilidades específicas na BNCC e elucidadas pelos autores do LD.

No Manual do Professor, os autores afirmam:

6 Código alfanumérico que permite ao professor identificar a habilidade pretendida no planejamento de acordo com a BNCC.

Comprometida com a formação de cidadãos que possam participar de forma ativa e crítica na sociedade, esta coleção parte do princípio de que a leitura, associada à produção de textos deve ocupar lugar de destaque na escola e, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, essas atividades devem ser cotidianamente estimuladas concomitantemente às reflexões sobre o sistema de escrita (JACINTHO, 2019, XIX).

Dessa maneira, percebemos que há uma intenção de utilizar os gêneros textuais no processo proposto pelo livro de mediar a aquisição da língua escrita, aqui passaremos às análises pretendidas.

Escolhemos para análise nesta pesquisa a unidade III – Brincadeiras e a IV Alimentação do manual do livro didático, por apresentarem de forma explícita o uso dos gêneros para a mediação do trabalho com a alfabetização, no entanto, percebemos que todas as unidades do LD apresentam claramente um gênero textual, e partindo desse as seções do livro dedicam-se à sua interpretação e compreensão por intermédio de atividades pertinentes aos gêneros e de acordo com a faixa etária do 1º ano do ensino fundamental.

Análise da Unidade III: Brincadeiras

Imagem 1 – Abertura da Unidade III



Já no início da unidade III, apresentam-se às crianças as ideias que serão trabalhadas ao longo da unidade, de maneira que se possa indagar: ‘Onde você acha que as crianças estão? O que elas estão fazendo? Você costuma se divertir assim com seus amigos?’ Partindo dessas perguntas iniciais o livro

aponta para uma conversa de contextualização do assunto, porém ainda de forma tímida e sem muito aprofundamento, tal condução deve ser feita de forma consciente pelo professor, pois no manual que o livro apresenta existem as principais orientações que o professor precisa para a realização deste trabalho, a contextualização devia vir explícita para os estudantes, no entanto ela só vem apresentada ao professor. Veremos a contextualização que será abordada nas próximas páginas da unidade do livro.

Imagem 2 – Seção que antecede o gênero a ser trabalhado na unidade

PARA LER

ANTES DE LER

VOCE VAI LER UMA PARLENDA. Parlandias são textos breves da tradição oral que apresentam rima e características, são de fácil memorização e incluem o movimento gestual.

A) VOCE SABE O QUE É UMA PARLENDA? RIMO BEM ACENTUADOS. DESLIDE A SETA

B) OBSERVE A ILUSTRAÇÃO QUE ACOMPANHA O TEXTO. O QUE SERÁ QUE TEM DENTRO DO COPO?

Incentive os alunos a inventar respostas para, após a leitura do texto, verificá-las.

LÁ EM CIMA DO PIANO TEM UM COPO DE VENENO. QUEM BEBEU MORREU, O AZAR FOI SEU!

DA TRADIÇÃO POPULAR

VAMOS ESTUDAR O TEXTO

1) PARA QUE SERVE AS PARLENDA? FAÇA UM X NA RESPOSTA.

PARA ACOMPANHAR BRINCADEIRAS.

PARA AJUDAR NOS ESTUDOS.

2) QUE INSTRUMENTO MUSICAL É CITADO NA PARLENDA? COPIE DO TEXTO O NOME DELE.

P I A N O

3) EM CIMA DESSE INSTRUMENTO, HÁ UM COPO, O QUE HÁ NO COPO? LIGUE AS LETRAS PARA RESPONDER.

V E N E N O

4) AGORA, ESCREVA A PALAVRA QUE VOCÊ FORMOU.

V E N E N O

5) O QUE ACONTECEU COM QUEM BEBEU DO COPO?

MORREU.

A) LEIA SUA RESPOSTA EM VOZ ALTA E ASSINALE AS PALAVRAS QUE TERMINAM COMO ELA.

BEBEU AZAR

QUEM SEU

B) CIRCULE ESSAS PALAVRAS NO TEXTO.

6) DE QUEM FOI O AZAR? CIRCULE A RESPOSTA CORRETA.

DA MOSCA DE QUEM BEBEU DO COPO

DAS CRIANÇAS QUE ESTÃO BRINCANDO

O texto utilizado para iniciar a unidade III é a parlandia, que faz parte do folclore popular, para o Dicionário On-line Português, parlandia é: 1 Conversa informal, sem importância; falatório, palavreado. 2 Discussão violenta; rixa. 3 Rima infantil que serve como entretenimento e diversão para crianças, assim como técnica de desenvolvimento da memória. Em rodas de brincadeiras a parlandia é utilizada para competições e testes de raciocínio lógico entre os participantes. Logo em seguida os alunos são conduzidos a interpretar a função da parlandia e os elementos que a compõem. Percebemos que aliar o gênero ao ato de brincar garante ao leitor que possa aproximar seu contexto e prática diária ao texto lido.

As questões que se seguem trabalham questões gramaticais alinhadas às questões de interpretação, lembramos que essa fase é a de alfabetização do 1º ano, motivo de não se conduzir a questões longas e interpretativas, mas que percebemos a presença do gênero (parlandia), da alfabetização (questão 2) e do letramento (perguntas iniciais do texto).

O gênero é trabalhado de maneira tímida ainda, podendo ser mais explorado em questões interpretativas, como os próprios autores apontam no manual:

“o texto apresenta-se como o foco central do trabalho proposto nesta coleção [...] ele é o ponto de partida para as reflexões sobre o sistema de escrita” (JACINTHO, 2019, XIX). No entanto, percebemos que na unidade ele é mais pretexto para o trabalho com a gramática, como se apresenta na imagem a seguir:

Imagem 3 – Seção Estudo da Língua – Letra C

 IGUAL. DIFERENTE. 2. LEIA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS DO QUADRO E OBSERVE O SOM DA LETRA C EM CADA UMA DELAS. CARAMUJO, CUBO, CIMENTO, CARNAVAL, MACIO, OCEANO, CENOURA, MACACO. AGORA, ORGANIZE AS PALAVRAS NA TABELA DE ACORDO COM O SOM REPRESENTADO PELA LETRA C. Tabela com 2 colunas: SOM COMO EM COPO e SOM COMO EM CIMA. A LETRA C PODE REPRESENTAR DOIS SONS DISTINTOS: O SOM K, COMO EM COPO. O SOM S, COMO EM CIMA. Página 61: 3. COMPLETE. Escreva no quadro de giz mais palavras com essa letra para que os alunos tenham cada vez mais consciência dos sons que ela representa. A) A LETRA C REPRESENTA O SOM K QUANDO ESTÁ ANTES DAS LETRAS A, O, U. Os alunos já viram o K na unidade 1. B) A LETRA C REPRESENTA O SOM S QUANDO ESTÁ ANTES DAS LETRAS E, I. 4. ESCREVA O NOME DO QUE ESTÁ ILUSTRADO ABAIXO. Imagens de cebola e pimentão. Quadros de sons: C E B O L A e C A J U. A) LEIA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS QUE VOCÊ ESCREVEU. B) PINTÉ UM PARA CADA GRUPO DE SONS. Tabela de sons: C E B O L A e C A J U com X's. CADA UM DOS GRUPOS DE SONS QUE FORMAM UMA PALAVRA É CHAMADO DE SILABA. AS PALAVRAS PODEM TER DIFERENTES NÚMEROS DE SILABAS. EXEMPLOS: CABELEIREIRO: CA-BE-LEI-RE-IRO → 5 SILABAS. CAMISETA: CA-MI-SE-TA → 4 SILABAS. CINEMA: CI-NE-MA → 3 SILABAS. COLA: CO-LA → 2 SILABAS. CÉU: CÉ-U → 1 SILABA."/>

Percebemos uma implicação da existência do gênero para o ensino de ensinar gramática, no caso a diferença entre os sons do C, de maneira lúdica, com imagens, e com questões que conduzem a uma reflexão antes de responder, porém para o ensino do uso da gramática. Concordamos com Antunes quando afirma: “Uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e subclasses [...]” (2003, p. 31), pois nas atividades dessa unidade, a gramática é usada para dar som a letras e diferenciar os sons, esquecendo o caráter lúdico do gênero e sua importância na vida social das crianças.

Aqui percebemos que os alunos serão conduzidos a uma prática de produção de texto, no entanto este gênero não foi apresentado ao longo do capítulo, e não é previamente contextualizado para o trabalho em sala, e nem ao menos relaciona-se com o gênero que inicia o capítulo ou ainda com a temática brincadeiras, podendo ser trabalhado em uma outra situação ou unidade.

Para Soares (2000, p. 3), o ato de alfabetizar letrando significa conduzir o estudante a ler e a escrever, conduzindo-o a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola

e na sociedade, e construindo ambientes e situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

De acordo com Kleiman (2007, p. 12):

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que visualizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.

Diante da afirmação de Kleiman, concluímos que o professor precisa apresentar aos estudantes as várias maneiras de entender e interagir com o texto. Por isso, precisamos entender o LD apenas como uma das ferramentas utilizadas pelo educador, devendo este inovar no processo de alfabetização, tornando essa fase de aprendizado em um momento prazeroso e harmonioso.

Análise da Unidade IV: Alimentação

Imagem 4 – Abertura da Unidade IV



Na imagem se remete à cena de um filme, com imagens coloridas. Mostra uma paisagem cujos elementos são alimentos que interagem com o meio. E as indagações: “Que lugar é este? Que alimentos você vê na cena? Você gosta

desse tipo de alimento? Por quê?”, que conduzem a contextualizar os saberes dos estudantes acerca da alimentação saudável. O professor pode utilizar como metodologia para o trabalho, com o letramento na imagem apresentada, a interação com os elementos ou até mesmo com o filme sugerido na imagem, despertando ainda mais o interesse dos alunos pela temática.

Imagem 5 – Seção Para Ler

PARA LER

ANTES DE LER

VOCÊ VAI LER UMA RECEITA.

A) VOCÊ GOSTA DE COZINHAR?

B) LEIA O TÍTULO DA RECEITA. VOCÊ GOSTA DESSE ALIMENTO?

DONA MIRTES VAI PREPARAR UMA SOPA. SEU NETO, PAULO, VAI AJUDÁ-LA. OBSERVE A RECEITA ILUSTRADA.

SOPA DE LEGUMES

INGREDIENTES

BATATAS + CEBOLA + CHUCHUS + CENOURAS + SAL + ÁGUA

SERÃO NECESSÁRIOS

FACA TÁBUA PANELA FOGO COLHER

MODO DE FAZER

A **B**

VAMOS ESTUDAR O TEXTO

COMPLETE A LISTA DE INGREDIENTES COM AS QUANTIDADES DE CADA UM, CONFORME A RECEITA ILUSTRADA.

INGREDIENTES

4 BATATAS 2 CHUCHUS 1 COLHER DE SAL

1 CEBOLA 3 CENOURAS 4 COPOS DE ÁGUA

BATATAS, CEBOLA, CHUCHUS E CENOURAS SÃO:

FRUTAS GRÃOS LEGUMES

Novamente percebemos que os autores do LD aproveitam o gênero textual para trabalhar a gramática da língua e apresentam gêneros textuais, tais como a receita, para o mesmo fim, sem, no entanto, defini-los como gênero, ou contextualizar segundo as práticas sociais do mesmo e se enquadra nas características dos gêneros instrucionais, segundo Leal (2005):

A Receita culinária é um texto injuntivo/instrucional, cuja proposta comunicativa se define pela instrução de um determinado procedimento, sugerindo como algo deve ser feito pelo interlocutor. Possui como característica básica o uso de linguagem simples e objetiva, indicativa dos ingredientes e da sequência dos procedimentos a serem seguidos.

Ao utilizar a sequência de imagens para apresentar a receita percebemos uma interação que se julga pertinente para o aprendizado do gênero, e sobre a importância do uso das imagens, concordamos com Heideman *et al.* (2009, p. 10) quando afirmam que:

As imagens podem ser vistas como textos onde a criança constrói o seu universo, demonstrando o seu saber dentro das suas capacidades e

habilidades. O acesso a informação visual pode ser facilitado pelos suportes tecnológicos para que formulando novos conceitos a criança desenvolva sua subjetividade. Isso tudo deve ser realizado à partir da intervenção pedagógica que procura gerar uma mudança na postura do educando, o que é o resultado para a avaliação de sua aprendizagem.

A leitura de imagens do gênero receita pode ser conduzida pelo professor de forma lúdica, para garantir maior entendimento e assim garantir a interação com o gênero. Os gêneros nos apresentam uma grande variedade de assuntos, modos e formas, sobre essa discussão, Bezerra (2017, p. 37) nos aponta que:

Ao invés de afirmar que ‘os gêneros são textos’, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos proposto os comunicativos predominam na situação específica.

Dessa maneira, temos o uso das receitas através de imagens, e também temos a possibilidades do uso do gênero receita com outras temáticas que não seja a culinária, receitas de amor, de comportamento de felicidade, enfim, muitas outras possibilidades.

Concluimos as análises com o pensamento de Bezerra (2010, p. 44) o qual afirma que o estudo de gêneros aponta consequências positivas nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com o uso dos gêneros e suas possibilidades, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou engessado, pois a língua refletida se organiza de forma diferente e específica, e em cada situação o estudante constrói seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Considerações

Tratamos nesse capítulo sobre o processo de aquisição da escrita, que apresenta na escola interações específicas, e é indispensável e fundamental a todo cidadão. Dessa maneira pensamos no processo de aquisição da linguagem por meio da alfabetização e do letramento, este se efetiva ao longo da vida das pessoas, com a crescente participação nas práticas sociais, nas quais circulam diferentes gêneros discursivos.

Diante do exposto, considerando a coleção como um todo, é possível concluir que existe margem para melhorias em relação ao trabalho com a maioria dos gêneros textuais presentes na obra.

Percebemos que tanto atividades de alfabetização como de interpretação dos gêneros podem ser acrescentadas e melhoradas diante da existência dos mesmos. Devotamos total confiança no trabalho do professor, pois esta precisa estar atento aos gêneros e as possibilidades de trabalho que este promove dentro de determinados contextos sociais e escolares.

Assim, o Manual do LD Itororó Português, 1º ano, oferece ao professor uma variedade de gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, porém apenas o material exposto no livro não garante todas as habilidades pertinentes ao processo de alfabetização e letramento, o professor deve aprofundar-se em práticas contextualizadas que interajam com o gênero exposto e busque dessa maneira um trabalho mais eficiente diante do uso do LD, que pode ser uma excelente ferramenta para o professor alfabetizador, e como sabemos que o livro não deve ser o único recurso utilizado pelo docente, este precisa buscar novas e dinâmicas fontes de ensino, gerando oportunidades de vivências sociais através da infinidade de gêneros produzidos diariamente na sociedade.

Sugerimos, assim, que o(a) professor(a) busque recursos para inovar e garantir aprendizagem em suas aulas, tornando a cada dia a aprendizagem da leitura e da escrita mais prazerosa tanto para os estudantes que estão aprendendo quanto para o professor que está ensinando.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões meta(teóricas) e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DAMASCENO, Ana Christina de Sousa. **A construção de referentes no gênero reportagem: trabalhando o processo de recategorização**. Dissertação (Mestrado) – Proffletras, Teresina, 2015. 91p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

HEIDEMANN, Adriane Ballmann; FERREIRA, Viviane Lima. **Alfabetização e letramentos com gêneros textuais na escola professor José Boeing em Rio Fortuna-SC**. CRE Regional. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2009/Adriane%20Ballmann%20Heidemann%20e%20Viviane%20Lima%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

JACINTHO, Mônica Franco (org.). **Itororó Português 1º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

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

LEAL, Telma Ferraz, BRANDÃO, Ana Carolina. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina

Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-142.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora *et al.* **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 7, n. 37, p. 5-29, nov./dez. 2007.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Artmed, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TEXTO IV

DA EXPRESSIVIDADE NA LINGUAGEM: um aparte em “já que é pra tombar, tombei” (*Karol Conká*)

Fernanda Giron

Neila Giron

Sérgio Nunes de Jesus

Claudineia Aparecida Bertóchi

Cacoal-RO; MT-Sinop, 5 de março de 2023

(...em tempos de pandemia...)

Caro leitor, falar de feminismo está cada vez mais comum e presente em nossa sociedade, mas o que realmente é ser feminista? Segundo Adichie (2015), feminista é a pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica entre os sexos. A música “Tombei” da rapper Karol Conká expressa bem nitidamente a ideologia feminista, que consiste no empoderamento feminino e na representatividade da mulher. A letra da composição trata, basicamente, de um encontro com um homem machista e que ao se deparar com os conceitos e opiniões segregadoras, ela expressa sua ideologia. Diante do supracitado objetivou-se analisar a expressão ideológica (feminista) na letra da música “Tombei”, da *rapper* Karol Conká, evidenciando trechos que expõem essa ideologia da artista como fundamentos predominantes sócio-cultural-histórico.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DA EXPRESSIVIDADE NA LINGUAGEM: um aparte em “já que é pra tombar, tombei” (*Karol Conká*)

Fernanda Giron

Neila Giron⁷

Sérgio Nunes de Jesus

Claudineia Aparecida Bertóchi

DOI: 10.24824/978652514470.2.61-68

Introdução

Falar de feminismo está cada vez mais comum e presente em nossa sociedade, mas o que realmente é “ser feminista”? Segundo Adichie (2015), feminista é a pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica entre os sexos. Ou seja, alguém que apoie/lute pelo tratamento igual entre os sexos.

Acredita-se que esse movimento existe desde o século XV, porém, foi durante a Revolução Francesa (1789) que começou a ter mais espaço na sociedade. A partir do século XIX, o feminismo (emancipacionista) tem um novo recomeço, em um contexto diferente: o da sociedade liberal europeia.

O núcleo irradiador do feminismo emancipacionista foi a Inglaterra, e a luta centrava-se na obtenção de igualdade jurídica (direito de voto, de instrução, de exercer uma profissão ou poder trabalhar). O aparecimento do feminismo emancipacionista está associado às contradições que permeavam a sociedade liberal da época, onde as leis em vigor formalizavam juridicamente as diferenças entre os sexos masculino e feminino.

Já na segunda metade da década de 1960, surge o movimento feminista contemporâneo, que tem como objetivo a luta pela “libertação” da mulher. O termo “libertação” deve ser entendido como uma afirmação da diferença da mulher, sobretudo em termos de alteridade. Com base nessa ideia, o movimento feminista busca novos valores, que possam auxiliar ou promover a transformação das relações sociais ou da sociedade como um todo.

Portanto, o surgimento do movimento feminista contemporâneo representou um divisor de águas e, ao mesmo tempo, a própria superação dos movimentos sociais emancipatórios, cuja reivindicação central estava baseada na luta pela igualdade (jurídica, política e econômica).

7 *In Memoriam*. Coordenou e participou ativamente dos projetos do Grupo PDA-CNPq-IFRO, campus Cacoal até julho de 2022.

Entre o final da década de 1970 e início da de 1980, porém, o movimento feminista entrou em declínio, em razão das profundas transformações (sociais, políticas e econômicas) que atingiram as sociedades. Crises econômicas, o surgimento do narcotráfico, da violência e do terrorismo, com sérias ameaças à coesão social, foram temas que ganharam maior atenção do público e da cena política.

Não obstante, o feminismo avançou consideravelmente a partir da década de 1990, retomando a luta reivindicativa com base em novas demandas sociais.

É impossível falar em feminismo sem falar de empoderamento. A palavra, um neologismo do educador Paulo Freire que tem origem no termo inglês “empowerment”, define um conceito fundamental para entender as aspirações desses movimentos sociais.

A palavra “empoderamento” é descrita em dicionários da língua portuguesa como Aurélio e Houaiss. De acordo com eles, o termo conceitua o ato ou efeito de promover conscientização e tomada de poder de influência de uma pessoa ou grupo social, geralmente para realizar mudanças de ordem social, política, econômica e cultural no contexto que lhe afeta. A ideia é dar a alguém ou a um grupo o poder de decisão em vez de tutelá-lo.

É, portanto, um conceito fundamental para explicar as principais faces de movimentos sociais que defendem mais participação social e oportunidades para minorias.

Mesmo assim, dentro e fora desses grupos sociais, há debates sobre o uso do termo. Há quem defenda que a banalização da palavra dilui o seu sentido real. Outros dizem que o aportuguesamento do termo em inglês foi feito de maneira descuidada, confusa ou que empoderar nem sequer seja um termo necessário.

Dos procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos encontros do GP Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia, com os alunos dos Cursos Técnico em Agroecologia, do *campus* Cacoal, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Para o estudo e pesquisa, foram utilizados livros literários, composições da autora pesquisada – além de análise dos vídeos clip que foram comparadas com as letras mais expressivas da *rapper* como suportes relevantes às análises linguístico e literárias.

Das discussões

A *rapper* nacional Karoline dos Santos Oliveira (conhecida como *Karol Conká*), nascida em 1987, em Curitiba, escrevia desde pequena, não tendo em sua família ninguém ligado à música, somente sua mãe que escrevia poemas.

Figura 1



Fonte: Disponível em: <http://www.papelpop.com>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Aos 16 anos participou de um concurso escolar de rap e ganhou o mesmo, e desde então, foi aos poucos apresentando a sua carreira. Após disponibilizar no Myspace algumas músicas soltas, como “Me Garanto”, “Marias” e “Boa Festa”, lançou seu primeiro single oficial: “Boa Noite”, em junho de 2011. Seu primeiro álbum, ‘Batuk Freak’ foi lançado em 2013. A cantora, que se considera feminista, lançou a música “Tombei” (a qual foi escolhida para análise) em 2015 e estourou com essa letra e melodia no Brasil. Diante do supracitado objetivou-se analisar a expressão ideológica (feminista) na letra da música “Tombei” da *rapper* Karol Conká, evidenciando trechos que expõem essa ideologia da artista.

Figura 2



Fonte: Disponível em: <http://multishow.globo.com>. Acesso em: 25 nov. 2021.

A música “Tombei”, da *rapper* Karol Conká, expressa bem nitidamente a ideologia feminista, que consiste no empoderamento feminino e na representatividade da mulher. A letra da composição trata, basicamente, de um encontro com um homem machista e que ao se deparar com os conceitos e opiniões segregadoras, expressa sua ideologia.

O trecho “É no meu tempo, as minhas regras vão te causar um efeito. É quando eu quero, se conforma, é desse jeito. Se quer falar comigo então fala direito, fala direito”, deixa esse empoderamento feminino bem explícito, onde a cantora deixa claro esse ideal que ela defende – diferente do que geralmente ocorre na música (principalmente o gênero do rap, que possui a maior parte dos artistas do sexo masculino e que ainda tratam a mulher como um objeto).

No clip da música é possível observar a participação de mulheres, homens, brancos, negros e, também, héteros e homossexuais, que a cantora avisa “Não adianta fugir, vai ter que se misturar ou se bater de frente periga cair”. É a heterogenia de cores, de gostos, de estilos e de tudo mais que compõe nossa sociedade tão plural e, infelizmente, desigual. Nesse trecho somos naturalmente introduzidos ao conceito de igualdade, com a *rapper* cantando “Mamasita fala, vagabundo senta”, fortalecendo a sua autonomia.

Figura 3



Fonte: Disponível em: <http://blogueirasnegras.org>. Acesso em: 25 nov. 2021.

É possível identificar também, a cantora dançando no clip, em cima de um homem descamisado, e isso não seria a mulher como objeto sexual do homem? Nesse caso não, pois o clip e a música são estrelados por uma mulher e evidencia a sua expressão sexual – no machismo a mulher sensualiza de

forma gratuita para o prazer masculino, numa canção masculina (os *funks* evidenciam muito isso).

“Causando um tombamento, oh, também tô carregada de argumento, oh, seu discurso não convence, só lamento, oh” nesse trecho é possível ressaltar que a rapper deixa claro para o ouvinte que ela tem opinião e voz, e que não é “qualquer um” para convencê-la de algo – também expressando o empoderamento feminino.

Considerações

A partir da composição analisada é possível concluir que, a cantora expressa nitidamente a ideologia feminista evidenciando o empoderamento, a voz e a vez da mulher na sociedade e nas relações amorosas. Além de mostrar no seu clip a diversidade que existe na sociedade e propagando o seu apoio para a questão da igualdade de gêneros.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução: Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CONKÁ, Karol. **Tombei**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/karol-conka/tombei-feat-tropkillaz.html>. Acesso em: 9 out. 2021.

STREY, Marlene Neves (org.). **Mulher, estudos de gêneros**. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

Versão final

TEXTO V

A OFICINA DO CARROSSEL DE LEITURA: uma proposição na formação leitora de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Daniele Oliveira Diniz
Celso Ferrarezi Junior*

*Poços de Caldas-MG; Alfenas-MG, 2 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, é inegável a importância da Arte na formação do homem. A Arte é um constructo existencial, que molda nossa visão de mundo, pois não é um elemento externo ao ser humano. Isso está relacionado à nossa natureza estética e interfere diretamente em questões de ordens cognitiva e comportamental. Na Arte, a Literatura é aquela que estabelece especial vínculo com a atividade tecnológica da leitura, a qual, por sua vez, também interfere na construção de nossa cognição. São diversos, e por vezes polarizados, os caminhos pelos quais transitam as discussões sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar em relação à leitura literária⁸ na escola. A visão da leitura como uma atividade fértil, mas também paradoxal, especialmente a leitura que se pratica em sala de aula, oscila entre concepções teóricas, didáticas e metodológicas que se confrontam e se complementam, colocando em discussão o trabalho a ser desenvolvido com a leitura literária a partir das muitas realidades, das possibilidades e das necessidades que são observadas nas escolas brasileiras.

8 Conforme Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FAE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A OFICINA DO CARROSSEL DE LEITURA: uma proposição na formação leitora de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Daniele Oliveira Diniz

Celso Ferrarezi Junior

DOI: 10.24824/978652514470.2.69-88

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Em nossa sociedade contemporânea, o ensinar e o aprender a ler e a escrever constituem-se como pilares nos quais a escola se ergueu e sobre os quais ainda se mantém. Concomitante a isso, a aprendizagem da decodificação mecânica de símbolos de uso linguístico é um dos pontos de partida mais representativos e emblemáticos para o ensino da leitura, ao carregar toda uma ideologia pedagógica ancorada na alfabetização, proveniente de cada instituição escolar. Isso nos leva à questão apontada por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), ao ressaltarem que, quando a escola se preocupa em demasia com a alfabetização, os alunos seguem avançando nas séries escolares, porém sem desenvolver a competência leitora como um todo, apresentando, assim, dificuldades para realizar a leitura dos textos e para fazer a leitura de mundo e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos. Ademais, muitos alunos têm, na escola, a única oportunidade de conhecer e vivenciar produções artísticas e culturais. Assim, espaços como bibliotecas e salas de leituras assumem para além de suas óbvias dimensões pedagógicas, também dimensões políticas, sociais e culturais.

A experiência da leitura literária tem sido defendida com ênfase nos últimos anos por diversos especialistas e pesquisadores das áreas da Educação, da Literatura, da Cultura, num movimento em que cresce o incômodo diante da visível negligência com a formação e a construção estética do leitor, que perpassa os processos de ensino-aprendizagem que se iniciam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse sentido, são relevantes as reiteradas discussões sobre a importância da leitura, em especial a literária, que parecem sinalizar algo auspicioso, em busca constante para o processo de formação de leitores, ponto de partida para o desenvolvimento estético da criança com a leitura, na promoção de vivências menos racionalizantes, despertando assim o senso de beleza, de apreciação e de fruição da leitura literária e promovendo

importante constructo para que as crianças encontrem seus próprios motivos para gostar de livros, para estar entre livros, ou simplesmente ler.

Nessa direção, o presente texto visa a comunicar parte dos resultados da dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas, e a ressaltar as experiências formativas da Oficina do Carrossel de Leitura. Nosso estudo teve o intuito de compreender a importância e o desenvolvimento do gosto pela leitura, com a escola enquanto locus da ação, através de uma pesquisa qualitativa realizada entre março e junho de 2022, a partir da implementação do projeto-piloto Carrossel de Leitura, com dezoito estudantes de uma turma do 4º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas, MG.

A fundamentação teórica da pesquisa apoiou-se em uma abordagem multidisciplinar, a fim de permitir um olhar através de diferentes perspectivas da investigação e metodologicamente, encontrou-se na pesquisa-ação uma importante possibilidade de efetivação, na tentativa de entender as práticas sociais, culturais e educacionais que permeiam a prática da leitura, oportunizando um maior envolvimento dos participantes durante o projeto.

Os resultados obtidos revelaram ser possível contribuir para a formação do gosto pela leitura e estabelecer movimentos em favor da criação do hábito e do incentivo pela leitura por meio da metodologia do Carrossel de Leitura e a criação de uma oficina de formação docente continuada para divulgar os resultados e confirmar o interesse em ampliar a utilidade de uma metodologia participativa como o Carrossel de Leitura, visando à consolidação da construção de dimensões críticas, reflexivas e emancipatórias para todos os envolvidos no processo, elevando assim tal metodologia, a uma perspectiva que dialoga com a formação do leitor tanto para estudantes como para professores.

Assim o texto está organizado em quatro partes, sendo a primeira um histórico da Oficina do Carrossel de Leitura com as observações e análises do referencial teórico utilizado. A segunda, retrata o que é um Carrossel de Leitura desde sua implementação até sua finalização, tendo como destaque a formação do acervo. Na terceira parte, propomos uma roda de conversa em que se discutem os possíveis percursos leitores e formativos para os professores através de algumas provocações e a autoavaliação e por último, apresentamos nossas considerações finais.

A Oficina do Carrossel de Leitura: uma pesquisa para além dos muros da Universidade

Pensar um percurso leitor e as experiências leitoras que os professores tiveram ou venham a ter é o início de um passo importante para avançarmos em projetos, mediações, oficinas que visem a essa aproximação com os livros

e o fomento do encantamento pela leitura com os professores e acreditamos que isto pode acontecer por meio da Oficina do Carrossel de Leitura.

Dimensionar e valorizar o percurso leitor vai ao encontro da asserção de Abreu (2006, p. 19): “Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social”. Evoca-se então a necessidade de se discutir e refletir com os professores da Educação Básica, em especial os professores da Educação Infantil e os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em momentos de sua formação continuada (seja nos módulos de estudo obrigatório ou nas horas de trabalho pedagógico coletivo, ou até mesmo em cursos livres), as possíveis mudanças nesse panorama árido da formação de leitores, que precisam sair do plano reflexivo. Afinal, se muitos estudantes não sabem, não podem e, muitas vezes, nem querem expressar o seu gosto pessoal pela leitura realizada, o que dizer dos nossos professores, que, tantas vezes, não encontram um espaço de dialogicidade para reflexões e ações nem no ambiente de trabalho?

Assim, a formação de leitores se insere em uma lacuna pedagógica que tem como ponto nevrálgico a formação literária e leitora de professores. Zilberman (1982), ressalta que são importantes, na formação inicial dos futuros professores: a. domínio de critérios de julgamento estético; b. conhecimento do conjunto literário destinados às crianças; c. conhecimento de autores atuais, nacionais e estrangeiros mais representativos; d. escolhas apropriadas ao leitor infantil; e. uso de metodologias eficazes que estimulem a leitura; e f. o reconhecimento da leitura como uma atividade decisiva na vida dos alunos. Requisitos como esses apontam como se apresenta o espaço da Literatura Infantil e da leitura literária nos currículos de Pedagogia, sinalizando, na maioria das vezes, o que não está presente nas ementas da formação inicial. Logo, a presença da leitura literária nesse percurso formativo não está assegurada.

Apesar do desenvolvimento, por parte de alguns professores, de uma mediação e de um trabalho lúdico, poético e ficcional com a leitura, ainda há uma privação da fruição estética dos textos literários em função de objetivos de ordem mais “prática”, como o enfoque na gramática ou em conteúdos pedagógicos a serem trabalhados a partir dos temas transversais. A esse cenário, somam-se também as políticas de silenciamento. No que diz respeito à promoção da leitura, podemos citar a quase inexistente construção de bibliotecas, a péssima manutenção dos pequenos acervos de livros e sua quase inexistente atualização, a ausência de cursos de formação de professores que abordem a leitura literária enquanto prática social e cultural e o fato de muitos professores não serem leitores de leitura literária.

Deste modo, a realização da Oficina do Carrossel de Leitura (isso depois de aplicar a própria metodologia a alunos de séries iniciais), surgiu a partir de um ideal: que essa pesquisa ultrapassasse os muros da Universidade. Nossa busca pautou-se por uma tentativa de maior aproximação entre

a Universidade (UNIFAL) e a Escola Pública, proporcionando reflexões que poderiam resultar em intervenções na busca de uma melhor prática docente e da partilha de saberes e conhecimentos entre as duas instituições. Também nos permitiu iniciar um diálogo com as professoras da escola onde a pesquisa aconteceu e estender essa pesquisa para outras escolas que tiveram interesse até o presente momento.

A Oficina do Carrossel de Leitura, fomenta uma discussão a partir de construções teóricas relevantes, utilizadas em nossa pesquisa acadêmica, contemplando a leitura literária, a formação do gosto pela leitura e a construção do sujeito leitor. Consideramos que tais temáticas são pouco discutidas em cursos de formação inicial da Pedagogia e muitos professores, principalmente os das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, não tiveram, em sua formação, as necessárias instrumentalizações prática e de fundamentação teórica sobre a formação do gosto e a do prazer estético, construções existenciais do sujeito leitor e, com isso, acaba por surgir uma insegurança na prática docente.

Ressaltamos a atual conjuntura com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), a partir da Lei 14.407, de 12 de julho de 2022, estabelecendo o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor, e o estímulo à leitura. Apresentamos posteriormente alguns dos resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), a qual em sua 5ª edição, é considerada como o mais amplo levantamento realizado até hoje no Brasil sobre os hábitos, práticas e opiniões sobre leitura. Contextualizando esse cenário, norteamos os professores sobre a importância de se constituir e ser um professor-leitor, para formar novos leitores e/ou estimular o hábito de leitura.

A formação do gosto pela leitura

Cumpramos notar que o título da obra *Ler e Gostar de Ler*: isso é coisa que se aprende⁹, tendo como organizadores Ferrarezi Jr. e Jesus, abre nossa discussão para tratarmos sobre a formação do gosto pela leitura. Essa asserção nos mostra que a formação do gosto pela leitura e seu hábito são socialmente construídos, aprendidos, desenvolvidos. O ato da leitura e a formação do gosto não são inatos no ser humano, não são imutáveis e acabados. Assim, a formação do gosto pela leitura poderá ser estimulada, exercitada e principalmente vivenciada. Dessa maneira, não há possibilidades de compartilhamento de “receitas” ou “fórmulas milagrosas”, mas sim das vivências e reflexões de autores que comprovaram que o gosto poderá ser desenvolvido e que gostar de ler é algo que pode ser aprendido.

9 FERRAREZI JR., Celso; JESUS, Sérgio Nunes de. *Ler e gostar de ler*: isso é coisa que se aprende. Curitiba: CRV, 2016.

O que significa e o que almejamos, de fato, quando falamos em “formar o gosto” pela leitura? Ao buscarmos o significado do termo “formação”, as respostas empiricamente constituídas relacionam-se a uma ideia de *fabricação* ou *criação* de alguma coisa, mas a formação do gosto vai além, ao promover rupturas presentes em livros didáticos ou programas curriculares. Conforme Martha (2016, p. 27):

O “gosto”, entendido como prazer estético, e não algo que possa ser transmitido por contágio, como uma virose, é prazer que pode ser conquistado, de fato, a partir do momento que os leitores compreendem o que leem como prática experimentada, ato que envolve participação e aproximação. “Gosto” é particularidade de cada indivíduo e, no caso da leitura, não pode ser transmitido, só pode ser estimulado pelo ato de ler, responsável pela formação e enriquecimento do repertório dos leitores, uma espécie de biblioteca interior de cada um [...]. O prazer do leitor – “o gosto” – decorre do contato com o objeto no momento da leitura, uma vez que frente ao texto, exerce sua atividade criativa, instigada pela recepção da vivência alheia.

Para Lajolo (2005), ao longo das últimas décadas e isso nos remete desde os finais dos anos noventa do século XX, várias campanhas voltaram-se para o incremento da leitura frisando aspectos prazerosos da leitura literária: como, por exemplo: “*ler é uma gostosa brincadeira*” ou que “*a leitura é uma viagem*”. A autora afirma que ler é mesmo uma delícia, um grande prazer, mas adverte que essa gostosura/ prazer é só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido. Logramos, então, relacionar a formação do gosto com toda a trajetória vivenciada desde a Educação Infantil e nos longos anos frutíferos do Ensino Fundamental I, que deveriam visar à formação e ao desenvolvimento do gosto pela leitura e valorizar as conquistas desse aluno-leitor.

Nesse momento, cumpre destacar duas valiosas premissas:

- a) em um primeiro aspecto, vamos nos ater ao desenvolvimento do gosto pela leitura, com a perspectiva de sua formação, pelo viés da escola. Todavia, essa responsabilidade pela transformação das crianças em leitoras e o prazer pela leitura, não pode ser depositada de forma exclusiva nos ombros das escolas da Educação Básica e de seus professores. Cabe salientar a necessidade eminente de Políticas Públicas consistentes para a leitura, que incentivem e sejam adjutórias;
- b) em uma segunda instância e representando uma premissa vital, é o papel da Família, enquanto um construto basilar na formação do gosto pela leitura. Conforme Ferrarezi Jr. (2016), a participação da família no desenvolvimento sistemático do aprendizado e do gosto pela leitura infanto-juvenil é primordial. Concordamos com o autor, que defende o quanto a família tem de responsabilidade

no processo de formação de crianças leitoras e destaca a importância do exemplo, da biblioteca familiar, das experiências multimodais e de como essa experiência familiar transporta-se posteriormente de casa para escola. A importância do exemplo nos anos iniciais da vida da criança, aprendendo a importância da leitura como parte existencial da vida, é fundamental.

Já na escola, segundo Magnani (1992), a leitura e a formação do gosto poderiam ser pensadas a partir de uma Pedagogia do Desafio do Desejo:

As expectativas e preferências desses estudantes leitores refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação como leitor, mesmo fora do circuito escolar, assim o gosto traz marcas do aprendizado de leitura, a partir da exposição, desde muito cedo, aos produtos da indústria cultural e ao contexto social em que vive. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas “fora da escola”, são sondadas por e realimentadas na escola, sob a máscara de uma suposta adequação ao gosto para que alunos gostem de ler. E, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura e das oportunidades educacionais, justificam-se a oficialização e sistematização da trivialidade e do conformismo (MAGNANI, 1992, p. 102).

Concordamos com a autora, pois a formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica. Existe todo um trabalho com a leitura literária a ser desenvolvido em sala de aula e significa também que é preciso propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidades, para a consciência da moda e do aspecto social da leitura e do gosto, para a argumentação fundamentada e para o julgamento estético, com vistas à tomada de consciência das opções em função dos propósitos do sujeito leitor. Com a escola – em que pesem as restrições de sua incompetência competente – concorrem todos os outros estímulos e desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia, conforme Magnani (1992).

A construção do sujeito-leitor

A leitura literária pode provocar, seduzir, fascinar, encantar, despertar a curiosidade. Para formar um leitor, é imprescindível que, entre a pessoa que lê e o texto lido, aconteça uma espécie de ligação baseada no prazer ou desprazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da comunhão que o professor faz com o texto apresentado ao aluno.

Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), na construção do sujeito leitor temos três fases inter-relacionadas, conhecidas como “Fases de Construção do Sujeito Leitor”, e que, didaticamente, são distintas e precisam ser respeitadas: A

primeira é a Fase do Prazer; a segunda é a Fase da Intuição; e a terceira é a Fase do Formalismo. A seguir detalhamos a primeira fase que baliza nossa pesquisa:

A Fase do Prazer é a fase que norteia as leituras que acontecem em um Carrossel de Leitura. É a primeira fase da construção do sujeito leitor e, nessa etapa, as leituras não são racionalizadas e, nesse sentido, as crianças não são submetidas a avaliações ou qualquer coisa do gênero. O aspecto principal dessa fase é a exposição a uma grande quantidade de opções de leitura, com opções de escolha, e dentre as melhores obras que são disponibilizadas, que a escolha se pautar naquela que agrade à criança. Algumas ações são importantes nessa fase específica: dispor de livros e de várias fontes de leitura em vários ambientes da escola; ensinar que ler é um privilégio. A leitura deverá ser apresentada, repetidamente, como um grande privilégio; a leitura nunca deverá ser associada a qualquer forma de castigo escolar ou punição por baixo rendimento escolar; sistematizar aulas semanais de leitura explorando os resultados espontâneos de suas vivências de leitura, sem notas, punições, cerceamentos racionalizantes ou teorizantes. Não há necessidade de se provar nada; manter visitas sistemáticas a bibliotecas (da escola ou de outras instituições); outras atividades que estejam integradas à leitura deverão manter a relação estética com a criança (desenho, pintura, teatro, contação de história).

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), esse padrão de leitura perdura até por volta dos dez ou onze anos da criança, o que coincide com sua saída do Ensino Fundamental I, onde ocorre a transição do 5º ano para o 6º ano. Assim, espera-se que durante essa etapa da Educação Básica a criança tenha desenvolvido uma vivência prazerosa com a leitura e, nesse sentido, seja capaz de enxergá-la como algo existencial. Para além dessas vivências, também tenha desenvolvido as habilidades necessárias vinculadas ao ato de ler e ouvir histórias, para que, assim, assuma seu lugar como sujeito leitor e posicione-se diante de suas leituras. A partir de então, é possível avançar de fase, visto que os hábitos e valores que foram adquiridos durante sua trajetória inicial foram vivenciados.

Para compor a fundamentação teórica sobre a construção do sujeito leitor, trazemos o aporte de Baldi (2009), que nos diz o quão é necessário ampliarmos a nossa visão para além da competência leitora e escritora e do próprio processo de letramento. Ainda segundo a autora, o trabalho com a leitura literária se pauta em alguns princípios básicos: o da diversidade; o da continuidade; o da simultaneidade; o da assiduidade e o da progressão. Nesse sentido, observa-se que essa imersão no universo literário exige um planejamento por parte do professor. A leitura literária está ancorada, conforme a autora (2009), em algumas modalidades que possuem diferentes focos e que podem acontecer simultaneamente, sendo sua construção e planejamento uma ação subjetiva de cada professor e indo ao encontro dos anseios dos alunos. Dentre as diferentes modalidades de leitura:

- a) **biblioteca todos os dias** que se estende o ano todo, estimulando a visita dos alunos à biblioteca da escola, a exploração do espaço e suas singularidades;
- b) **leitura socializada** que se caracteriza por uma leitura feita pela professora aos alunos na sala de aula de um texto literário escolhido previamente pela equipe pedagógica, para ser lido em partes ou capítulos, em um nível um pouco mais avançado de leitura, para que assim possibilite mobilizações de discussões;
- c) **leitura mediada** que é realizada em sala de aula com foco em um determinado autor, gênero textual ou temática;
- d) **leitura individualizada** que trata da leitura em casa pelos alunos, individualmente. Ao final da leitura pode ocorrer um seminário do livro lido e cada aluno se expressa a partir do texto lido trazendo suas impressões.

A Leitura Individualizada proposta por Baldi (2009), vai ao encontro do Carrossel de Leitura, objetivando a leitura individual e buscando a formação do gosto da leitura. A leitura de obras literárias não apresenta apenas a possibilidade da obtenção do prazer, mas também abre espaço para sentimentos de angústia, incômodo, visto que propicia uma vivência que muitas vezes exige desse leitor comprometimento, entrega e esforço intelectual. Compartilhar leituras desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e oferecer experiências de fruição aos nossos alunos é uma forma de propiciar a descoberta dos encantos da leitura literária aflorando a sensibilidade, a criatividade e a criticidade.

A exposição ao material de leitura é um fator primordial para a construção do sujeito leitor indo ao encontro do aporte teórico de vários autores que se debruçam pela temática. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a criança só pode desenvolver o gosto pela leitura se estiver permanentemente exposta a um bom material de leitura. Logo, se, nem minimamente, esse acesso ocorre em casa, precisa estar disponível nas escolas.

Já Colomer (2007), aborda que há uma construção complexa entre escolas, leitores e livros, por conseguinte, sobre a formação do leitor literário competente em nossa sociedade, ressaltando que se estabelecem algumas confusões sobre leitura literária, justamente devido à falta de clareza de políticas públicas, levando assim professores a não estabelecerem objetivos concretos no desenvolvimento da leitura literária. A autora ressalta que a escola precisa ter espaço para a leitura autônoma e pessoal, e esse fato nos levou a considerar essa asserção com uma aproximação da proposta do Carrossel de Leitura, que visa à criação de um espaço de leitura individualizado e subjetivo, embora com possibilidades de compartilhamento social sem penalidades. É a necessidade

de se criar uma esfera individual, oportunizando o momento da leitura livre e de experimentação que traz sentido para formação de leitores literários.

O Carrossel de Leitura: uma metodologia de despertar do gosto pela leitura

O Carrossel de Leitura é fundamentado na obra “De Alunos a Leitores: o ensino da leitura na Educação Básica”, tendo como autores Celso Ferrarezi Junior e Robson Santos de Carvalho, publicado no ano de 2017 pela editora Parábola. Apresentamos o que é um Carrossel de Leitura e todos os seus passos de implementação, execução e encerramento; demonstramos sua importância como uma metodologia que se pauta em estimular o hábito da leitura a partir da exposição constante a um bom material literário e estímulos diversos que desvinculam a leitura na escola da atribuição de notas e possível reprovação. Enfatizamos que não há imposições ou racionalizações de atividades posteriores para fins de avaliação quantitativa, transformando-se o ato de ler em um privilégio, ao invés de uma obrigação escolar, como tradicionalmente visto. Assim, caso outros professores tenham interesse em realizar o Carrossel de Leitura em suas salas de aulas, nos colocamos à disposição para auxiliar em todo processo.

Nosso intuito final, ao dialogar com nossos pares durante a oficina, respaldados em um referencial teórico sobre a metodologia do Carrossel de Leitura, foi justamente o de ressaltar que um dos aspectos mais relevantes do Carrossel de Leitura consiste no fato de ser pautado em uma metodologia simples, cientificamente fundamentada, de custo baixo e que pode ser implementada, em tese, em qualquer escola ou comunidade social. A apresentação inicial deve ser pautada na concepção de que ler se constitui, em qualquer sociedade letrada, como um direito sim, mas como um ato de responsabilidade e um privilégio no que tange ao desenvolvimento pessoal. Com isso estabelecido, os passos para a criação de um Carrossel de Leitura são os seguintes:

Passo 1: Acervo

- Arrumar um acervo em número correspondente ao de uma unidade para cada estudante, porque cada um tem que ter um material de leitura diferente do outro. Esse acervo pode ser composto de livros infantis, livros infanto-juvenis, gibis, outras revistas adequadas aos alunos. Vale a pena ressaltar que muitos temas são de interesse dos estudantes e isso deverá ser previamente investigado pelo professor/mediador.
- O acervo usado pode ser da própria escola ou adquirido por doações e campanhas, financiado por instituições externas à escola e até mesmo com recursos próprios.

Colomer (2007, p. 147) ressalta: “[...] gosto e juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo [...]”. Consideremos nesse contexto que as obras literárias, para muitos estudantes, servirão de parâmetro para leituras posteriores, porém para alguns é, verdadeiramente, o primeiro constructo perceptivo em relação a livros literários.

Outro aspecto importante a ser considerado sobre o acervo de livros, é o contato com a materialidade do livro, fator a ser considerado na construção do leitor literário. Esse movimento ressaltado por Manguel (2021), pode ser muitas vezes testemunhado *in loco*, durante os giros do Carrossel de Leitura, quando os estudantes podem explorar os livros físicos e expressar por palavras e gestos esses momentos de vivências com os livros. Para Andruetto (2012), há muito a se considerar a respeito da magnitude e a emoção da exploração de um livro:

[...] Porque um livro é uma viagem feita a partir de camadas e camadas de escrita, de sucessivas obediências à forma, para conseguir um tom, para encontrar um ritmo, para que soe bem, para o que era estranho se torne familiar, para que o que era familiar se torne estranho, procurando que o conhecido seja rompido, seja polido, estale, buscando, enfim, uma ruptura que deixe ver por baixo algum resplendor disso que chamamos vida (ANDRUETTO, 2012, p. 21).

Importante evidenciar, que a escolha do acervo sob a perspectiva de Coelho (2000), é a de que as indicações de livros para determinadas faixas etárias sejam aproximativas, visto que a inclusão de leitores em determinada categoria de leitura não depende apenas da idade cronológica, mas também do amadurecimento biopsíquico social-afetivo-intelectual e do nível de conhecimento-domínio do mecanismo da leitura, indo ao encontro com os pressupostos basilares do Carrossel de Leitura.

Passo 2: Tempo

- Precisa-se definir o tempo disponível total para girar o Carrossel de Leitura. Por exemplo: será por trimestre, por semestre, durante o ano todo?
- É fundamental que o Carrossel de Leitura tenha seus giros o mais curtos possível (o que se mede pelo nível de desenvolvimento dos alunos e tamanho das obras disponíveis), de forma a proporcionar dinamicidade ao processo. Sugerimos girar o Carrossel toda semana ou a cada duas semanas (sempre no mesmo dia, para criar o hábito).
- A sala de aula deverá ter um cartaz com o calendário das datas do Giro do Carrossel.
- É preciso que o professor/mediador avise sempre previamente o dia de giro, para lembrar a data de troca dos livros pelos alunos do Carrossel.

Passo 3: Formação dos Grupos

- Os estudantes serão distribuídos em sequência “circular” que forma um carrossel. Na data pré-estabelecida, o estudante “A” sempre vai repassar o livro para o “B”, que vai passar para o “C” e assim sucessivamente. Assim se dá o “giro” do Carrossel de Leitura.

Passo 4: Regras e Combinados do Carrossel

- As regras e combinados são construídas levando em conta a faixa etária dos participantes e estimulando a participação do grupo envolvido nessa etapa.

- Regra fundamental é ter “Cuidado com o livro!” O livro não pertence ao estudante, é bem comum de todos, portanto todos deverão zelar pelo livro (não perder, não amassar, não rabiscar, não emprestar para pessoas de fora que possam perder o livro).

- Atenção para a data do Giro do Carrossel de Leitura: O estudante deverá trazer o livro no dia do giro do Carrossel de Leitura para repassá-lo ao colega subsequente em seu grupo.

- O estudante que não trouxer o livro, que “furar” o carrossel, que desprezar o privilégio de participar, se insistir nessa situação depois de devidamente orientado, será convidado a se retirar do Carrossel de Leitura para não atrapalhar o andamento da atividade. Logo, é fundamental trabalhar os conceitos de responsabilidade, civilidade, preocupação com os demais.

Passo 5: Roda de Conversa e o Giro do Carrossel

- Constitui a parte dinâmica e subjetiva do Carrossel de Leitura.

- É a ocasião de dividir relatos de experiências espontâneos dos alunos que desejarem participar da roda de conversa.

- Etapa que constitui o momento de escuta ativa por parte do mediador do Carrossel de Leitura ou do Professor(a) regente. Efetiva-se nesse passo o “giro” do Carrossel e a troca de livros.

Passo 6: Avaliação do Carrossel de Leitura

A rigor, não se “avalia” quantitativamente, de forma “escolar”, o Carrossel de Leitura em hipótese alguma: não há notas, nem resumos, nem fichamentos, nem constrangimentos por não querer falar ou não ter lido o livro daquele giro.

Roda de conversa com os professores: provocações e autoavaliação

Após o aporte teórico e a apresentação do Carrossel de Leitura, iniciamos uma roda de conversa com algumas provocações para que os professores participantes da Oficina do Carrossel de Leitura se sentissem estimulados

a compartilhar suas dúvidas e receios, suas memórias, suas escolhas. Para muitos desses professores, relatar seu percurso leitor pode ser um desafio pessoal muito grande. Por outro lado, quando esses relatos acontecem, podem contagiar outros colegas que passam a se dispor a fazer o mesmo. A disponibilidade dessa partilha de experiências leitoras abre janelas para o mundo.

Para Bajour (2012), o regresso aos textos (no nosso caso aos livros), por meio da conversa sempre traz algo novo. Assim destacamos:

[...] Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes (BAJOUR, 2012, p. 23-24).

Se pretendemos ampliar as possibilidades para que mais leitores alcancem o prazer estético na leitura, devemos voltar nosso olhar para o modo como avançamos no que acreditamos e praticamos como mediadores de leitura. Para muitos professores é difícil conceber a leitura a partir dessa perspectiva, afinal o que fazemos em sala de aula, tem muito a ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos.

Como já visto, a leitura, precisa entusiasmar, começando pelo professor; ele deve se apropriar da leitura como um efetivo leitor, ser um assíduo usuário de seu objeto de trabalho, para conseguir alcançar seus estudantes de forma significativa. A partir do momento em que o professor se coloca como um entusiasta da leitura, há uma grande chance de essa afetividade tocar o estudante pelas vias da curiosidade e/ou da empatia. Ou seja, “[...] Ele deve ter a chave concreta de onde estão os livros disponíveis pelo acervo recebido pela escola além da chave metafórica para conduzir a criança pelo portal do imaginário [...]” (MACIEL, 2010, p. 12). Nesse sentido, ao ressaltarmos as questões de escolhas para constituição de um acervo ou do que se trabalhar em sala de aula, trazemos para esse mote de debate, a necessidade de ampliarmos o repertório de obras literárias com a leitura antirracista e com protagonistas negros; com a leitura que resgata e valoriza as culturas dos povos das florestas, povos ribeirinhos e das águas; povos indígenas, mostrando assim toda a diversidade de culturas e povos existentes e promovendo leituras para além dos cânones literários. Afinal, o trabalho com a leitura literária se pauta em alguns princípios básicos estabelecidos por Baldi (2009), já anteriormente citados: o da diversidade; o da continuidade; o da simultaneidade; o da assiduidade e o da progressão.

Segundo Freire (2019, p. 34), “[...] é preciso pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora”. Além disso, o objetivo é que ao longo do processo de formação, os professores possam apropriar-se de seus saberes e da sua prática pedagógica, para que assim, eles possam se constituir e se autorizar a ocupar o lugar de serem referências para os seus alunos. Logo, para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós, se faz presente nas atividades que desenvolvemos em nossas salas de aula. Segundo Reina; Sangion (2019, p. 1), “entender como a nossa história de aprendiz influencia nas escolhas que fazemos como ensinante, é entender que atuamos no mundo por meio de lentes e tantas vozes que nos constituíram”. Significar e qualificar essas influências em nossa prática docente, enquanto formadores de leitores, é um processo contínuo e laborioso.

Quem gosta de ler pode citar pelo menos um livro que “mudou a sua vida”. Nesse sentido, concluímos que, a partir das reflexões aqui pontuadas, convidamos a todos a pensar sobre a relevância da criação de um currículo de leitura, para que a leitura literária tenha presença expressiva e constante na prática docente.

[...] Assim, pois, quando os moralistas nos perguntam o que ganhamos quando nossos olhos percorrem essa pilha de páginas impressas, podemos responder que estamos fazendo nossa parte como leitores no processo de colocar obras-primas no mundo. Estamos fazendo nossa parte na tarefa criativa – estamos estimulando, encorajando, rejeitando, mostrando nossa aprovação ou desaprovação; e estamos, assim, testando e incentivando o escritor. Esta é uma das razões para se ler livros – estamos ajudando a trazer livros bons ao mundo e a tornar os ruins impossíveis. Mas essa não é a real razão. A real razão continua inescrutável – a leitura nos dá prazer [...] (WOOLF, 2019, p. 85).

Após essas provocações, convidamos os professores a responderem um questionário sobre seus hábitos e gostos de leitura e aqueles que se sentissem à vontade poderiam compartilhar suas respostas em um momento de trocas de experiências, fundamental no processo formativo.

Considerações

É vital que os direitos de acesso e de uso habitual à literatura sejam reconhecidos, respeitados e valorizados, para que, assim, o leitor possa usufruir dessa potencialidade que a leitura literária oferece. A todos, deveria ser ofertada a oportunidade de contato com as obras literárias, a possibilidade de explorar e manipular. Conforme Cândido (2017), deve-se garantir a todos o

direito à literatura, vista em sentido amplo como *necessidade social inevitável* e constituindo, em consequência, um bem que a todos deve ser proporcionado.

Os resultados da nossa pesquisa apontaram que a história de leitura de cada um de nós é, ao mesmo tempo, coletiva e individual, conforme Lajolo (2005). E assim como parte de uma história coletiva, subsidiada pela escolha da pesquisa-ação, a história de uma professora-leitora se articulou com várias outras histórias dos estudantes observados durante o Carrossel de Leitura e dos professores participantes da Oficina do Carrossel de Leitura.

As inferências e análises dos resultados também sinalizaram que os currículos escolares precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da Educação Básica. As discussões acerca de um currículo de leitura, expõem elementos que sinalizam para algumas dificuldades que contribuem para alimentar o paradigma da crise de leitura e a ausência da leitura literária em sala de aula: as múltiplas realidades escolares e as demandas diárias da sala de aula podem promover uma ambiguidade e uma descontinuidade desse currículo de leitura, podendo resultar em modismos pedagógicos, inseguranças, frustrações; o estreitamento da relação entre currículo e leitura, com a possibilidade de construção de um currículo de leitura real, para além do currículo prescrito, precisa transformar-se em um *currículo praticado*, no sentido de se empreender esforços para a criação de momentos para a leitura literária e não apenas para se dar espaço para a leitura de fragmentos de texto como um pretexto para o estudo da gramática; o desmonte de políticas públicas e a necessidade de criar ou recriar políticas públicas que estimulem a leitura; a precarização da formação inicial e continuada dos professores no que tange a uma formação literária.

Isso significaria devolver à leitura e a seu desenvolvimento o status de “conteúdo curricular” com a garantia de que possa ocupar espaço efetivo no tempo de sala de aula. Verificamos assim, que a escola e, principalmente, o professor possuem papel preponderante na construção da relação dos estudantes com os livros, englobando toda a intensidade, forma, limitações, motivações e representações concernentes à leitura. Dessa forma, a importância da leitura para os estudantes e com nossos estudantes será ampliada, permitindo a construção, mesmo que modesta, de um repertório de leituras concebidas como uma experiência prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Coleção Paradidáticos/Série Cultura).

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para a formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.407-de-12-de-julho-de-2022>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores**: o Ensino da Leitura na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRAREZI JR., C. A participação da família no desenvolvimento sistemático do aprendizado e do gosto pela leitura na fase infanto-juvenil. In: FERRAREZI JR., C.; JESUS, S. N. de (org.). **Ler e gostar de ler**: isso é coisa que se aprende. Curitiba: CRV, 2016. cap. V, p. 149-186.

FREIRE, P. **Professora Sim; Tia, Não**: Cartas a quem ousa ensinar. 28. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

LAJOLO, M. Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço? **Linguagem e letramento em foco**: Linguagem nas séries iniciais. CEFIEL – Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL- Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2005.

MACIEL, F. I. P. Educação, Leitura e literatura: diálogos possíveis. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010. v. 20, p. 9-22.

MAGNANI, M. do R. M. Leitura e Formação do Gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). **Idéias (FDE/SEE/SP)**, n. 13, p. 101-106, 1992.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MARTHA, A. Á. P. Educação Literária: suportes teóricos e metodológicos. *In*: FERRAREZI JR., C.; JESUS, S. N. de (org.). **Ler e gostar de ler**: isso é coisa que se aprende. Curitiba: CRV, 2016. cap. I, p. 21-40.

REINA, L; SANGION, H. As marcas da Leitura. *In*: **ÁRVORE EAD**. Módulo 1: Para começar a pensar no assunto, 2019.

WOOLF, V. **O sol e o peixe**: Prosas poéticas. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1982. (Teses 1).

TEXTO VI

A AUTORIDADE MORAL EM “MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS”: de Henrique V à Luiz Inácio Lula da Silva (paradigmas sociais em questão)

*Amanda Pedroso de Barros
Jussara dos Santos Masalskas
Sérgio Nunes de Jesus*

*Cacoal-RO, 14 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, a obra “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio Almeida, publicada em 31 de julho de 1853, é um romance de costumes que cinge o Romantismo e o Realismo. O exemplar granjeia desvelar as classes baixas no Rio de Janeiro, no qual personagens secundários recebem o discurso e são formidáveis ao edificar o núcleo da história, além de contemplar a vida cotidiana destes na época. Designado como um romance urbano, frisa e atenta-se à vida social, além de prezar os hábitos da sociedade do século XIX. É justo ressaltar, ainda, que apesar de emoldurar-se diante da escola romântica, “Memórias de um Sargento de Milícias” não é tradicional ao gênero. A narrativa do livro é guiada por um eixo condutor – as aventuras de Leonardo, o personagem principal da obra. Considera-se, assim, que Leonardo é caracterizado como um jovem malandro e rebelde, mas que passa a ser notado como o Sargento de Milícias. Diante do quadro posto previamente, é válido destacar que a observada transformação do personagem de Manuel Almeida não está presente somente na literatura, mas destaca-se por ser um fator acrônico. Nessa perspectiva, é possível expor como exemplares os líderes Henrique V da Inglaterra e Luiz Inácio Lula da Silva, que, assim como Leonardo, são historicamente marcados pela ascensão de postos e a conquista da autoridade moral. Em presença do cenário anterior, faz-se imprescindível o diagnóstico da “Dialética da Malandragem”, que tem como objetivo compreender a finalidade e a lógica em comum entre as três figuras. Dessa maneira, busca-se fundar uma analogia entre as passagens por meio da

literatura e da realidade, através da análise biográfica dos fatores que levaram os três indivíduos a eclodirem de modo semelhante. Além disso, o artigo busca compreender os principais sistemas de ideias no que diz respeito a autoridade moral, ascensão e mobilidade social, a partir dos pontos de vista de nomes renomados da Sociologia: Anthony Giddens, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber.

Versão final

A AUTORIDADE MORAL EM “MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS”: de Henrique V à Luiz Inácio Lula da Silva (paradigmas sociais em questão)

Amanda Pedroso de Barros

Jussara dos Santos Masalskas

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652514470.2.89-96

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

O presente texto baseia-se na leitura e estudo da obra “Memórias de um Sargento de Milícias”, do médico, professor e escritor, Manuel Antônio de Almeida, que retrata as classes cariocas durante os anos de 1808 e 1821 e narra em um tom cômico e jornalístico as vivências, fases e o cotidiano de personagens secundários que organizam a essência da obra – ainda que esta tenha como embasamento o jovem Leonardo. Sendo assim, surge a indignação do exame do escrito, a exemplificação de experiências do personagem principal e a comparação com figuras históricas diretamente ligadas à literatura.

Todavia, o questionamento sobre a escolha mediante a obra de Manuel Antônio de Almeida deve ser feito e, mais importantemente, há de ser respondida. O livro que marcou a literatura ao revelar pela primeira vez um malandro carioca é a base do projeto, porquanto, auxilia a compreensão de fatores unificados ao mundo literário e apresenta-se similarmente capaz de implementar uma relação entre o presente e o passado, uma vez que a eclosão de cargos prossegue a desenrolar-se na sociedade atual. Sendo assim, o diagnóstico do exemplar é indispensável para facilitar o processo de comparação no que diz respeito a ficção e vida real, além de promover a leitura e compelir o leitor a averiguar e estimular interesses pelos agentes a serem examinados.

Malandragem e rebeldia

Publicado pela primeira vez na Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, em 1970, a tese fundamentada na “Dialética da Malandragem” foi apontada por Antônio Candido, quem caracterizou a malandragem como um comportamento regido pela “dialética de ordem e desordem” e fez uma

reinterpretação da obra de Manuel Antônio de Almeida. Por conseguinte, Candido fez o seu lugar e posicionou-se de modo a mudar os pontos de vistas previamente existentes acima a obra.

Tendo como ponto de partida a imperiosa visão de Antônio Candido sobre o conceito de malandragem, é importante ressaltar que os três objetos de estudo desse artigo cabem perfeitamente dentro dos padrões colocados pelo autor, uma vez que em seu conceito de “dialética de ordem e desordem” é possível dizer que Leonardo, Henrique de Monmouth e Luiz Inácio Lula da Silva viviam à margem de um processo econômico (cada um com as particularidades de seu tempo).

A concepção da ascensão social

Ao considerar que a ascensão social – ou mobilidade social – é um fator natural e decorrente na sociedade, é válido destacar que esta é ativa quando um indivíduo passa a ter um poder aquisitivo maior. Dessa maneira, é de suma importância revelar os eventos que acarretam e moldam o conceito do fenômeno.

De acordo com Anthony Giddens (1938):

“Deslocamento de indivíduos e grupos entre posições socioeconômicas diferentes”.

Sendo assim, ao seguir a linha de raciocínio estruturada pelo sociólogo Giddens, é justo dizer que, o movimento de pessoas e/ou famílias se dá dentro das classes sociais, além de seguir um padrão pelo meio de divisões socioprofissionais.

Faz-se mister, ainda, salientar que: com base nesta ideia, é possível dizer que através da ascensão de cargos, uma pessoa torna-se absolutamente hábil a mover-se de uma renda para outra.

Causas para a escalação de classes (estratificação social)

A origem fundamental para que a ascensão social de indivíduos possa ser reconhecida é a *estratificação social*. A última baseia-se em um conceito da sociologia que tem diferentes variáveis. O seu objetivo é interpretar as diferenças entre grupos da sociedade a partir do estudo das condições socioeconômicas.

Ascensão para Durkheim

Émile Durkheim (1858-1917) é considerado o pai da sociologia e, para ele, a estratificação social está diretamente conectada ao valor do trabalho realizado por indivíduos de uma comunidade. Em sua ideologia, afirma que “é um critério moral e excludente que divide a sociedade de acordo com suas profissões e seus ganhos”. Dessa maneira, é possível concluir que a partir da ideia do sociólogo, profissões “importantes” adquirem privilégios ao serem remuneradas, enquanto profissões consideradas menos importantes não desfrutam do mesmo direito.

Ascensão para Marx

Na visão de Karl Marx (1818-1883), a estratificação da sociedade é ligada à divisão do trabalho e ao modelo de produção. Em síntese, tem a burguesia como dona dos meios de produção – e estes empregam os proletariados. A exploração da última classe marca a injusta desigualdade (o que acentua a estratificação).

Ascensão para Weber

Para Max Weber (1864-1920), a estratificação ocorre a partir das relações da produção, dos poderes econômicos, status social, poderes políticos e das oportunidades que os seres humanos têm para adquirirem bens. Weber afirma que a ascensão social está conectada às variações do mercado.

Tipos de mobilidade social

A mobilidade de postos de um sujeito pode ocorrer de duas maneiras:

- Horizontal: o indivíduo é capaz de alcançar a mudança de cargo sem que modifique o estrato social.
- Vertical: o indivíduo é capaz de alcançar a mudança de cargo ao modificar o estrato social. Nesse caso, a mobilidade pode ser ascendente ou decrescente (subir de classe social ou descer de classe social).

Relações entre o passado e o presente

Diante das observações prévias, é plausível expor que Henrique de Monmouth, Luiz Inácio Lula da Silva e Leonardo foram – e continuam a

ser – peças da mobilidade social ascendente (vertical), uma vez que passaram a elevar a autoridade moral.

Dessa maneira, é importante relembrar que as características associadas à mobilidade social não se situam diante de determinado tempo e/ou período, mas são recorrentes em todos os estágios e fases dos seres humanos. É válido ressaltar, ainda, que a autoridade moral não só se aplica à vida real, mas que por influências de marcos históricos, caracteriza líderes na literatura (brasileira e internacional).

E, de fato, assim que foi investido com os emblemas da realeza, de repente ele se tornou um homem diferente. Seu cuidado agora era o autocontrole, a bondade e a seriedade, e não havia nenhum tipo de virtude que ele colocasse de lado e não desejo de praticar a si mesmo. Sua conduta e comportamento foram um exemplo para todos os homens, clérigos e leigos, e aqueles a quem foi concedido seguir seus passos consideraram-se felizes (WALSINGHAM [1376-1394], p. 389-448).

De acordo com pesquisadores e historiadores, o jovem Hal da Inglaterra marcou a história com o seu comportamento contraventor e um tanto rebelde. A sua primeira guerra desenrolou-se quando tinha dezesseis anos, contra Henry Percy. Nessa conjuntura, Henrique demonstrou aptidão com armas e liderou a vitória. Diante do falecimento do pai, anos depois, Henrique de Monmouth foi coroado Rei da Inglaterra. Por conseguinte, fica nítida a ligação da estratificação social estudada por Max Weber e a história de vida conturbada de Henrique, uma vez que Hal exibia poderes econômicos, sociais, além de um status elevado.

Depois disto entraram todos em conferência. O major desta vez achou o pedido muito justo, em consequência do fim que se tinha em vista. Com a sua influência tudo alcançou; e em uma semana entregou ao Leonardo dois papéis: — um era a sua baixa de tropa de linha; outro, sua nomeação de Sargento de Milícias (ALMEIDA, [1853], p. 200).

Manuel Antônio de Almeida criou o personagem Leonardo, filho de pais de classe baixa no Rio de Janeiro no século XIX. Durante a infância, a figura era notada como “arteiro” e instável. A certa altura, entretanto, o personagem passou a desenrolar-se com fardos maiores do que a sua própria malandragem, destarte, se viu diante a obrigação de servir o exército. Perante o pedido de três mulheres, o desígnio do Major Vidigal foi de exercer o seu papel e cumprir uma promessa: promover o primogênito de Leonardo Patata a Sargento de Milícias.

Lula é originário de uma família humilde, e seus pais eram lavradores agricultores. [...] Em 2002, novamente Lula se candidatou à presidência,

e, nesse momento, o seu grande adversário político, o PSDB, estava enfraquecido devido à crise que atingiu os últimos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso. Na eleição presidencial de 2002, Lula venceu no segundo turno (MOTTA, 2016, p. 415-445).

O atual presidente do Brasil não se difere das outras figuras quanto ao seu passado. Pobre e migrante nordestino, Lula comandou numerosas greves rebeldes e ficou preso por trinta-e-um dias durante a sua juventude. Anos depois, Luiz Inácio passou a visitar sindicatos metalúrgicos, onde foi eleito para cargos importantes. Por conseguinte, entre derrotas e vitórias, alcançou a presidência nos anos de 2002 e 2023.

Considerações

Destarte, muito se comenta sobre a interpretação de que “pobres são pobres porque não querem trabalhar”, entretanto, após o estudo da biografia de figuras da história, a análise de fatores sociais e a leitura do livro “Memórias de Um Sargento de Milícias”, é crível justificar que essa perspectiva é errônea e trata-se de uma visão ingênua acerca dos processos sociais dos dias atuais. Entidades como o Rei Henrique V, Luiz Inácio Lula da Silva e Leonardo comprovam que todo indivíduo é capaz de prosperar em aspectos arbitrários, independentemente de sua história e passado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um Sargento de Milícias**. [s.l.] NBL Editora, 1978.

CLARK, James G. The reign of king Henry V. *In: THE CHRONICA Maiora of Thomas Walsingham (1376–1422)*. Boydell & Brewer, 2005. p. 389-448.

ESTRATIFICAÇÃO Social: veja o que é, os tipos e um resumo sobre. ([s.d.]). Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/sociologia/estratificacao-social>. Acesso em: 1 abr. 2023.

TODA MATÉRIA. **Mobilidade Social**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mobilidade-social/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

NOGUEIRA, André. **Henrique V de Inglaterra**: conheça o monarca que virou tema de novo filme da Netflix. *Aventuras na História*, 4 nov. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/henrique-v-de-inglaterra-conheca-o-monarca-que-virou-tema-de-novo-filme-da-netflix.phtml>. Acesso em: 7 abr. 2023.

VANNUCCHI, Buran. **Luiz Inácio Lula da Silva**: a time line em truth will prevail OR Books. 2018. p. 163-186.

TEXTO VII

QUINCAS BORBA: amor – uma questão financeira? (padrões sociais em questão)

*Ágata dos Santo Gabriel
Pedro Henrique Cardoso Rolim
Sérgio Nunes de Jesus*

*Cacoal-RO, 14 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, aqui no presente texto será constituído o tema Amor e Finanças a partir do romance “Quincas Borba”, do escritor brasileiro, Machado de Assis. Nessa perspectiva, a narrativa aborda de que maneira as personagens principais do romance, *Rubião* e *Sofia*, são influenciadas por suas circunstâncias sociais e financeiras; e como seu caso amoroso se confunde com suas situações econômicas. Por meio das análises instituídas no romance, Machado de Assis usa a história de amor das personagens para criticar as desigualdades sociais e econômicas do Brasil do século XIX. Ao examinar a relação entre essas questões em “Quincas Borba” – assim, é válido observar também que o autor aponta à lança luz sobre o comentário social do romance e sua relevância para os debates contemporâneos sobre a desigualdade econômica e seu impacto nos relacionamentos socioculturais.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

QUINCAS BORBA: amor – uma questão financeira? (padrões sociais em questão)

Ágata dos Santo Gabriel

Pedro Henrique Cardoso Rolim

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652514470.2.97-104

Introdução

O romance retrata o amor e os relacionamentos fortemente influenciados pelo dinheiro; Rubião, o protagonista, inicialmente tímido e inseguro, mas após herdar uma fortuna, torna-se mais seguro de si e confiante, o que o leva a perseguir seu interesse amoroso, Sofia. Sua riqueza recém-descoberta também impressiona a família de Sofia, que o vê como um parceiro desejável devido à sua situação financeira.

Além disso, o romance mostra como o dinheiro pode criar tensões e conflitos nos relacionamentos. O ex-amigo de Rubião, Cristiano, fica com inveja da riqueza de Rubião e tenta explorá-la usando sua filha, Sofia, para se casar com Rubião. Isso gera um conflito entre os dois homens, pois Cristiano sente que Rubião não é suficientemente grato por sua ajuda na aquisição de sua fortuna.

O retrato do romance da relação entre amor e dinheiro não é apenas uma construção ficcional; reflete o contexto social e econômico do Brasil no final do século XIX. O Brasil estava passando por uma rápida modernização e industrialização durante esse período, o que levou a uma crescente divisão entre ricos e pobres. Riqueza e status sociais tornaram-se cada vez mais importantes na determinação do lugar de alguém na sociedade, e isso se reflete no retrato do romance da relação entre amor e dinheiro.

O amor é uma emoção complexa e multifacetada que pode se manifestar de várias maneiras. Embora muitas vezes seja visto como algo que transcende as preocupações materiais, a realidade é que o dinheiro e outras considerações práticas podem desempenhar um papel significativo em como o amor é expresso e vivenciado.

Ao longo do livro, os personagens lidam com a relação entre amor e dinheiro. Alguns, como Quincas Borba, acreditam que o amor deve ser dado e recebido livremente, sem preocupação com bens materiais. Outros, no entanto, são mais pragmáticos e reconhecem que o dinheiro pode ser um fator significativo para determinar quem amamos e como expressamos esse amor.

Contextos

“Quincas Borba” é um romance escrito pelo autor brasileiro Machado de Assis e publicado em 1891. O livro se passa no final do século 19 no Brasil, época em que o país passava por mudanças sociais, econômicas e políticas significativas. O Brasil havia recentemente abolido a escravidão e se tornado uma república, marcando o fim da monarquia. Essas transformações trouxeram uma nova era de desenvolvimento cultural e intelectual, marcada pela ascensão do realismo na literatura e na arte e pelo questionamento dos valores e crenças tradicionais.

Um dos eventos históricos mais importantes que poderiam ter influenciado o autor na escrita do livro foi a abolição da escravatura no Brasil em 1888. Este evento marcou uma mudança significativa na sociedade brasileira, pois pôs fim a uma prática secular que havia moldado as estruturas econômicas e sociais do país. A abolição da escravatura também provocou uma mudança na dinâmica de poder na sociedade brasileira, pois os ex-escravos e seus descendentes ganharam novos direitos e oportunidades.

Outro acontecimento histórico que pode ter influenciado o autor foi a Proclamação da República no Brasil em 1889. Esse acontecimento marcou o fim do Império brasileiro e a instauração de um novo regime político. A transição da monarquia para a república representou uma mudança significativa na forma como o Brasil era governado e trouxe um novo conjunto de instituições políticas e sociais.

Além disso, na época em que “Quincas Borba” foi escrito, o Brasil vivia um período de intensa urbanização e industrialização e o encilhamento. As cidades cresciam rapidamente e o país começava a desenvolver uma economia mais complexa e diversificada. Esse processo de urbanização e industrialização trouxe mudanças significativas na sociedade brasileira, pois as pessoas migraram do campo para as cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida.

O período do Encilhamento foi caracterizado por um ambicioso programa de obras públicas, expansão do crédito e promoção da industrialização. O governo incentivou o investimento em vários setores, incluindo ferrovias, mineração e agricultura, e ofereceu incentivos a empresários e investidores. Isso levou a um aumento significativo da circulação de papel-moeda e à criação de inúmeras empresas, muitas das quais especulativas e com pouca ou nenhuma base econômica.

Influências filosóficas – abordagens

A literatura brasileira na época em que Quincas Borba escreveu foi fortemente influenciada por movimentos literários europeus, como Romantismo

e Realismo. O movimento romântico, que floresceu no Brasil em meados do século XIX, enfatizava o individualismo, a emoção e a imaginação. Isso se reflete em *Quincas Borba*, pois o romance retrata as emoções e desejos íntimos dos personagens, principalmente o amor de Rubião por Sofia.

A filosofia brasileira foi fortemente influenciada pela filosofia europeia, particularmente por pensadores da França, Alemanha e Portugal. Durante o século XIX, quando Machado de Assis escreveu “*Quincas Borba*”, havia um crescente interesse no Brasil pelas ideias filosóficas europeias, que eram vistas como um meio de compreender e interpretar as mudanças e transformações que ocorriam na sociedade brasileira.

Um dos movimentos filosóficos europeus mais significativos que influenciaram o pensamento brasileiro nesse período foi o positivismo. O positivismo, que se originou na França, foi uma abordagem filosófica que enfatizou a observação empírica, o método científico e o uso da razão para entender os fenômenos sociais e naturais. No Brasil, o positivismo tornou-se intimamente associado ao movimento republicano e era visto como uma forma de promover o progresso social e político.

Machado de Assis foi influenciado pelas ideias positivistas, e essas ideias são evidentes em “*Quincas Borba*”. O romance explora o conceito de “humanitas”, termo popularizado pelo pensador positivista brasileiro Auguste Comte. Humanitas refere-se à ideia de cultivar um senso de humanidade e compaixão para com os outros, que é visto como um componente chave do progresso social.

No entanto, enquanto Machado de Assis foi influenciado pelas ideias filosóficas europeias, ele também teve uma perspectiva crítica sobre elas. Em “*Quincas Borba*”, o personagem do filósofo Quincas Borba, que é uma paródia de Comte, é retratado como obcecado por suas próprias ideias a ponto de delirar. A representação de Quincas Borba por Machado de Assis pode ser vista como uma crítica ao excesso de fé que alguns pensadores positivistas tinham em suas próprias teorias.

Além disso, a escrita de Machado de Assis também se vale das ideias existencialistas, movimento filosófico originário da Europa. O existencialismo enfatizou a liberdade e a escolha individual e rejeitou a ideia de verdade objetiva ou valores universais. Os personagens de Machado de Assis, particularmente Rubião, são frequentemente retratados como lutando com questões de identidade, significado e propósito, que são temas centrais no pensamento existencialista.

Amor e finanças – padrões em questão

O amor também pode ter um impacto significativo em nossas decisões e comportamentos financeiros. Quando estamos apaixonados, podemos estar

mais dispostos a correr riscos ou fazer sacrifícios pelo bem de nosso parceiro ou relacionamento. Por exemplo, podemos estar dispostos a gastar mais dinheiro em presentes ou viagens, ou podemos estar dispostos a assumir dívidas ou obrigações financeiras para apoiar nosso parceiro.

No entanto, a influência do amor no dinheiro também pode ter consequências negativas. Podemos ser mais propensos a tomar decisões financeiras impulsivas ou irracionais quando estamos apaixonados, como gastar demais em presentes ou assumir dívidas que não podemos pagar. Além disso, nosso desejo de agradar nosso parceiro pode nos levar a comprometer nossas próprias metas ou valores financeiros, o que pode levar a ressentimentos e conflitos ao longo do tempo.

A desigualdade econômica também pode ter um impacto significativo em um relacionamento romântico. Quando um parceiro tem significativamente mais recursos financeiros do que o outro, isso pode criar um desequilíbrio de poder no relacionamento. O parceiro com mais dinheiro pode ter mais controle sobre decisões importantes, como onde o casal mora, para onde vão de férias ou com o que gastam o dinheiro. Isso pode levar a ressentimento e sentimentos de inadequação no parceiro com menos dinheiro.

Além disso, a desigualdade econômica pode criar estresse e tensão em um relacionamento, principalmente se o parceiro com menos dinheiro estiver lutando para sobreviver. Preocupações financeiras podem levar a discussões e prejudicar o relacionamento. Também pode limitar as oportunidades e experiências que o casal pode compartilhar, como sair para jantar, tirar férias ou dedicar-se a hobbies e interesses, também pode impactar o status social e a percepção dos parceiros um do outro. O parceiro com menos dinheiro pode se sentir envergonhado ou inseguro ao interagir com amigos ou familiares mais ricos do parceiro. Isso pode criar uma sensação de isolamento e de não pertencimento, o que pode ser prejudicial ao relacionamento.

Considerações

O amor e o dinheiro são duas forças poderosas que se cruzam de formas complexas nas relações humanas. Embora a estabilidade e a segurança financeiras possam fornecer uma base sólida para um relacionamento saudável, a infidelidade financeira, o estresse e a dinâmica de poder podem prejudicar até mesmo os relacionamentos mais fortes. Da mesma forma, embora o amor possa nos inspirar a correr riscos e fazer sacrifícios por nossos parceiros, também pode levar a decisões financeiras impulsivas e irracionais. Compreender a relação entre amor e dinheiro é essencial para construir relacionamentos fortes e saudáveis e para navegar na complexa dinâmica social da sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. São Paulo: Klick Editora, 2006.

ESCOLA, Equipe Brasil. **Encilhamento**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/encilhamento.htm>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Proclamação da República**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/proclamacaodarepublica.htm>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUZA, Warley. **Machado de Assis**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/machado-de-assis.htm>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SOUZA, Warley. **Humanismo na literatura**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/humanismo.htm>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO VIII

A INFÂMIA SOCIAL PRESENTE EM “DOM CASMURRO”: predominância do problema entre classes

*Bárbara Pedroso de Barros
Mariana Cassimiro Esteves
Sérgio Nunes de Jesus*

*Cacoal-RO, 14 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, aqui no clássico realista brasileiro “*Dom Casmurro*”, publicado em 1899, de Machado de Assis, pode ser tipificado como exigente de inúmeras releituras para o seu entendimento. Complexo e totalizador, aferiu dúvidas aos leitores do mundo inteiro. No entanto, a busca por uma interpretação objetiva e criteriosa das ações de uma personagem fez-se imprescindível para os apontamentos dos expostos que seguirão adiante. Conjuntamente, com o intuito de olvidar a descrição do narrador (Bentinho) acerca de sua amada (Capitu) – o que exige uma interpretação intrínseca da obra. A atenção da leitura direcionou-se aos modos, costumes e ações da personagem singular. O desolador estigma que cerca a figura dramática de *Capitu* continua a vigorar hodiernamente e assola as classes sociais vítimas de um passado restrito de direitos e abundante em censura. Na obra analisada, foi possível encontrar a abordagem do problema da mulher numa visão psicológica por excelência. A enigmática e enganadora Capitolina fora exposta a partir do ponto de vista de um homem, que, por consequência, determinou suas particularidades. Destarte, de modo a compreender a personagem sem as diligências de Bento Santiago, conduziu-se uma análise inusual da personagem, a qual foi associada ao cenário contemporâneo. Por isso, fez-se fulcral a indagação do motivo pelo qual classes sociais – indivíduos que partilham de uma posição similar nas relações em sociedade – como as mulheres, de modo geral, são tidas como íferas até os dias modernos.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A INFÂMIA SOCIAL PRESENTE EM “DOM CASMURRO”: predominância do problema entre classes

Bárbara Pedroso de Barros

Mariana Cassimiro Esteves

Sérgio Nunes de Jesus

DOI: 10.24824/978652514470.2.105-114

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

O seguinte artigo baseia-se no estudo da obra “Dom Casmurro”, de 1899, uma literatura de origem brasileira e de autoria do romancista Machado de Assis, datada no Rio de Janeiro do Segundo Império (1840-1899). O exemplar relata a história do protagonista Bentinho e parte de sua juventude até os dias de escrita do livro. Bento escreve sobre sua vida no seminário, seu caso com Capitu e os problemas que o advém. Portanto, torna-se racional tomar o romance como enredo central do livro.

Deste modo, o presente trabalho teve como desígnio o estudo da relação entre a figura feminina da época oitocentista e a atual. Para tanto, foi utilizada no trabalho a investigação da mulher na obra machadiana – que está adepta a inúmeras interpretações – e como ela se encaixa na sociedade. Nas vertentes linhas da obra de Joaquim Maria Machado de Assis, que compreende além de detalhes e temáticas cotidianas, existe a súplica por espaço e voz da figura fêmeia de Capitu a partir de suas interações com Bento Santiago.

A cultura patriarcal

Na sociedade patriarcal – que ainda prevalece modernamente –, a relação na qual o homem tem o domínio sobre a mulher não deveria ser considerada tradicional por motivos éticos. Todavia, ao avaliar a história da humanidade e levar em consideração o privilégio existente, a resposta à pergunta de quem acumula mais benefícios nas relações entre classes é óbvia: *são os homens*. Estes não se limitam apenas aos poderes sociais, mas também aos econômicos e políticos. Em outras palavras, não se pode negar o fato de que os homens têm melhores oportunidades na sociedade, enquanto as mulheres e grupos

marginalizados, além de serem injustamente colocados em posições de inferioridade, precisam cumprir “deveres” que são impostos a estes.

Ángel Ganivet Garcia, escritor e diplomata espanhol, conseguiu expor de maneira sucinta e breve a eclosão para o fim da desigualdade entre classes ao citar:

A mulher tem uma única via para superar o homem: ser mais mulher a cada dia (GARCIA, Ángel Ganivet).

Para tanto, é ilusória a ideia de que a cultura patriarcal está extinta na presente sociedade e isso se deve a uma série de fatores e causas injustas. Em uma cultura patriarcal, o homem assume a responsabilidade e a autoridade política, moral e religiosa sobre as mulheres e os filhos confiados à sua proteção. Historicamente, o termo “patriarcado” significa o governo autocrático do chefe de uma família.

Como previamente citado, Dom Casmurro é uma narrativa escrita a partir do ponto de vista de Bentinho, o que explana unicamente os seus sentimentos e deixa as opiniões dos demais personagens de lado. O patriarcalismo, entre outros aspectos, se revela na formação da tríade familiar na história, onde há pai, mãe e filho, além da presença da instituição religiosa que estabelece o casamento. A submissão e o silêncio da mulher é regra de comportamento diante de seu cônjuge na obra.

Além do mais, faz-se presente na narrativa um relato de patriarcalismo no momento em que a mãe de Bentinho, uma mulher viúva, agrega José Dias na família. Isto ocorreu porque, de acordo com a sociedade, uma mulher não é capaz de cuidar sozinha da família e educar um filho, pois entende-se que este necessita de uma referência masculina. Nesse aspecto, José Dias, apesar de agredido, exerce um certo poder na família.

Inserção da mulher na sociedade

No romance machadiano, a personagem Capitu, intrigante ao ponto de vista de Bento Santiago, faz uma referência a distinção entre gêneros quando coloca a mulher em uma posição inferior ao denominá-la adúltera. De acordo com os fatos analisados para a construção deste artigo, foi tomada a conclusão de que Capitu é capaz de enxergar o valor da mulher imposto pela história da humanidade. Por conseguinte, esta, a fim de dar um ponto aos valores que a desmerecem e que a prende dentro de um sistema moral, busca passiva e veladamente uma saída de seu aprisionamento por nascer mulher.

De acordo com John Lennon, na canção “*Woman Is the Nigger of the World*”, que está livre para interpretação, a figura feminina é repreendida cada

vez que luta por seus direitos, por mudança ou quando se difere daquilo que lhe fora idealizado a ser.

A mulher é o negro do mundo. A mulher é a escrava dos escravos. Se ela tenta ser livre, tu dizes que ela não te ama. Se ela pensa, tu dizes que ela quer ser homem (LENNON, 1972).

Dessa perspectiva, é importante salientar que esse processo no que tange questões de gênero há muito é colocado em inúmeras questões – sejam sociais, históricas, culturais e quiçá em letras de canções; mesmo assim, está longe de se resolver a problemática.

A lentidão no processo de igualdade de gêneros

O gênero, que é determinado geneticamente, embora não seja um parâmetro capaz de definir papéis, deveres e direitos na sociedade, serve como um. Infelizmente, a superioridade masculina – que foi construída ao longo do tempo – serviu como potencializador para a dependência das mulheres.

Por esses fatores entranhados na cultura brasileira e mundial, as causas da desigualdade de gênero abrangem conceitos considerados comuns e que, por conseguinte, rotulam as classes sociais restringidas, como as mulheres. Logo, uma divisão é estabelecida entre a figura feminina e a masculina e, assim, cria-se uma colossal disparidade para o alcance de objetivos destes.

Assim como no livro de Machado de Assis, em alguns trechos é possível estabelecer a relação entre Capitu e a mulher moderna, tanto em concordância ao sentimento de inferioridade, quanto ao desejo de fugir dos padrões e ascender como pessoa. De maneira indiscreta, as mulheres têm lutado por seus direitos por meio de movimentos revolucionários que lhes auxiliaram a conquistar um novo escalão na sociedade. Todavia, de modo pessoal e individual, cada mulher busca por igualdade.

Na obra, Capitulina é taxada como adúltera, ambiciosa e, sobretudo, interesseira – isto por querer casar-se com Bentinho, a fim de conquistar sua ascensão social.

As mulheres são reguladas por práticas sociais e discursivas que sancionam estruturas patriarcais, ou seja, a mulher; objeto olhado, falado, desejado e consumido, coexiste com a mulher agente do discurso (SCHMIDT, 1999).

A desigualdade de gênero é um problema antigo, porém que ainda perdura atualmente. Desde os séculos passados, a humanidade desenvolve-se a partir de uma sociedade patriarcal, na qual o homem é tido como figura

de máximo poder. Este cenário deixou de restringir-se somente aos âmbitos familiares e tornou-se público. Por esse motivo isso, a mulher passou a perder sua voz perante a sociedade.

Desta maneira, consideradas inaptas para cargos em empresas, comércios e na política, elas não se enquadram nas doutrinas impostas sobre o gênero feminino. Se casadas, são submissas a seus maridos, se solteiras, permanecem sob o domínio de seus pais ou tutores legais. Na narrativa de Dom Casmurro, o foco da obra permite explorar o conceito social, além da violenta da transgressão da ordem sexual da época.

A ascensão das mulheres: mentirosas e trapaceiras?

No século passado, as mudanças ocorridas nos hábitos que dizem respeito a cultura, comportamento e modo de pensar, trouxeram gigantescas transformações para a sociedade e fizeram com que esta refletisse sobre seu modo de organização. Dentre as mudanças ocorridas, a mulher e sua ascensão histórica merecem ser citadas como relevante fator para a transformação visionária da figura feminina. A mulher era meramente destinada ao lar, aos cuidados e afazeres domésticos e a procriação, subordinada ao homem, o que não permite negar a desigualdade e injustiça presente em suas raízes. No entanto, se estes ocorridos antiquados e detestáveis vinculam-se aos séculos passados, por que ainda se questiona o motivo pelo qual as mulheres são tidas como seres sem vontade própria? Para Friedrich Nietzsche, antigo filósofo alemão, a mulher é um ser fracassado que busca elevar seus padrões por meios abomináveis.

Há mulheres que, por mais que as pesquisemos, não têm interior; são puras máscaras. É digno de pena o homem que se envolve com estes seres quase espectrais, inevitavelmente insatisfatórios, mas, precisamente elas são capazes de despertar da maneira mais intensa o desejo do homem: ele procura a sua alma – e continua procurando para sempre (NITSCHE).

A auto objetificação tornou-se também uma constante na vida das mulheres, já que o policiamento e a busca por validação distanciaram as mulheres de serem mais ativas socialmente. Além disso, essa característica que se desenvolve a partir da infância, incentivada pela pressão colocada sobre a figura feminina, resulta também em problemas majoritariamente presentes em mulheres, como os distúrbios alimentares, competição feminina e sentimento de inferioridade. Tudo isso nada mais é do que uma consequência da cultura da objetificação.

Na obra machadiana, no 34º capítulo, Capitu e Bento estão juntos no momento de entrada da mãe da jovem na sala após o primeiro beijo. O discurso

de Bento Santiago não é neutro em relação a sua amada, que é tida como ardilosa, fingida e dissimulada.

Ouvimos passos no corredor; era D. Fortunata. Capitu compôs-se depressa, tão depressa que, quando a mãe apontou à porta, ela abanava a cabeça e ria. [...] Assim, apanhados pela mãe, éramos dois e contrários, ela encobrindo com a palavra o que eu publicava pelo silêncio (ASSIS, 1997).

O fato de que Capitu conseguiu se recompor imediatamente após o beijo assustou Bentinho, que permaneceu calado e em choque pela habilidade de mentir da moça. Essa é a imagem que o narrador passa ao leitor, de que Capitu, desde menina, já traçava características da falsidade e tinha caráter duvidoso.

Portanto, por se tratar de um livro narrado por um homem, que era naturalmente discreto, o que não é uma característica formidável ao se tratar de um relacionamento, é justo dizer que não existia o diálogo com a sua amada e fez com que ele tirasse suas próprias conclusões sobre a suposta traição. Por entender errado ou por não coletar informações suficientes, Bentinho logrou-se em ser precipitado ao colocar a culpa em sua esposa e enganou a si mesmo ao retratá-la como vilã.

Capitolina era uma mulher de classe social baixa que ansiava por ascensão e, por intermédio de Bentinho, conquistou para si um novo lugar na sociedade – esta é uma característica das mulheres modernas, que implicitamente anseiam alcançar um determinado objetivo e são tomadas como interesseiras. No entanto, a realidade é que essas figuras são ambiciosas, assim como Capitu.

Considerações

Diante desse breve estudo, pode-se constatar que o livro “Dom Casmurro” abrange cargas simbólicas e visionárias e regem uma visão forte e pessoal sobre uma totalidade de assuntos, entre eles a perspectiva de Bentinho sobre a mulher. Como citado anteriormente no artigo, a jovem Capitolina, de características fortes, marcantes e um tanto especiais, é relacionável à mulher moderna: ambas são ambiciosas e buscam por um lugar na sociedade, já que os problemas históricos impedem as classes sociais minoradas de alcançar seus objetivos. Portanto, é seguro dizer que a desavença por justiça está na luta contra as imposições, as leis e o pensamento da sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de [1839-1908]. **Dom Casmurro**. 9. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ANDRADE, Leticia. A consolidação do patriarcado no Brasil: a origem das desigualdades entre homens e mulheres. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodocnhcimento.com.br/psicologia/consolidacao-do-patriarcado>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CAROLAINÉ, E. *et al.* **Poder, patriarcalismo e submissão em Dom Casmurro, de Machado de Assis**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/20/poder_patriarcalismo_e_submissao_em_dom_casmurro.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

DEFESA de Capitu. **Trabalhos feitos**. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Defesa-De-Capitu/55390707.html>. Acesso em: 31 mar. 2023.

DESIGUALDADE de gênero: o que é, origem, dados. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/amp/sociologia/desigualdade-de-genero.htm>. Acesso em: 1 abr. 2023.

FRASES de Dom Casmurro. **Pensador**, [s.d.]. Disponível em: https://www.pensador.com/frases_dom_casmurro/. Acesso em: 31 mar. 2023.

IMPÉRIO – Segundo Reinado (1840-1889): Pedro 2º e pacificação. **UOL Educação**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/imperio---segundo-reinado-1840-1889-pedro-2-e-pacificacao.amp.htm>. Acesso em: 31 mar. 2023.

OXFAM: Brasil. **Desigualdade de gênero: causas e consequências**. 9 ago. 2021. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/desigualdade-de-genero-causas-e-consequencias/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE II
CIÊNCIAS HUMANAS

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO I

AS CORRESPONDÊNCIAS FEMININAS: pesquisa documental e os caminhos metodológicos

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Caetité-BA, 7 de abril de 2023

(...em tempos de pandemia...)

Caro leitor, o presente texto tem por objetivo apresentar as possibilidades de uma pesquisa documental realizada no Arquivo Público Municipal de Caetité-Bahia através das correspondências femininas da família Spínola Teixeira, que registram em seus escritos um cotidiano dinâmico e interligado por laços de parentela e redes de sociabilidades, no alto sertão da Bahia, entre os anos de 1894 a 1944. Dotadas de uma cultura letrada, essas mulheres, mobilizaram frente aos maridos, filhos, compadres e amigos relações de poder que permitiram uma maior atuação feminina dentro e fora da parentela. Essas relações de poder, transcritas nas correspondências da família, contraõem a visão da mulher submissa ao marido ou ao pai, passiva e totalmente dependente do homem no universo cotidiano. Ao contrário, a documentação evidenciou a influência das mulheres dentro e fora de um ambiente doméstico com diversas atuações. A pesquisa resulta da análise documental das correspondências femininas e do caminho metodológico trilhado que registraram o dinamismo e a atuação dessas mulheres nas primeiras décadas do Regime Republicano brasileiro.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

AS CORRESPONDÊNCIAS FEMININAS: pesquisa documental e os caminhos metodológicos

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho
DOI: 10.24824/978652514470.2.115-130

Introdução

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O limiar desse estudo surgiu ao longo do Curso de História – UNEB, *campus* VI, em Caetité-Bahia quando tive a oportunidade de pesquisar e refletir sobre a implantação do Regime Republicano brasileiro e suas reverberações na cidade de Caetité¹⁰, no alto sertão¹¹ da Bahia. Anos mais tarde, durante o curso de especialização em “Práticas Docentes Interdisciplinares” e com o amadurecimento da pesquisa, debruicei-me sobre a leitura e a análise de vários documentos históricos referentes a cidade, com o objetivo de analisar o uso de documentos históricos em sala de aula como possibilidade para um trabalho interdisciplinar que contribuísse para a compreensão dos aspectos da vida social, econômica e cultural do alto sertão da Bahia, nos anos de 1889 a 1930. Os documentos propiciaram um diálogo interdisciplinar e uma abordagem diversificada de aspectos do cotidiano de uma família de elite envolvida com a política local, estadual e nacional.

Durante o processo de pesquisa, com as idas ao Arquivo Público Municipal de Caetité¹² (APMC) e a leitura atenta dos documentos disponibilizados, como jornais, correspondências, cartões-postais, fotografias etc., que retratavam sobre a história local nos seus mais diversos aspectos, foram também surgindo outras possibilidades de pesquisa com o uso dos documentos históricos, e um desses documentos foram as correspondências femininas que anos mais tarde culminou com a aprovação no mestrado em História e, conseqüentemente a defesa da dissertação – Cotidiano e poder: a trajetória da família Spínola Teixeira em Caetité – Bahia (1894 a 1944).

10 Localizado no Alto Sertão da Bahia e distante 645 quilômetros de Salvador, capital do estado.

11 Definido por Neves da seguinte maneira: “geralmente definem região de modo pouco precisa, física ou socioeconomicamente, como área que se pretende delimitar, com critérios parciais da espacialidade, que recortam a base física: região semiárida, demarcada por fenômenos climáticos, região do sertão, caracterizada pela morfologia da vegetação, região do Alto Sertão da Bahia, referenciada na posição relativa ao curso do Rio São Francisco na Bahia e ao relevo baiano, que ali projeta para maiores altitudes” (NEVES, 1998, p. 22).

12 Segundo Pires (2009, p. 31), o Arquivo Público Municipal de Caetité foi criado em 1996, por iniciativa de professores do curso de História e Letras da Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI (Caetité), através de um convênio tripartite envolvendo a Prefeitura Municipal, a UNEB e o APEB.

Essas correspondências femininas, as quais registravam um cotidiano rico e dinâmico com ações de ordem familiar, econômica, religiosa, social e política despertaram-me a curiosidade e o interesse pelo estudo da família Spínola Teixeira, no intuito de desvendar a participação das mulheres nas primeiras décadas da República, em que o poder estava restrito aos homens.

Após leitura do acervo documental das mulheres¹³ da família Spínola Teixeira, foi possível perceber a elaboração de ações femininas, observadas na atuação, no envolvimento e ainda, no silêncio de seus escritos. Essas mulheres, solteiras, casadas ou viúvas, souberam articular e resolver várias demandas do seu cotidiano familiar e para além deste, exerceram todo o poder que lhes era possível numa sociedade dominada por homens. Entretanto, essas mulheres “[...] não foram somente vítimas ou sujeitos passivos. Utilizando os espaços e as tarefas que lhes eram deixados ou confiados, elas elaboraram, às vezes contrapoderes que podiam subverter os papéis aparentes” (PERROT, 2005, p. 273).

Pensar as ações dessas mulheres não como vítimas ou sujeitos passivos, foi o que norteou a pesquisa em questão, cuja finalidade é desmistificar papéis de passividade e submissão dentro de uma parentela dominada pelo poder masculino. O recorte temporal é referente às primeiras correspondências enviadas, datadas em 1894, para Anna de Souza Spínola Teixeira¹⁴, já residente na cidade de Caetité, ali permanecendo até o seu falecimento em 27 de fevereiro de 1944. Analisar a trajetória dessa matriarca e de suas filhas, bem como de outros sujeitos envolvidos na parentela¹⁵ foi também apresentar as relações conjugais,

13 Mãe, filhas, cunhadas e comadres.

14 Anna de Souza Spínola, filha de Antônio de Souza Spínola e Constança Pereira Teixeira residentes em Lençóis, na Bahia. Foi cunhada por duas vezes de Deocleciano Pires Teixeira em decorrência da morte de suas irmãs Mariana de Souza Spínola e Maria Rita de Souza Spínola. Casa-se com Deocleciano e passa a se chamar Annade Souza Spínola Teixeira. Em 1885, muda para Caetité. (Informações retiradas no livro da memorialista Helena Lima Santos. Caetité: Pequena e Ilustre, 1995).

15 Segundo Queiroz (1976, p. 165): O termo “parentela” que estamos utilizando não tem sido muito empregado na linguagem sócio-antropológica: porém não se trata, no caso brasileiro, da “grande família”, constituída de várias gerações de casais vivendo juntos sob o mesmo teto; por outro lado, o grupo familiar ultrapassa a família nuclear, pois reúne numa rede de reciprocidade, de deveres e de direitos tios, sobrinhos, primos, além de avós e netos, estendendo-se portanto não só a montante quanto a jusante da grande corrente de gerações, e espreado-se também horizontalmente para as duas margens de modo indistinto. Isto é, o parentesco brasileiro sempre foi reconhecido tanto na linha paterna, quanto materna. Os termos mais empregados na literatura sócio-antropológica não são, pois, plenamente adequados à realidade brasileira, e o termo “parentela”, menos utilizado, pode refleti-la melhor se convenientemente definido. Entendemos por “parentela” brasileira um grupo de parentesco de sangue formado por várias famílias nucleares e algumas famílias grandes (isto é, que ultrapassam, o grupo pai-mãe-filhos), vivendo cada qual em sua moradia, regra geral economicamente independentes; as famílias podem se encontrar dispersas a grandes distâncias uma das outras; o afastamento geográfico não quebra a vitalidade dos laços, ou das obrigações recíprocas. Sua característica principal é a estrutura interna complexa, que tanto pode ser de tipo igualitário (por exemplo, nas regiões sítiantes, em que as famílias tendem a estar todas colocadas no mesmo nível sócio-econômico), quanto de tipo estratificado (o que acontecia sobretudo nas regiões de agricultura de exportação e também nas de pastoreio, existindo no interior da parentela várias camadas sociais). Fosse igualitária, fosse estratificada, a parentela apresentava forte solidariedade horizontal, no primeiro caso, vertical e horizontal no segundo, unindo tanto os indivíduos da mesma categoria, quanto os indivíduos de níveis sócio-econômicos diversos.

de compadrio, de apadrinhamento e de amizade, permeadas de estratégias e táticas¹⁶ de poder utilizadas por elas dentro e fora do espaço privado.

Arquivos privados e a pesquisa documental

O uso dos arquivos privados (correspondências, diários pessoais) começou entre os anos de 1970, particularmente na França, e desde então, tem sido utilizado por muitos historiadores que enveredam por esse campo de estudo.

Para Gomes (1998, p. 125): “A documentação dos arquivos privados permitiria, finalmente e de forma muito particular dar vida à história”. Sob essa ótica, ao escolher os arquivos pessoais para a pesquisa, mais precisamente as correspondências privadas que “nos possibilitam pensar as ligações sociais daqueles que as escrevem, a constituição de uma esfera de privacidade em seu entorno, bem como a contribuição do indivíduo como sujeito” (SALOMON, 2002, p. 15) pois:

Na historiografia, as cartas ocupam, tradicionalmente, o status de documento. A qualidade do signatário, do destinatário ou das pessoas citadas valoriza o conteúdo. Os dizeres – os mais simples, os detalhes –, os mais incongruentes, tornam-se signos ou indícios a serem interpretados” (DAUPHIN; POUBLAN, 2002, p. 75).

Ao optarmos pelo uso de correspondências na pesquisa, foi necessário um olhar mais criterioso e atento para não se encantar facilmente e realizar um trabalho de “detetive” na busca das “pistas”, “dos segredos não revelados” e dos “tesouros escondidos”, daí a importância de compreender o que a fonte não diz, isto é, ler nas entrelinhas, entender as lacunas, fazer questionamentos, analisar o contexto, visto que nem sempre as correspondências trazem essas revelações, talvez elas nem poderiam ser escritas com determinados assuntos para que outras pessoas não se apropriassem do conteúdo e ainda era preciso reforçar, chamar a atenção do destinatário para que as cartas não fossem lidas para mais ninguém: “P.S. Esta é só para V. rasgue”¹⁷.

Ao analisar as correspondências das mulheres da família Spínola Teixeira, muitas questões envolvem o trabalho do pesquisador: a descoberta dos sujeitos, os assuntos, a conjuntura política, econômica e social do período

16 Segundo De Certeau (2003, p. 19): “É sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao mais fraco, sem eira e nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro das operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos”. Neste sentido, buscou-se a partir do estudo das fontes históricas – as correspondências femininas – essas mulheres com suas “estratégias e táticas” inseridas em seu cotidiano.

17 Arquivo Público Municipal de Caetité (APMC). Fundo: Arquivo da Família Teixeira. Série: Angelina. Subsérie: Correspondências pessoais. Caixa: 01. Maço: 01.

em estudo, assim como, a análise do indizível. Nessa perspectiva, as fontes analisadas abriram um leque de possibilidades para um estudo sobre a família, o cotidiano e o poder das mulheres da parentela Spínola Teixeira em Caetité.

Durante a pesquisa foram identificados acervos documentais com grande potencial para se trabalhar a questão da família, cotidiano e poder. De modo singular, as cartas das mulheres da família Spínola Teixeira revelaram-se imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho, pois elas quebram o silêncio e descortinam as estratégias femininas, rompendo estereótipos e preconceitos com ações de ordem financeira, educacional, religiosa e política que registrados na escrita das cartas sinalizavam um cotidiano dinâmico e participativo dessas mulheres em Caetité. Nesse sentido, o trabalho com as correspondências pessoais, além de fascinante, é revestido de múltiplas e inesgotáveis possibilidades de análises.

Ao escolher as cartas das mulheres da família Spínola Teixeira, como fonte documental para a pesquisa, verificou-se no Arquivo Público Municipal de Caetité (APMC) uma quantidade expressiva de correspondências preservadas, arquivadas, selecionadas em caixas dispostas em forma nominal e separadas em maço conforme assuntos estipulados em sua catalogação¹⁸. Para tal pesquisa, optou-se de primeira mão analisar o acervo de Anna de Souza Spínola Teixeira, com um total de 195 correspondências usuais e eventuais, enviadas e recebidas para/por um público diverso durante os anos de 1894 até 1944, ano que marca o seu falecimento. A leitura, a análise dessas correspondências e a utilização de outros acervos como os do marido, Deocleciano Pires Teixeira¹⁹, dos filhos, das filhas e de outras mulheres; somaram-se então, um total de 40 correspondências, o que favoreceu traçar o cotidiano da família. Vale ressaltar ainda, que foram utilizadas as correspondências pessoais do educador, Anísio Spínola Teixeira, disponível para pesquisa *on-line* no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essas correspondências pessoais analisadas, dizem respeito aos seguintes remetentes: à mãe, Anna Spínola²⁰ e às irmãs²¹ Evangelina, Hersília, Leontina e Carmen.

18 O Arquivo Público Municipal de Caetité (APMC), reestruturou no fim de 2017 a catalogação documental da família Teixeira conforme classificação arquivística dentro das normas legais do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ). As cartas contidas neste trabalho foram catalogadas antes da reestruturação do arquivo e seguiu a identificação anterior.

19 Deocleciano Pires Teixeira, nasceu em Ituaçu, na Bahia, em 11/10/1844. Filho de Antônio José Teixeira e Maria Madalena da Silva Teixeira, cursou medicina e foi voluntário na Guerra do Paraguai em 1866, prestando seus serviços nos hospitais de sangue. Regressando, concluiu o curso e diplomou-se em 1870 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Estabeleceu-se em Caetité em 1885. Chefe de uma numerosa família, ingressou no Partido Liberal, a cujos chefes se ligou por laços familiares, tendo sua filha Alzira casada com Joaquim Manoel Rodrigues Lima Júnior, neto do Barão de Caetité e filho mais velho do Dr. Joaquim Manoel Rodrigues Lima quefoi o primeiro governador da Bahia eleito pelo voto direto e também a outra filha Celsina, casada com José Antônio Gomes Ladeira outro neto do Barão de Caetité e sobrinho do governador.

20 Foram encontradas no Arquivo Anísio Teixeira (CPDOC – FGV) a seguinte quantidade de documentos: Anna Spínola: 14 correspondências com 47 folhas.

21 Foram encontradas no Arquivo Anísio Teixeira (CPDOC – FGV) a seguinte quantidade de documentos das irmãs: Evangelina: 58 correspondências contendo 158 folhas; Hersília: 4 correspondências contendo 15 folhas; Leontina: 1

O historiador, ao ler todos esses registros e selecionar para a pesquisa aqueles que de fato correspondem ao objeto de estudo, entra em sintonia com um passado que não é o seu, mas torna-se íntimo a partir do momento que começa a conhecer os sujeitos e suas histórias, isto é, aquilo que eles deixam contar através de seus escritos fazendo com que:

O abnegado historiador encanta-se ao ler os testemunhos de pessoas do passado, ao perceber seus pontos de vista, seus sofrimentos, suas lutas cotidianas. Com o passar dos dias, ganha-se familiaridade, ou mesmo certa intimidade, com escritvões ou personagens que se repetem nos papéis. Sentem-se o peso das restrições da sociedade, ou o peso da miséria, ou damá sorte de alguém, e deseja-se ler mais documentos para acompanhar aquela história de vida e seu desenrolar (BACELLAR, 2014, p. 24).

Nessa árdua e gratificante tarefa de ler os documentos, de encantar ou desencantar com as personagens ali envoltas e/ou ao se decepcionar com a falta de informações mais contundentes para a pesquisa é que o historiador vai traçando todo o seu plano de trabalho como se fosse um rascunho que precisa sempre ser revisto, redirecionado de acordo com as fontes que tem em mãos: “Essa é a vida da pesquisa: dura, cansativa, longa, mas gratificante, acima de tudo” (BACELLAR, 2014, p. 24).

À medida que a pesquisa avança, o historiador entra em contato mais íntimo com as fontes, as correspondências femininas, sendo esse um trabalho minucioso, encantador e, ao mesmo tempo, passível de revisão, pois nenhuma pesquisa traduz verdades absolutas e sim, perspectivas da realidade em que o objeto de estudo não se esgota.

Caminhos metodológicos

Essas pesquisas com as correspondências femininas da família Spínola Teixeira culminaram com a escrita da dissertação de mestrado, e para tal, a metodologia utilizada baseou-se na análise de documentos históricos apresentados pelas correspondências pessoais, especificamente, as cartas femininas que retrataram uma atuação e uma participação da mulher dentro e fora do espaço privado. As cartas analisadas foram separadas por remetentes, realizando-se a seleção por assuntos, lugares e destinatários, compondo assim uma narrativa da história da família em Caetité e em outros espaços, com ênfase

correspondência contendo 3 folhas e Carmen: 60 correspondências contendo 130 folhas. Essas correspondências foram todas lidas, analisadas e utilizadas na pesquisa somente aquelas que englobavam o recorte temporal do trabalho. Evangelina, Hersília, Leontina e Carmen eram filhas do casal Deocleciano Pires Teixeira e Anna de Souza Spínola Teixeira.

na visibilidade social, econômica e política das mulheres da família Spínola Teixeira, no período de 1894 a 1944.

Optou-se também por fazer uma análise qualitativa das fontes, no intuito de mapear os assuntos a partir dos registros do cotidiano dessa família de elite e suas ações. Como se sabe, o mapeamento é:

O primeiro passo para a compreensão da inserção social do remetente em posições familiares, profissionais, de amizades, etc. Completa-o a percepção do volume de cartas endereçadas a cada um dos correspondentes e sua distribuição temporal, sua periodicidade e as regularidades das trocas, cujos resultados – expressos em gráficos – permitirão visualizar a rede em pleno funcionamento (MALATIAN, 2012, p. 203).

Ao mapear essas correspondências e separá-las por temas, foi necessário elencar os assuntos dispostos nos registros e realizar a análise documental, assim, foi possível verificar que todas as cartas selecionadas para o trabalho abordavam no mínimo três temas a depender da extensão, como se fosse “uma coberta de tacos²²” trazendo uma série de conteúdos. Não obstante, vale salientar que a soma da quantidade de temas descritos ultrapassaram o número das correspondências analisadas devido aos vários assuntos abordados nas cartas.

Assuntos familiares envolvendo nascimentos, batizados, aniversários, noivados, casamentos, doenças, falecimentos, vida escolar, profissão, passeios e viagens eram corriqueiros nas correspondências. Outros assuntos como finanças, empregos, pedidos, encomendas, relações de apadrinhamento, compadrio e amizade, o viver no sertão, a vida em outros lugares, a política, entre outros, fizeram parte desse cotidiano rico e dinâmico dessas mulheres que no hábito da escrita registravam em detalhes essas informações. Para a análise, foi criada uma tabela²³ qualitativa como marco referencial do trabalho, elencando todos os temas, em outras palavras, os assuntos que mais eram abordados na escrita. Para o registro desse cotidiano foi necessário também, quantificar o número de ocorrências que esses assuntos apareciam nas cartas, bem como, identificar os remetentes, destinatários, locais de origem e de destino das correspondências e também o período em que essas cartas foram escritas.

Para esse fluxo das correspondências foi criada outra tabela quantitativa²⁴, no intuito de identificar os diversos lugares de deslocamento das cartas. Pelos correios ou por mãos de portadores elas chegavam ao seu destino final, com o

22 Arquivo Público Municipal de Caetité (APMC). Fundo: Arquivo da Família Teixeira. Série: Celsina. Subsérie: Correspondências. Caixa: 02. Maço 01.

23 Para o artigo optou-se em explicar, somente, como foram criadas as tabelas (todas as tabelas encontram-se no anexo da dissertação)

24 A pesquisa envolve análise qualitativa e quantitativa.

objetivo de tornar presente a um parente, a um amigo ou quem sabe a um desconhecido. O mapeamento desses lugares (o fluxo das correspondências), permitiu visualizar a riqueza de informações que essas correspondências traziam consigo. Fossem da zona rural, da cidade, dos grandes centros e até mesmo do exterior, elas traziam elementos para compor o cotidiano familiar dos Spínola Teixeira.

Nessa perspectiva de análise do fluxo das correspondências para a família Spínola Teixeira, é possível perceber também as escritas de outras mulheres, retratando assim, a prática de escrever, enviar e receber cartas como um hábito comum e constante que aproximavam o remetente e o destinatário. Esse fluxo contínuo se dava entre os parentes, amigos, comadres e afilhados com o compromisso de manter os laços afetivos que os cercavam. E, para a análise desse fluxo das correspondências criou-se um mapa²⁵ identificando os principais lugares de onde essas cartas eram escritas e enviadas para Anna de Souza Spínola Teixeira.

As mulheres da família tinham esses privilégios da escrita de cartas devido a um número expressivo de parentes ou amigos que residiam em outros lugares. Elas souberam utilizar-se desses escritos, dessas “conversas à distância”²⁶, para inteirar-se dos assuntos e dinamizar suas ações.

Listar e quantificar os assuntos abordados, os remetentes, os destinatários, os locais que essas cartas foram enviadas permitiram ao pesquisador um amplo leque de análise que se completa ao mapear também o número de correspondências que foram escritas no decorrer dos anos de 1894 até 1944, recorte temporal da pesquisa. Identificar esse fluxo é trazer para a discussão todos os elementos que fizeram com que essas mulheres escrevessem em maior ou menor quantidade, como por exemplo, o deslocamento dos filhos para estudar fora, residência de parentes em outros lugares, como também, as doenças que ganharam em alguns anos um espaço maior em seus registros, as finanças, a política, entre outros assuntos que podem ser justificados para essa prática da escrita das correspondências.

O cotidiano feminino registrado nas correspondências

Ao analisar o cotidiano dessas mulheres, perpassando historicamente pela mudança da Monarquia para a República, são identificados aspectos das estruturas sociais, não só em âmbito nacional, mas especialmente regional e local, em virtude dos laços de poder e das relações familiares. Esse cotidiano tem uma dimensão relacional com o poder em todas as esferas, sejam elas no

25 O mapa encontra-se na versão original da dissertação.

26 VARIA HISTÓRIA, Belo Horizonte, v. 28, n. 48, p. 833-848: jul./dez. 2012. PAULA, Débora Clasen de. Conversas a distância. O cotidiano epistolar da Baronesa dos Três Serros no início do século XX (Rio de Janeiro / Pelotas – RS).

espaço privado ou público. Assim, nesse trabalho, optou-se em discutir que o poder não se encontra somente restrito às instituições políticas, conforme define Michel Foucault. O poder representa um “papel diretamente produtivo”, “ele vem de baixo”, “é multidirecional, funcionando de cima para baixo e também de baixo para cima” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 243). É a partir desse poder relacional entre homem e mulher transcrito nas correspondências femininas que analisamos o protagonismo, o dinamismo e a participação das mulheres nos diversos espaços sociais em que atuam.

Essas relações de poder, transcritas nas correspondências da família²⁷, contrapõem a visão da mulher submissa ao marido ou ao pai, passiva e totalmente dependente do homem no universo cotidiano. Ao contrário, a documentação evidenciou a influência das mulheres dentro de um ambiente doméstico em uma parentela cujo chefe, Deocleciano Pires Teixeira, era um importante político no alto sertão baiano.

Dotadas de uma cultura letrada, as mulheres da família Spínola Teixeira mobilizaram frente aos maridos, filhos, compadres e amigos, relações de poder em seu cotidiano que permitiram, durante os anos de 1894 a 1944, uma maior atuação feminina, mesmo levando em consideração que se tratava de um período, no qual a sociedade era oligarca e patriarcal. Desse modo, as “práticas escriturísticas²⁸” ganhavam dimensões cada vez maiores e se estendiam por todos os cantos do Ocidente, chegando desde as grandes e desenvolvidas cidades até as mais longínquas e pequenas vilas. Na cidade de Caetité, não foi diferente. No final do século XIX, essas práticas já haviam se proliferado entre as famílias mais abastadas, as quais contratavam professores para ministrar aulas em casa e assim alfabetizar os seus filhos.

No caso específico da família Spínola Teixeira, tanto Deocleciano quanto Anna registravam uma preocupação com a educação de seus filhos, seja contratando professores particulares ou transferindo para os filhos mais velhos a responsabilidade da aprendizagem dos irmãos mais novos. Outra possibilidade era a matrícula regular tanto dos meninos, quanto das meninas nas escolas da cidade e também da capital baiana, ampliando o domínio da leitura e da escrita entre os membros da parentela.

27 A diversidade de correspondências da família abarcava uma profusão de escritos entre: mãe e filhos, filhos e mãe, entre os filhos, entre os cônjuges, entre comadres, afilhados, amigos, políticos, parentes distantes, dependentes, agregados, empregados e até pessoas desconhecidas que escreviam em busca de favores e proteção.

28 Segundo Michel De Certeau (1994, p. 224) a escrita epistolar, tornou-se bastante intensa e significativa a partir século XIX como uma prática mítica moderna do mundo ocidental e assumiu valor místico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer uma história. [...] No Ocidente Moderno, não há mais discurso recebido que desempenhe este papel (de articular simbolicamente as práticas heterogêneas da sociedade), mas um movimento que é uma prática: escrever. A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto.

A família Spínola Teixeira teve acesso a uma educação diferenciada devido as condições financeiras, de prestígio e grau de instrução que o pai possuía como médico. Nota-se também que nas correspondências, as mulheres da família, mais precisamente, as filhas mais velhas, não fizeram o ensino superior, ficando para os homens um estudo mais complexo, inclusive em cursos de especializações no exterior, o que garantia uma maior qualificação na área de formação. Esses estudos significavam uma oportunidade de angariar empregos públicos e melhores colocações em empresas privadas.

Ao analisar o cotidiano familiar dos Spínola Teixeira em Caetité, tendo como base os registros das correspondências femininas trocadas entre familiares e amigos com assuntos que abordam as relações conjugais cercadas pelos arranjos matrimoniais, criação dos filhos e conflitos familiares, tendo como principal sujeito Anna de Souza Spínola Teixeira, a matriarca da família, que se destaca por ter uma voz de comando dentro da parentela e apresenta-se em múltiplas atividades, dentro e fora do ambiente doméstico, percebeu-se uma movimentação feminina em assuntos relacionados a finanças, política, educação solidificadas através das redes de sociabilidades.

Essa movimentação feminina, esse deslocar de ambientes registrados nas cartas com assuntos diversos, deixam pistas para compor um cotidiano rico e dinâmico com atuações das mulheres dessa parentela e por outras ligadas a elas, em Caetité a partir de 1885, quando a família se instala na cidade até o ano do seu falecimento (1944) data limite da pesquisa.

Tornar-se compadre, amigo ou apadrinhado dessa família era uma garantia de proteção e compromissos mútuos, com os quais os “afilhados e compadres” solicitavam pedidos diversos, utilizando-se de estratégias e táticas, tanto para o padrinho, Deocleciano, como para a madrinha, Anna Spínola. Essas relações de apadrinhamento, compadrio e amizade foram solidificadas em anosde vivência apoiados no poder e prestígio que eles possuíam.

Outro assunto abordado nas correspondências dizia respeito a administração financeira feminina como uma prática doméstica que se estendeu para outras situações em que as mulheres tiveram que administrar os negócios, os bens e o lar. Viúvas, casadas ou solteiras, elas entendiam de economia e sabiam lidar com questões de ordem econômica.

Letradas e leitoras assíduas dos jornais, essas mulheres acompanhavam de perto toda a movimentação política no decorrer das primeiras décadas da República e, como mensageiras, enviavam cartas contendo esses assuntos, como uma forma de antecipar a informação para a família que estava distante. Essas cartas deixam pistas para compor os arranjos políticos dessa grande parentela, a visibilidade e o dinamismo que essas mulheres conduziam seus posicionamentos e ações.

Com base em suas atuações, mesmo sem assumir cargos políticos, as mulheres tinham papel de destaque frente aos seus esposos e compadres, desempenhando funções de conselheiras, mensageiras e até cabos eleitorais. Esses papéis não ficaram a cargo somente da esposa, foi expandido para as filhas e comadres que sabiam lidar com diversas questões. Elas também mobilizaram-se frente aos chefes políticos da região para angariar votos e criaram também estratégias e táticas em benefício próprio, de parentes e amigos, no intuito de resolver demandas sejam estas de ordem econômica, política ou familiar.

Considerações

As correspondências revelaram-se fontes imprescindíveis para o estudo do cotidiano da família Spínola Teixeira, pois ricas em elementos ligados à história, possibilitaram a compreensão do contexto histórico, a partir dos registros dos hábitos, costumes, estratégias e táticas adotadas pelas mulheres dessa família, no período das primeiras décadas do Regime Republicano brasileiro. Essas estratégias e táticas mostraram a intencionalidade das mulheres ao buscar apoio, em suas redes de sociabilidade, para obter favores e atender pedidos.

Por se tratar de uma parentela unida por laços consanguíneos e de amizade, houve a necessidade de ampliar a leitura das cartas para buscar mais informações sobre a atuação de Anna Spínola. Para tanto, fez-se necessária a leitura de correspondências que continham assuntos referentes a outros membros da família, como o esposo, cunhado, filhos, filhas e mulheres diversas, os quais possibilitaram a compreensão de elementos importantes da atuação feminina em um período marcado pela dominação masculina em diferentes esferas da sociedade. Uma das dificuldades encontradas na pesquisa foi a análise das cartas incompletas e sem identificação de remetente ou destinatário, o que nos fez levantar possíveis hipóteses sobre as relações familiares e de amizade ali contidas.

Ao debruçar sobre essas correspondências, verificamos as articulações dessas mulheres, em especial, de Anna de Souza Spínola Teixeira, na criação dos filhos, nos arranjos matrimoniais, nas finanças, na religião e na política. Esse estudo evidenciou uma participação efetiva da matriarca dentro da parentela, bem como, de outras mulheres ligadas a elas, rompendo com os estereótipos e preconceitos de total submissão feminina no período de 1894 a 1944, quebrando o silêncio e dando vozes a esses sujeitos.

Ademais, vale ressaltar que a pesquisa com as correspondências pessoais, além de fascinante, é revestida de múltiplas e inesgotáveis possibilidades de análises, pois apresenta elementos significativos para o estudo de um período histórico, revelando em seus escritos o cotidiano, a memória e as relações entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: FONTES Históricas. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Jumara Carla Azevedo Ramos. **Cotidiano e poder**: a trajetória da família Spínola Teixeira em Caetité – Bahia (1894 a 1944). Montes Claros, 2018.

De CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAUPHIN, Cécile; POUBLAN, Danièle. Maneiras de escrever, maneiras de viver. Cartas familiares no século XIX. *In*: DESTINOS das letras: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. ver. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010.

GOMES, Ângela de Castro. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. **Revista de Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 121-127, 1998.

MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. *In*: O HISTORIADOR e suas fontes. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Uma Comunidade Sertaneja**: da Sesmaria ao Minifúndio (um estudo da história regional e local). Salvador; UFBA/UEFS, 1998.

PAULA, Débora Clasen de. Conversas a distância. O cotidiano epistolar da Baronesa dos Três Serros no início do século XX (Rio de Janeiro / Pelotas – RS). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 48, p. 833-848, jul./dez. 2012.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **Fios da vida**: tráfico internacional e alforrias nos Sertions de Sima – BA (1860-1920). São Paulo: Annablume, 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O mandonismo local na vida política brasileira. *In*: MANDONISMO local na vida política brasileira e outros ensaios. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

SALOMON, Marlon. **As correspondências**: uma história das cartas e das práticas da escrita no Vale do Itajaí. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité Pequeninna e Ilustre**. 2. ed. Brumado: Tribuna do Sertão, 1997.

Versão final

TEXTO II

GUERRA DE CANUDOS: sob um agudo olhar historiográfico

*Sérgio Nunes de Jesus
Elizângela Ataíde de Souza*

*Cacoal-RO; Porto Velho-RO, 9 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, o presente texto busca mostrar a estreita relação entre a Guerra de Canudos e sua representatividade histórica com a Literatura Brasileira, momento em que surge um escritor que se destacará por seus conhecimentos integrados e relevantes na composição da obra – Euclides da Cunha. Também será abordada a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, a qual destaca a vida do nordestino, cheia de conformismo, submissão e escravidão, sendo relevante como obra que denuncia a discriminação em vários aspectos. A escolha dos títulos para análise, deve-se ao fato de que a primeira é considerada como um marco do pensamento sociológico no país e indica a transição do período literário Simbolismo para o Modernismo com uma narrativa literária e geográfica muito aguda do período; enquanto que *Vidas Secas*, que pertence a Segunda Fase do Modernismo, também traz uma reflexão sociológica sobre o povo nordestino, mas com uma perspectiva voltada para os problemas sociais vivenciados por eles, tais como a miséria e a seca que assola a região em que o personagem central – Fabiano – e sua família enfrentam. A opressão e a exploração política ficam muito evidentes nas duas obras. Por fim, buscamos trazer uma reflexão acerca do papel da literatura em salas de aula desde o ensino fundamental como um recurso mais atuante e incisivo partindo do próprio professor. Motive-se! Motive-os!

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

GUERRA DE CANUDOS: sob um agudo olhar historiográfico

Sérgio Nunes de Jesus

Elizângela Ataíde de Souza

DOI: 10.24824/978652514470.2.131-144

Introdução

Fechemos este livro.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram.

Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados.

(Excerto da obra OS SERTÕES, de Euclides da Cunha, p. 513).

É neste tom de denúncia e ironia que o pré-modernismo (ocorreu nas duas primeiras décadas do século XX, marcando a transição das escolas literárias do Simbolismo para o Modernismo) se apresenta na literatura da prosa brasileira. A Guerra de Canudos marca um fato decorrente do isolamento político e econômico vivenciado no sertão nordestino. Período conturbado e magistralmente retratado por um dos expoentes autores deste período: Euclides da Cunha.

Os séculos XIX e XX foram palcos de grandes desenvolvimentos em diversas áreas, mas principalmente:

[...] propunha-nos dar um conhecimento objetivo da realidade. [...] A literatura que procurou se apropriar e aproximar dos métodos da ciência tomou, por isso mesmo, o nome de literatura realista, propondo-se como objetivo reproduzir a realidade o mais fielmente possível, aspirando ao máximo de verossimilhança e objetividade” (SAMUEL, 1985, p. 46).

No presente texto, propomos evidenciar uma das evoluções históricas e revoluções sociais que marcaram o século XIX no Brasil, a Guerra de Canudos, local em que ocorreram um dos conflitos internos mais sangrentos do país, e que movimentaram toda a população de Belo Monte, no interior do estado da Bahia.

Em se tratando dos conflitos revolucionários no campo, a obra euclidiana publicada em 1902, “*Os sertões*”, foi utilizada como fonte e/ou documentação

histórica para se compreender o Brasil nos primeiros anos da República e os aspectos da Modernidade.

Nesse conciso percurso, discorreremos com base nas seguintes obras literárias: “*Os sertões*” (1902), de Euclides da Cunha, e “*Vidas Secas*” (1938), de Graciliano Ramos, no sentido de retratar seus impactos intuitivos sobre a sociedade naquele determinado momento, assim como compreender as semelhanças nessas obras literárias que norteiam todas e quaisquer relações do meio rural e que em algum momento apresenta como fato natural o êxodo do campo para a cidade.

A escolha da primeira obra deve-se ao pensamento de que foi gerada a partir da ideia de fazer uma redescoberta do país a partir de denúncias sobre os problemas sociais de regiões distintas, tais como: a miséria e o subdesenvolvimento sofrido pelos nordestinos. A segunda obra, em razão de os autores regionalistas, grupo a que fazia parte Graciliano Ramos, preocuparem-se em retratar a realidade brasileira denunciando a condição de subdesenvolvimento de algumas regiões. Encontrando, desta forma, o ponto comum inicial das duas obras.

Em síntese, o trabalho busca:

1. Apresentar um breve contexto histórico/literário dos períodos Pré-Modernistas e Modernistas no Brasil;
2. Expor uma análise concisa das obras *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha e *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, correlacionando seus principais contextos ideológicos e literários, dando ênfase à primeira obra citada.

Iniciamos nossa introdução com uma citação do trecho d’*Os Sertões* (2003), e para finalizá-lo trataremos para reflexão:

Não se conformou: devia haver engano. [...] Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria? O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda. Ai Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não.

Assim, percebemos o quanto o sertanista foi discriminado e explorado em diversas fases da construção da história de nossa nação. Propomos uma viagem ao passado, mas que ainda se reflete no presente e longe de encerrar. Defendendo a ideia de que a ficção e a realidade são separadas por uma tênue linha de perspectiva.

Um aparte sobre as fases literárias

Cabe-nos, antes de propriamente desenvolvermos nosso pensar, relembrar algumas considerações e características do Pré-Modernismo e da 2ª fase do Modernismo brasileiro na prosa, a título de esclarecermos as reflexões acerca das duas obras selecionadas para análise neste artigo.

Quadro demonstrativo/comparativo criado pelos autores

| PRÉ-MODERNISMO: PROSA (1902 a 1922) | 2ª FASE DO MODERNISMO: PROSA (1930 a 1945) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • O resgate da literatura de caráter social, de forma a fazer uma redescoberta do país, por meio da literatura. | <ul style="list-style-type: none"> • Predomínio da prosa, com temáticas regionalistas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • A denúncia dos problemas sociais das diferentes regiões do Brasil, como forma de renovação temática, com fortes ataques às instituições. | <ul style="list-style-type: none"> • O texto tem o objetivo de analisar injustiças sociais, dificuldades com o trabalho, com o meio, falta de perspectiva de uma vida melhor... |
| <ul style="list-style-type: none"> • A mostragem dos tipos humanos marginalizados das regiões brasileiras, denunciando a realidade das grandes cidades, a situação do sertão nordestino, a crise na zona rural de São Paulo e condição do imigrante europeu. | <ul style="list-style-type: none"> • Prosa urbana e prosa intimista. |
| <ul style="list-style-type: none"> • O aparecimento de um novo regionalismo, sem a idealização dos românticos do século XIX. | <ul style="list-style-type: none"> • Tema cotidiano e linguagem coloquial. |
| <ul style="list-style-type: none"> • A crítica ao academicismo da <i>belle époque</i>, rompendo com o passado, sempre em defesa de uma língua mais original e próxima da fala popular. | <ul style="list-style-type: none"> • Valorização da cultura brasileira. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Poetização da linguagem científica, representada pelo poeta. | <ul style="list-style-type: none"> • Regionalismo, relação do homem com o meio em que vive. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formalmente os pré-modernistas se caracterizavam pela linguagem oscilante: expressões eruditas, francamente influenciadas pelo Parnasianismo, conviviam com um vocabulário mais livre e popular que procurava registrar expressões populares e regionais. | <ul style="list-style-type: none"> • Denúncia da opressão e literatura engajada. |

Como se pode perceber há alguns elementos semelhantes entre as escolas literárias acima descritas, tais como: resgate da cultura nacional, denúncias de comportamentos sociais, preocupação com uma linguagem mais próxima à realidade das pessoas mais comuns. Estas semelhanças são percebidas nas obras *Os sertões* (pré-modernismo), de Euclides da Cunha e *Vidas Secas* (Modernismo – 2ª fase), de Graciliano Ramos, referências para nossas condensações de ideias.

Contextos: os primeiros sinais do Pré-Modernismo e Modernismo brasileiros

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo! (CÂNDIDO, 1995).

O período literário conhecido como Pré-Modernismo situa-se, aproximadamente, nas duas primeiras décadas do séc. XX, precedendo o Movimento Modernista de 22. Na verdade, o Pré-Modernismo não corresponde a uma escola literária, mas sim a um confluir de escritores que, não correspondendo a nenhuma das estéticas de fins do século XIX, tiveram uma produção de impacto, apresentando novas vertentes estilísticas e/ou temáticas em nossa literatura. Assim sendo, ocorreu em um período entre as tendências do final do Simbolismo/Parnasianismo, século XIX, e o Modernismo, século XX. O termo foi criado pelo crítico literário Alceu de Amoroso Lima (Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1893 – Petrópolis, 14 de agosto de 1983).

Iba Mendes. O Rio de Janeiro no século XIX



Fonte: Disponível em: <https://www.bing.com/images/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

O Rio de Janeiro do início do século XX, capital da recém-proclamada República, em meio a suas profundas transformações promovidas pela reforma urbana de Pereira Passos, na região central da cidade, é o pano de fundo da obra de dois grandes representantes do momento pré-modernista: Lima Barreto e João do Rio.

A Reforma Pereira Passos, também conhecida à época por *Bota Abaixo*, instaurava o período conhecido como *Belle Époque*, marcado por ares europeizados do Centro da Cidade, sobretudo. O Rio de Janeiro apresentava-se como a Paris dos Trópicos. Esse mesmo cenário agudiza conflitos sociais na cidade. A percepção dessa desigualdade social marcada será sublinhada na obra de Lima Barreto. O escritor, de fato reconhecido em sua grandiosidade apenas postumamente, trouxe-nos uma prosa em linguajar mais corrente, de certa forma, retomando o projeto de abrigar a linguagem literária brasileira, iniciada por Alencar e que atingiria seu clímax com os modernistas de

22. Sua literatura é de denúncia de desigualdades sociais e preconceitos, de temáticas que retratam aspectos mais populares da sociedade e de construção de um projeto de país utópico, como bem retratadas em sua obra maior *O triste fim de Policarpo Quaresma* (1915).

Também nutrido de mordaz senso de observação, João do Rio – Paulo Barreto, de nascimento – em suas crônicas principalmente, foi crítico severo das transformações por que o Rio passava. As quais, segundo ele, a título de modernidade, retiravam da cidade sua verdadeira alma.

E em meio a contextos de transformações políticas e econômicas, de tardio abolicionismo e do êxodo urbano, surge a fase pré-modernista que buscava um novo cenário político nacional, no qual os autores da época preocupavam-se em denunciar, através da literatura, a realidade dos brasileiros marginalizados em razão do espaço geográfico em que viviam.

Conforme Samuel (1985, p. 46), a relação entre literatura e realismo são complexos demais para limitá-los a uma simples questão de estilo, mesmo sendo um componente importante. Assim,

Uma obra é declarada realista quando é verossímil, fiel à realidade. Há uma verossimilhança orgânica, isto é, a obra tem que ser coerente, harmônica no seu todo, na sua construção e realização. Esta verossimilhança remete para um outro nível, a verossimilhança específica, que é a sua modalidade de relação com o real.

E esta definição podemos encontrar em *Os sertões*, principalmente, dada a riqueza de descrição dos detalhes ocorridos na Guerra de Canudos – conflito entre as tropas da República e o movimento político-religioso de Antônio Conselheiro. Euclides da Cunha, no auge de seus 22 anos, apresentava uma conexão com o sofrimento alheio, imprimindo ao seu estilo objetividade e características de sua formação positivista expressas através de uma linguagem substantiva, precisa e clara. Seus conhecimentos histórico-filosófico, técnico-científico trazidos pela formação em Engenharia aproximaram-no da Literatura através de seu vocabulário preciso. Em sua obra, além do registro do conflito, fez um retrato científico do clima, relevo e vegetação do sertão baiano, apresentando ao leitor a luta constante do sertanista pela sobrevivência em um meio hostil e negligenciado pela República.

Os Sertões de Euclides da Cunha

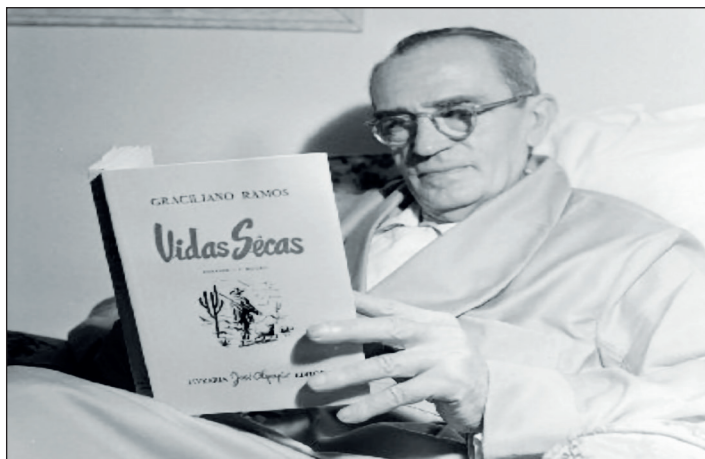


Fonte: Disponível em: lemoseuclides.blogspot.com. Acesso em: 4 abr. 2023.

Sua primeira experiência como correspondente do jornal O Estado de São Paulo marcou sua trajetória literária, pois os resultados de suas observações, pesquisas e reportagens resultaram na publicação de *Os Sertões*, obra que alavancou por sua originalidade e coragem ao criticar as ações do Exército na Guerra de Canudos. Sua denúncia revela dois “Brisis”, nos quais se observa em um o litoral civilizado e no outro um sertão em fase ainda colonial, separados por um abismo de séculos de evolução social.

Quanto a Graciliano Ramos, em sua obra “*Vidas Secas*”, de 1938, também se observa querer mostrar um “acorda, povo brasileiro”, expondo de forma realista e detalhista as agruras vividas pelo nordestino do sertão. Seu estilo seco (como Euclides da Cunha) e elegante, retratava o regionalismo sob uma perspectiva psicológica; seus romances apresentavam painéis pessimistas da realidade do Nordeste brasileiro. Suas obras apresentavam um estilo irreverente e irônico e as primeiras produções via-se uma forte influência de Eça de Queirós e do Realismo clássico. *Vidas secas*, traz ao leitor o drama da solidão e do desamparo do homem, massacrado por forças contrárias às quais não pode dominar. Enfim, retrata a dor e a opressão humana.

Graciliano Ramos e um exemplar de *Vidas Secas*, de 1952



Fonte: Disponível em: www.cafecompoemas.com. Acesso em: 4 abr. 2023.

Graciliano Ramos não se limitou em retratar apenas problemas sociais do Nordeste brasileiro, foi além, com uma visão crítica das relações humanas o que as torna universais. Seu senso crítico apuradíssimo em razão, talvez, de sua personalidade, construída ferinamente pela vida, o tornou um homem, segundo Tufano (1995, p. 259), “amargo, pessimista, franco e quase rude”. Características que o destacaram na prosa modernista.

Vidas Secas (1938) é um romance regionalista da segunda fase do Modernismo no Brasil, que retoma o olhar de um realista. A literatura deste período tornou-se uma arma de combate aos problemas sócio-políticos do período. Para alcançar a diversidade de leitores usou uma linguagem mais coloquial e regional para retratar a realidade tendo como cenário, ora o campo, ora a cidade.

Na literatura, “a manifestação histórica do real dos homens é a força realizadora da ficção, a partir da qual se estruturam os procedimentos artísticos. Por isso, a ficção é tanto mais real quanto mais for ficção: fingir é revelar” (SAMUEL, 1985, p. 48).

Das análises

A literatura é como o sorriso da sociedade. Quando ela é feliz, a sociedade, o espírito se lhe compraz nas artes e, na arte literária, com ficção e com poesias, as mais graciosas expressões da imaginação. Se há apreensão ou sofrimento, o espírito se concentra, grave, preocupado, e então, histórias, ensaios morais e científicos, sociológico e políticos, são-lhe a preferência imposta pela utilidade imediata (Afrânio Peixoto em Panorama da Literatura Brasileira, extraído de www.bing.com, em 23/03/2023).

Os Sertões – fase pré-modernista

A história relata precisamente o conflito que durou cerca de um ano (1896-7). Ocorreu na aldeia de Belo Monte, fundada em 1893. O lugar escolhido era uma fazenda abandonada, que ficava às margens do rio Vaza-Barris. O nome Canudos, é uma referência a uma planta da região, de haste oca como um Canudo, utilizada por antigos para fazer canudos de pitos para fumar.

Os números não são precisos, e há muita controvérsia sobre o número de habitantes de Belo Monte. De modo geral, fala-se em algo em torno de 10 mil a 35 mil habitantes. O fato é que famílias inteiras abandonavam seu trabalho nas fazendas para seguir o Conselheiro (uma espécie de líder da comunidade que se forma em torno de seus sermões). Em três anos de existência, Canudos teria se tornado a segunda cidade da Bahia em número de habitantes o que provoca uma escassez de mão de obra nas fazendas para descontentamento de muitos coronéis da região.

Por sua fama de monarquista, Antônio Conselheiro acabou entrando em choque com as forças federais, que consideravam aqueles pobres fanáticos como foco de rebelião contra o governo. Em algumas lutas, as tropas federais foram derrotadas, até que o governo, através de um ataque maciço, arrasou o povoado e toda sua população.

A miséria e o subdesenvolvimento da região Nordeste é o pano de fundo para a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, em 1902. A narrativa se divide em três partes: *A Terra, O Homem e A Luta*.

Parte I – A Terra

Começa descrevendo o aspecto geográfico e físico do sertão, no qual o autor faz um retrato fiel do relevo, clima, vegetação, solo, fauna e flora do sertão nordestino, evidenciando-o como um exímio conhecedor de ciências naturais, dando ênfase local onde ocorreu a Guerra de Canudos. Mostra o domínio de uma visão cientificista do clima, das secas, da caatinga, entre outros.

Parte II – O Homem

Aqui identifica-se as raízes do determinismo científico-literário do autor. Disserta sobre a complexidade do problema etnológico do país. Além disso, percebe-se uma análise psicológica do sertanejo e seus costumes, observando o habitante do lugar, sua relação com o meio, o seu comportamento e suas crenças. Estuda ainda a questão racial e a representatividade da figura de Antônio Conselheiro.

Parte III – A Luta

A partir deste ponto, o autor relata as quatro expedições a Canudos e como o povo lutava contra as tropas do governo. É o ponto máximo da história, pois narra a luta entre as forças do Governo e os fanáticos (seguidores de Conselheiro), resultando na morte de todos da comunidade, indistintamente.

A pregação messiânica do beato Conselheiro reuniu mais de 20 mil fiéis no pequeno Arraial de Canudos, pondo em xeque a recém-proclamada República. Desta forma, por já ter fama de monarquista, Antônio Conselheiro entra em choque com a Igreja e o Estado. Em algumas lutas, as tropas federais foram derrotadas, até que o governo, através de um ataque maciço, dizimou parte da sua população.

Vidas Secas – o relato de uma família oprimida – Modernismo

No romance *Vidas Secas* (1938), vê-se retratada a questão do latifúndio, que adquire função espacial presente em toda a obra. Apresenta um caráter dramático através da relação do homem com o seu meio.

O enredo é mínimo: uma família de retirantes que chega a uma fazenda abandonada e permanecem até a próxima estiagem. Entretanto, o dono das terras chega e Fabiano submete-se às suas ordens para ao menos ter um teto para a família morar. Vivem sob a constante ameaça de morte por fome e sede. Através da família, o autor Graciliano Ramos, expressa o drama da seca como um flagelo contra o qual é inútil lutar. Expõe também a relação indivíduo e sociedade, na qual as pessoas tornam-se vítimas de patrões sem escrúpulos e exploradores da tragédia humana.

Fabiano, sinhá Vitória, dois filhos e a cachorra Baleia representam uma vida sem horizontes, ambições e exploração por outros homens. Após o período das chuvas passar e a terra voltar a estiar a família abandona a fazenda e continua suas andanças na esperança de encontrar um futuro melhor.

Os capítulos apresentam-se como textos independentes, lidos em diferentes ordens de seleção, conforme a vontade do leitor, pois não apresenta linearidade rígida. O personagem principal, Fabiano, representa com sua falta de comunicação o quanto a linguagem se inutiliza ante a situação miserável em que se encontra. Neste caso, a ação humana se orienta pelo instinto e pela emoção.

Em seu olhar crítico voltado às relações humanas e ao descaso social, Graciliano Ramos, nesta obra, em específico, destaca a materialização do homem, através da zoomorfização humana, isto é, as personagens apresentam características animais e instintivas, através de uma perspectiva biológica, apresentando ao mesmo tempo, a humanização do não-humano, como no caso a cachorra Baleia.

Nessa prosa literária modernista vê-se que o intuito não é a denúncia em si, como foi visto em *Os sertões*, mas chamar a atenção para a relação do homem com um meio que física e socialmente o rejeita.

Considerações

A Literatura deveria ocupar um espaço mais relevante no ensino básico brasileiro, pois é por meio da visão do artista/escritor pode-se traçar uma linha do tempo das histórias vividas no passado e que foram marcas traçadas para a mudança no contexto histórico real de toda uma geração presente.

Sobre a Literatura, Samuel (1985, p. 27) nos presenteia com o seguinte período “Provindo do nada e a ele volvendo, o artista da palavra, ao imprimir-lhe um ritmo, concentra verbalmente os ritmos da vida e da morte”.

Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazendo uma proposta inovadora com a organização do Novo Ensino Médio – NEM, através das Trilhas, propor um aprofundamento sobre a Literatura e a arte do uso da palavra, não há um retorno (ainda) ou um estímulo de fato. Seja pelo professor da disciplina que não se identifica com a mesma – ou não tem formação na área – e perpassa aos alunos a falta de entusiasmo, seja pelo aluno que não vê na literatura a aplicação em seu cotidiano.

Daí defendermos a proposta de aplicar a literatura desde as séries finais do ensino fundamental I, inculcar na criança a ideia de constatar que a Literatura é sim relevante. Como? A partir de investimentos em obras/autores que escrevam para esta linha infanto-juvenil, divulgação maciça deste material, palestras nas escolas, entre outras ações que seriam somadas às atitudes do professor em sala de aula para trabalhar a obra de forma atraente, produtiva, guiando o aluno nas primeiras análises até senti-lo capaz de fazer o processo sozinho e começar a passar estratégias que o façam aprofundar ainda mais nos diversos campos que a literatura possa demonstrar.

Sendo assim, obras como “*Os sertões*” e “*Vidas Secas*” que, como vimos, (re)tratam a realidade com primor e fazem denúncias de um descaso com a humanidade em razão de sua condição socioeconômica inferior, de sua raça, de sua região, devem ser levadas para a sala de aula para serem apresentadas, discutidas, envolvidas de tal forma na conversa do discente que o mesmo passaria a vê-las não como obras “chatas”, mas sim, leituras que tem pontos em comum com a realidade de um familiar, de um amigo, um conhecido...

A falta de atenção política somada à falácia de um homem insano e uma população que não soube se defender do Estado e de Antônio Conselheiro, marcaram a tragédia em *Canudos*. Estas situações, mesmo centenárias e com todas as evoluções tecnológicas, ainda se percebe haver exemplares na atualidade, infelizmente.

Em Vidas Secas, a exploração do trabalho, a fome, a seca, a falta de acesso à educação e o não cumprimento da Constituição brasileira no quesito Direitos do Cidadão, entre outros elementos ainda fazem parte do cotidiano nordestino.

Então, deixa-se para o leitor deste artigo, a seguinte questão: faz diferença ou não implantar nos sistemas de ensino – desde o fundamental – recursos e meios para que se possa trabalhar efetivamente em sala de aula, obras que explorem a realidade, a condição muitas vezes surreal do cidadão que não tem seus direitos básicos atendidos? Por sermos educadores e comprometidos com a educação, sabemos que faz total diferença inserir a Literatura desde cedo para as crianças, avançando na complexidade conforme a evolução do alunado e mostrando-lhes o quão relevante é a relação entre História e Literatura, realidade, ficção e arte.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões** (Campanha de Canudos). 20. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 91. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAMUEL, Rogel (org.). **Manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 1985.

TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura brasileira**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1995.

Disponível em: <https://www.bing.com/images/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Disponível em: <http://portalritissima.com.br/2012/09/09/os-sertoos-euclides-da-cunha-por-rita-de-cassia-amorim-andrade-ensaios-literarios/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/viewFile/32543/17308>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/canudos-guerras-de-mem%C3%B3ria>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra3/euclides.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Disponível em: <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/movimentos-literarios/pre-modernismo.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/premodernismo.htm>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Disponível em: <http://artedescrita.blogspot.com.br/2012/08/abaporu-de-tarsila-do-amaral.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Disponível em: <http://www.uje.com.br/gn/downloads/historiabr/19.htm>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-118416/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Disponível em: <http://portalritissima.com.br/2012/09/09/os-sertoos-euclides-da-cunha-por-rita-de-cassia-amorim-andrade-ensaios-literarios/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TEXTO III

DEPOIMENTOS ORAIS: aspectos teóricos-metodológicos em pesquisas no campo religioso

*Sérgio Nunes de Jesus
Reginaldo Conceição da Silva
Nara Dantas de Azevêdo*

*Cacoal-RO; Tabatinga-AM; Caetité-BA, 13 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, a ciência e a religião não estão em espaços distintos, com ideias distintas; estão nos mais diversos elementos da vida social, se compondo por múltiplos aspectos da vida em sociedade dos seres humanos. A religião e a ciência se espalham sem que para isso tenham que ocupar um lugar específico. Contudo, uma tentativa de operacionalizar esses espaços submetem-no ao risco de o destruírem tanto quanto as realidades que os sustentam. Não se encontra ali uma reunião de comportamentos individuais e um agregado de atitudes, suscetíveis a uma avaliação quantitativa, ainda que necessária e de valor para a pesquisa. Para que seja compreendida, há que se considerar as camadas que compõem esse espaço em constante evolução. Este estudo, considera uma série de fatores, desde o método, os espaços e os indivíduos da pesquisa (pesquisador/es e pesquisados), também o influxo dos agentes externos à pesquisa, pois desempenham suas atividades sob influência destes grupos que também os transforma. Cada um destes fatores tem sobre si o outro. Logo, o propósito do presente texto é justamente fazer essas interfaces socioculturais e, por deveras, histórico.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DEPOIMENTOS ORAIS: aspectos teóricos-metodológicos em pesquisas no campo religioso

*Sérgio Nunes de Jesus
Reginaldo Conceição da Silva
Nara Dantas de Azevêdo*

DOI: 10.24824/978652514470.2.145-158

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Uma pequena abordagem introdutória – pressupostos...

A partir da revisão da literatura, buscamos uma abordagem sob a perspectiva afro-religiosa: cultura, religiosidade e sentidos sistematizados, relevante para diálogos acerca de temáticas que alinham religião e ciência. Entendemos a elasticidade do conceito de religião ao considerarmos como objeto, todavia, nessa elasticidade reside uma fraqueza que há muito se multiplicou pois possibilitou estereótipos, discriminações negativas e intolerâncias que não foram ultrapassadas e, não é uma redundância, nem a simplificação do objeto; classificar ciência e religião (crença) não são tarefas fáceis.

Sempre será um grande desafio para o pesquisador quando se ‘aventura’ numa seara didático-metodológica com trabalhos orais, principalmente no campo religioso. É válido considerar os vieses que permeiam esse campo, pois além de lidarmos com questões mítico-tradicionais – devemos também tomar cuidados ao ‘interpretar’ bases entre ‘Sagrado e o Profano’, pois delas partiremos de experiências particulares que podem fugir ao manejo do ‘pesquisador principiante’.

Dessa maneira, para Cabral (s/d, p. 1-2) aponta que:

[...] interessar ao pesquisador fazer a análise, passado algum tempo, de como os depoentes ressignificam o seu papel nas experiências vivenciadas, cabendo ao pesquisador possibilitar virem à tona as histórias que eles guardam. Além disso, importância ainda maior é conferida ao fato de, no campo em discussão, o depoimento oral possibilitar os registro e análise da experiência religiosa dos sujeitos, conforme explicitaremos adiante.

Observamos a partir desta abordagem que é importante que o pesquisador, de certa maneira, saiba analisar essas vivências particularizadas para que seu trabalho tenha êxito no decorrer das discussões, bem como nos possíveis resultados a serem alcançados na pesquisa.

Ainda na mesma perspectiva, Cabral (s/d, p. 2) aborda que:

Quando fazemos uso dos depoimentos orais, fica claro que a memória é a forma como se interioriza a história imediata, e que essa interiorização é feita com o mundo de significações que alcança cada depoente. Portanto, o depoimento pode aproximar-se ou distanciar-se do registro imediato do documento escrito, uma vez que o cenário da memória é um campo de experiências que abrange também o inconsciente.

Assim, estar atento as interpretações e movimentos iminentes de determinados grupos religiosos, é por demais importante ao pesquisador que precisará ressignificar o seu objeto de estudos por meio das diferentes vertentes de seguimentos que poderá escolher para os estudos, bem como as filiações que, convencionalmente pode ‘tender’ o pesquisador a desafios inimagináveis a partir dessas práticas tradicionais que, por vezes são centenárias e com raízes que se modificam ou não de acordo ao local escolhido do pesquisador.

Logo, escolhas e critérios metodológicos podem fazer a diferença, pois as incoerências nas análises podem acontecer e, na maioria das vezes, ser precipitadas ou até mesmo, globalizada na análise do contexto pelos equívocos e desconhecimento do objeto de pesquisa pelo pesquisador.

Podemos aqui considerar também que ao fazer a escolha por depoimentos orais – as significações interiorizadas do depoente – a sua memória discursiva pode remeter diferentes pontos de vistas do documento escrito, caso ele possa optar por essa materialidade. Isto posto, muda-se o cenário, a essência, o ponto de vista e, acima de tudo, a relação: pesquisador x pesquisado; importantíssimo nesse viés de abordagem.

Nessa linha de raciocínio e, para melhor compreensão; utilizaremos um dos apontamentos de Cabral (s/d, p. 3) que melhor pontua tais pontos acima discutidos:

Se o estudo é sobre uma instituição, englobar representantes das mais diversas categorias com ela envolvidas. Ao se estudar a disseminação de uma denominação religiosa em um bairro, fazer uma categorização dos habitantes de modo a não deixar de ouvir pessoas dos grupos mais representativos. Já é diferente se a questão é de análise de conteúdo ou até mesmo de análise do discurso sobre: **1. a própria identidade, elaborado, por exemplo, por jovens mulheres pentecostais; 2. experiências de trânsito religioso vividas por muitas pessoas; 3. processos de ressocialização vivenciados a partir de uma perspectiva religiosa – como no caso de pessoas que cumpriram penas prisionais; 4. atletas que mesclam suas atividades com perspectivas religiosas; 5. pessoas que sofram diversificadas discriminações nas instituições religiosas por orientação sexual, por exemplo; 6. o próprio discurso elaborado pelas igrejas sobre as atitudes citadas no**

item anterior; 7. pessoas que atuam em movimentos de promoção humana e social a partir da perspectiva religiosa [...]. [grifos nossos].

Essas questões apontadas por Cabral (s/d) são por demais importantes para considerar as análises e de que maneira podem ser conduzidas didático-metodológicas nesse campo de pesquisa – que, para inúmeros pesquisadores são ‘escorregadios’...

Consideramos também que, a vivência e suas relações sociais entre o pesquisador e o pesquisado é e pode ser constitutivas de ambos os significados – principalmente nas observações e ambientes escolhidos (seja opinado pelo pesquisador ou pelo depoente), é preciso observar esses ‘universos que são produzidos de culturas’: desde a escolha (ambiente) até a análise oral dos depoimentos ou escrita (materializada), esta segunda, diferente do que o pesquisador pode perceber (na entrevista oral), padrões que significam e ressignificam no ato da entrevista e suas entonações de/na linguagem.

Para coadunar tais pontos de vista, Cabral (s/d, p. 5), afirma que:

Nesse caso, faz-se necessário analisar o lugar de onde elas falam e o que está por trás do que dizem, buscando entender a teia invisível – entendida como aspectos presentes no discurso, apesar de não explicitados – que anima a narrativa (SPINK, 2000, p. 117-148)²⁹. Para elas, a primeira implicação de suas falas é com a salvaguarda da instituição, através da defesa, sobretudo, dos seus princípios balizadores e da sua doutrina. Uma questão delicada, que deve ser muito prática, é o uso do documento “Termo de consentimento Livre e Esclarecido”, atualmente exigência dos Comitês de Ética das instituições cujas pesquisas envolvem seres humanos, ainda que em algumas delas, como no caso em discussão, sejam utilizados apenas os dados de depoimentos orais concedidos [grifo do autor].

Outrossim, Cabral (s/d), reafirma o ponto de vista da autora, pois questões como essas precisam estar claras nas perspectivas do pesquisador, bem como nas escolhas e nos cuidados documentais que precisam estar de acordo às normas institucionais para não incorrer na ‘desqualificação da pesquisa’.

Para Chartier (1992, p. 7), essas fronteiras acima abordadas requerem melhor compreensão e aponta contribuições da Antropologia como fundamento:

A antropologia tem muito a oferecer ao historiador: uma abordagem (ganhar a entrada em outra cultura a partir de um rito, texto ou ato, aparentemente incompreensível ou opaco); um programa “tentar ver as

29 Embora não se refira a depoimentos orais, Mary Jane Spink faz uma elucidativa abordagem acerca de como são feitas representações por parte de pessoas envolvidas com determinadas instituições e/ou problemáticas.

coisas a partir do ponto de vista do nativo, entender o que ele quer dizer e buscar dimensões sociais do significado”; e um conceito de cultura como “mundo simbólico” no qual símbolos compartilhados servem ao pensamento e à ação, moldam classificação e julgamento, e fornecem avisos e acusações. Entender uma cultura, então, é acima de tudo redescobrir as significações investidas nas formas simbólicas das quais a cultura se utiliza [grifo do autor].

Nesse princípio, é importante dizer que o legado antropológico e outras áreas do conhecimento são importantes nesse campo didático-metodológico, pois os diversos imaginários e segmentos religiosos-contemporâneos permitem essas inserções imaginárias no trabalho investigativo.

Nessa visão, Cabral (s/d, p. 10) aborda que:

Em suma, a capacidade de ouvir deve estar acompanhada de boas maneiras e de profundo respeito pessoal pelo outro que se dispôs a colaborar com uma pesquisa que é do entrevistador. Quando concorda em participar, o depoente permite que a sua privacidade seja invadida e subtrai parte de seu tempo para atender a interesses que não são os seus diretamente, ainda que possa estar interessado nos resultados posteriores.

É preciso observar que os desafios são inúmeros. Pesquisadores, historiadores, bem como cientistas da religião ou estudiosos de inúmeras áreas do conhecimento, podem estar em contato com essas experiências e permitir uma melhor visão do sujeito a ser estudado e, acima de tudo: conhecer o universo do pesquisado; seus significados e ressignificações ao longo da história do depoente.

Destarte, a escolha teórica e a metodologia a ser conduzida, e suas categorias de/na pesquisa, precisam ser cada vez mais consoantes às diversas experiências nesse campo entre o ‘sagrado e o religioso’ como fundamentos materiais que permeiam conceitos, sentidos, significados e materializações mítico-religiosas que podem ultrapassar os anseios do pesquisador ante ao objeto pesquisado.

Perspectiva afro-religiosa: cultura, religiosidade e sentidos sistematizados

Diante dos contextos acima ancorados é válido considerar que a cultura tem como ponto fundamental revisitar os constituintes da língua(gem) a partir de uma perspectiva antropológica – essa compelida pelo aprendizado *herdado* de geração para geração numa concepção de interação comunicativa – pela análise dos componentes da língua(gem) como um sistema que identificará

os objetos sociais. Destarte, reconhecer objetos, lugares, pessoas por meio do pensamento (psíquico e linguístico) é entender o mundo.

Por esses vieses, a cultura é o que diferencia o que aprendemos da *herança como produto* ‘final’ da aprendizagem do conhecimento ‘geral’ e, ao mesmo tempo, ‘relativo’ – esses no que concerne ao homem/sujeito da ação entre a *Natureza* e o *Cosmo*.

Conquanto, a diversidade e a distribuição do conhecimento entre os participantes de uma dada pesquisa – sejam elas: esotéricas, técnicas, especializadas ou não, nos remete ao entendimento dos sistemas dos signos; esses como produtos culturais, a saber: mitos, rituais, classificação do mundo natural ou apropriações da natureza pelos sujeitos das ações.

Isto posto, tais sistemas acima especificados expressam predisposições cognitivas que se enraízam e categorizam o mundo. Nesse processo, podemos dar enfoque interpretativo de acordo as diferentes culturas existentes – essas que apontam *métodos investigativos* por meio da crença pela manifestação cultural e dos atos da comunicação, bem como da representação situacional dos seus objetos, grupos de indivíduos – no sentido *lato* que se entrelaçam a outros contextos sociais ou históricos.

Para tanto, tais evidências investigativas podem ser entendidas a partir dos *sentidos* e *significados* que serão manifestados por meio dos *signos* que os sujeitos estão inseridos e que podem também se caracterizar pelas necessidades: *materiais* ou *imateriais*. Esses que funcionam como sistema mediador como regras tácitas sociais, políticas, culturais e étnicas; esta última pelo caráter heurístico do seu método – geralmente, pela descrição dos povos ou grupos ou pelas trocas simbólicas que irão transformar os eventos quando acontecem nos fenômenos sociais.

De acordo com Ferrarezi Jr. (2018, p. 14): [...] *a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequada em todas as situações inimagináveis*. Sendo assim, as ‘formas que se representam’ e para ‘onde são apontadas’ socialmente, dependem das *formas de/do dizer*, suas ações e *da intenção* estabelecidas em suas práticas sociais: implícitos, disfarces, oculto, suposições, gestos, dissimulações ou escondidos a partir dos efeitos no/do contexto da ação entre os locutores e interlocutores – fatores que predominam na subjetividade comunicativa.

Nesse ínterim, adentramos na essência prática exemplificando aqui, o entendimento da ‘religião’ como interesse etnológico – esse que se atenta na magia e que sempre foi interesse dos antropólogos.

Segundo Comte (*apud* MELLO, 1987/1995, p. 388), [...] *os homens explicavam tudo pela fé ou pelas razões religioso-místicas* [...], isso implica em creditar explicações incoerentes e fatuais, bem como do conhecimento experimental do homem e suas práticas sociais.

Ainda a partir dessa mesma linha de raciocínio sobre a concepção religiosa Evans-Pritchard (*apud* MELLO, 1987/1995, p. 389-390), afirma [...] *devo admitir que não encontro, no conjunto de diferentes teorias [...], em cada uma delas, isoladamente, quer no todo, muito mais do que simples especulações do senso comum, o que, na maioria das vezes, erra o alvo.*

Observamos assim nessa perspectiva que, o autor deixa claro o seu posicionamento pessimista, pois não se pode afirmar a existência das ‘leis seguras’ para o comportamento do homem/sujeito diante da visão religiosa e seus desígnios sociais. Ao nosso ver a visão religiosa é isolada e, por vezes, deve ser caracterizada como recurso didático e metodológico, mas jamais isolada inserida no interior da cultura – essa como padrão geral (histórico, político, cultural e antropológico).

E ainda, na mesma abordagem, observamos que inúmeras religiões se caracterizam pelo fato de a cultura representar elementos da natureza, seus cultos e efeitos sobre o sagrado e a espontaneidade do valor *material* ou *imaterial*.

Nesse sentido, a ‘supernaturalização’ do natural é apontada por Mello (1987/1995, p. 391) [...] como manifestações de elementos da natureza a partir da chuva, solo, fertilidade, bem como a herança dos rios que são apontadas como sobrenaturais de deuses e entidades [...], mas nem sempre bem definidas. Assim, conceber a ideia de ‘sobrenatural’ pode e deve transpassar a essência do natural, ou seja, fora dos padrões e leis – naturais, extranaturais fora da realidade – quiçá com poderes inexplicáveis.

Reafirmando premissas anteriores, Mello (1987/1995, p. 391) institui que:

[...] o sobrenatural é tudo que escapa no âmbito da natureza. No entanto, o princípio conceito de natureza se tem elasticado ultimamente com os progressos realizados pela técnica e pela ciência [...]. Contudo, longe está o homem de afastar de seu caminho as incertezas, os motivos de temores e a estupefação do desconhecimento e do inaceitável. Quem, mesmo hoje, não se comove com o nascimento de um novo ente? Quem não estremece face à morte de amigos e parentes? Quem não se preocupa com o *post mortem*? [grifos do autor].

Tais evidências acima, coadunam às perspectivas de Durkheim (*apud* MELLO, 1987/1995, p. 392) ao apontar que [...] quando sistematiza que a questão referente ao sobrenatural é um elemento-base para as religiões – porém é complicado afirmar se na maioria, elas tendem a cultuar divindades antropomórficas: essa aparente evocada a do ser humano – ou com seus atributos na/da deidade, divina e social. Porém, é preciso fazer uma distinção entre o ‘Sagrado’ e o ‘Profano’ como aspecto-base da definição da religião. Portanto, analisar o fenômeno da religiosidade de maneira científica

e como fato social, requer pensar na *crença* e no *rito* pelas essências nelas inculcadas antropológicamente.

Dessa maneira, esse pensar dialético: Sagrado e Profano se subdividem em mundos distintos que representam crenças, mitos, sistemas, atributos e significados que, de acordo as circunstâncias se caracterizam como uma cerimônia ou ritual. Tal direção como virtude dialógica vê-se os ritos/cerimônias católicas; o batismo nas igrejas protestantes e os cultos afro-religiosos nos salões dos terreiros – todos no cumprimento dos ‘deveres’ sob as fórmulas e matérias (palavras) que são proferidas a partir dos atos nas Casa/Templos sagrados.

Essas perspectivas, didático-metodológicas, sobre a *Virtu religiosa*³⁰, invocamos aqui a base teórica da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), onde assume a concepção de língua a partir da essência cultural para Ferrarezi Jr. (2010).

[...] língua natural é um sistema de representações de mundos e seus eventos. [...] E, quando falo aqui de mundos, refiro-me a todos os tipos de mundos possíveis de ser representados pelas línguas naturais, sejam eles mundos reais, ficcionais (ou virtuais) ou esquizofrênicos. Esse conjunto de mundos é o que se chama, geralmente, na literatura de mundos possíveis (FERRAREZI JR., 2010, p. 65-66).

Conquanto, essas perspectivas sistematizam na representação material entre a *língua-sagrado-profano* – pois tais relações culturais como foi abordada no início das nossas discussões – elas se caracterizam como ferramentas sociais na interpretação do mundo (sistema mediador) entre os sujeitos, as manifestações materiais e imateriais que são fundamentadas nos sentidos dos signos (língua-sagrado-profano) nesses mundos apontados por Ferrarezi Jr. (2010).

Os sujeitos por sua vez, estão inseridos e, ao mesmo tempo, instituídos de necessidades que fundamentam seus contextos histórico-sociais: político, linguístico, cultural, antropológico, etnográfico e outros que possam balizar cada *virtu natural* pelo caráter das subjetividades nelas constituídas.

Hierofania: representações e sentidos

De acordo com o vídeo, podemos apontar aspectos que se materializam como contribuições observáveis para intertextualizar, via de regra, ao viés analítico na/da língua(gem); ou seja, seus valores simbólicos, intenções, comportamentos e efeitos de sentidos a partir das descrições que serão abordadas.

30 Caracterizamos aqui a partir das crenças sociais que o sujeito busca satisfação das práticas religiosas – essas ancoradas pela fé a fim de acalantar sofrimentos e se prevalecer no alcance da amenização e conforto na felicidade.

Após a leitura filmica do vídeo – consideramos afirmar que os fatos apresentados de são manifestados no ‘sujeito possuído’ e profano; também é representado o sagrado: esse último na abordagem da hierofania. Tal terminologia aponta de que maneira o sagrado se revela no ‘objeto-profano e supremo’, pois o homem/sujeito tem uma experiência religiosa e nela acredita que a Natureza é reveladora e revelada na sacralidade cósmica.

Assim, observamos que a concepção *africana* e *católica* experimenta de maneira similar no ato do rito do exorcismo, bem como da incorporação; ambos equivalem da seguinte tradição histórico-cultural-religiosa:

| | | |
|--------------------|---------|---------------------|
| SAGRADO | < | > PROFANO |
| REAL | < | > IRREAL |
| PSEUDO REAL | < | > IMAGINÁRIO |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para tanto, há um condicionamento do espaço Sagrado Católico e Afro-Religioso para manter as experiências e suas dimensões religiosas no mundo dessacralizado.

A hierofania, por sua vez, sistematiza os aspectos demonstrados no vídeo em questão, pois as práticas sociais nela ancorada aponta essa dimensão similar dentro do rito celebrado pela Igreja Católica Apostólica Romana (símbolo da *Casa de Deus* no mundo *Natural* e, por vezes, *Cósmico*).

| | |
|--|---|
| Água benta: benção sacerdotal – disponível nas igrejas | Emieró: ervas benzidas usada – disponível nos terreiros |
| Batina preta: morte para o mundo | Veste branca: a pureza no Orixá |
| Cruz: Instrumento de poder | Cajado: autoridade sacerdotal |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Consideramos dessa maneira que essas cristalizações dos sentidos no ritual apontam para nós dois aspectos relevantes: o da *identidade* e o da *alteridade hierofânica* – esses fatos religiosos são diferentes nas inúmeras culturas, mas similares em suas práticas sociais e culturais – ou seja: dá lugar ao comportamento do homem/sujeito como *Homo Religiosus* – o do desejo “SER” e da realidade “Poder da Natureza”.

Outro aspecto que merece nossa atenção é a visão *pseudo real* (da posseção no catolicismo) e o imaginário (na incorporação afro-religiosa): ambas assumem a existência corpórea de um “Ser” / “Entidade” em suas práticas contextualizadas no ato do rito.

Observamos também que, numa possessão do ritual católico, a figura que será representada no confronto (Sagrado e Profano) é a ‘demônio’, ‘diabo’, ‘capeta’, ‘belzebu’, ‘satanás’, entre outros adjetivos que são incutidos para materializar o confronto direto com o “outro possuído”; esse sob os auspícios de uma entidade maléfica e que precisa libertar o corpo possuído. O corpo do sujeito manifestado é de caráter do divino ou por assim dizer, do sagrado.

Por outro lado, no culto afro-religioso há uma manifestação que o homem/sujeito incorpora no salão/terreiro que é denominado de *Exú*. Essa representatividade para a essência Afro é o *Orixá* que faz a ponte entre os dois mundos: *Cósmico* e o Natural profano; este comumente adjetivado pelos exemplos dados acima nessa discussão anterior.

Para Eliade (2010, p. 19), nessa abordagem especifica que [...] *as duas modalidades de experiências Sagrada e Profana [...] concerne ao espaço sagrado e à construção ritual da morada humana, ou às diversas experiências religiosas do tempo, ou às relações do homem/sujeito religioso com a natureza e o mundo dos utensílios [...]*.

Desta feita, coadunamos que, a sacralização faz parte da vida humana como funções importantes para a vida – essa última como propósito dos modos do “Ser” no Mundo. Assim sendo, salientamos que tais comportamentos humanos são condicionados pela cultura tomando cada vez mais o *Cosmo sacralizado*. Validar nessa perspectiva uma não-homogeneidade espacial entre os espaços – Católicos e Afro-religiosos é não valorizar as extensões que partem do mesmo comportamento e da mesma representatividade divina – apenas se manifestam a partir das suas necessidades culturais em cada contexto instituído na Natureza Cósmica; desde os tempos mais remotos quanto à sociedade atual: somos por natureza *Homo Religiosus*.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. John Langshaw Austin. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que Falar Quer Dizer. Tradução de Sérgio Miceli, *et al.* 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CABRAL, Newton Darwin de Andrade. **Entre falas e silêncios**: o trabalho com depoimentos orais em estudos sobre o campo religioso. Recife: S/E, s/d.

CHARTIER, Roger. Textos, símbolos e o espírito francês. **Revista História**: questões e debates, Associação Paranaense de História – APAH, Curitiba, 13 (24-25): 1-12., 1992.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELIADE, Mircea (1907-1986). **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. 3. ed. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do pensamento moderno).

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários**: *de la langue a la vie*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUMPERZ, John J. Introduction. *In*: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell. (Eds). **Directions in sociolinguistics**: the ethnography of communication. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 1-25.

GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (ed.). **Directions in sociolinguistics**: the ethnography of communication. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. *In*: GUMPERZ, Jonh J.; HYMES, Dell. **Directions in sociolinguistics: the Ethnography of Communication**. New York: Copyright, 1972, p. 35-71.

KARDEC, A. **O Céu e o Inferno**. Adaptação e organização: Claudio Damasceno Ferreira Júnior. Porto Alegre: BesouroBox, 2016.

KARDEC, A. **O Livro dos Espíritos**. Tradução: Salvador Gentile. Revisão: Elias Barbosa. Brasília: FEB, 2017.

LANGE, Wanderley Maycon. **Memória, narrativa, história oral: um ensaio acerca da identidade e representação entre os jovens luteranos de Imbituva-PR**. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1469140464_ARQUIVO_WanderleyMaycon.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

MELLO, Luís Gonzaga de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987/1995.

RITUAL de exorcismos e outras súplicas. Tradução: CNBB. São Paulo: Paulus, 2004.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Organização e apresentação de Etienne Samain. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas; São Paulo: Editora Papirus, 1998.

XAVIER, F.; VIEIRA, W. **Desobsessão**. Brasília: FEB, 2017.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO IV

LEITURAS SOBRE RACISMO: (vozes femininas)

*Nara Dantas de Azevêdo
Zoraide Portela Silva*

*Caetité-BA, 13 de abril de 2023
(...em tempos de pandemia...)*

Caro leitor, o texto que ora apresentamos, não está endereçado para um leitor ou leitora específico/a. Ao contrário, aproxima-se de todo/a aquele/a que pretende a busca sobre as lutas e entraves a que foram submetidos, homens e mulheres, à diáspora africana. Não estamos apresentando narrativas inéditas. Ao contrário, pontuamos estas narrativas como objeto de leitura, ao aproximá-las de outras realidades femininas. Damos então ao leitor, a oportunidade pensar e se posicionar, sobre o desafio do movimento negro no Brasil, protagonizado por mulheres negras, tal como o fizemos, ao discorrermos sobre as vozes de Beatriz Nascimento e Neusa Santos.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

LEITURAS SOBRE RACISMO: (vozes femininas)

Nara Dantas de Azevêdo

Zoraide Portela Silva

DOI: 10.24824/978652514470.2.159-166

Introdução

Pensar coletivamente a criação de estratégias e caminhos para desconstruir uma realidade social, também teórica e historiográfica marcada pelo racismo e por diferentes tipos de opressão é amiúde uma forma de combater a violência. Como forma de ultimar os estudos das obras de Alex Ratts (2006) e Neusa Santos (1993), apresentamos este ensaio com abordagens sobre o racismo, suas práticas e enfrentamentos por homens negros, dando ênfase a falas de mulheres negras que resistiram ao legado da educação colonial e enfrentando as diversas formas de racismo, posicionam-se intelectual e ativamente contra os preconceitos ainda aldeados em nossa sociedade.

Ao perceber a discussão destas obras e sua relevância para a nossa história, o leitor se sente conduzido a uma imersão, sendo necessário mais esforço para superar o que ainda o mantém parcamente limitado sobre o que é ser mulher – negra, intelectual e ativista.

As lições que se vão sendo desenhadas em suas narrativas, não são inéditas no sentido de aproximação de outras realidades femininas, entretanto, são ainda objeto de questionamentos quanto ao seu real valor para aqueles que parecem não guardar qualquer identidade com o que elas representam no cenário de lutas por identidade negra. Reservamo-nos o direito às opiniões individualizadas, dando ao leitor desses escritos a oportunidade de pensar e se posicionar, assim como nós, sobre o desafio do movimento negro no Brasil, protagonizado por mulheres negras.

A arrogância oriunda do desprezo, leva à perda de valores em situação exatamente análoga àquela outrora orgulhosamente pretendida, que foi o encarceramento de um povo considerado inferior pela sua origem, cor da pele, anatomia do seu corpo físico, sua cultura e religiosidade, que foram entre outros aspectos, considerados como males que deveriam ser, quando não dizimados, moldados a uma estrutura social sob o duro ricochete do “tronco da educação colonializada”.

Vamos tomar de empréstimo para discorrer sobre as vozes femininas que se posicionaram em espaços onde a transgressão do pensar que para

Ratts (2006, p. 29) “rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico”, as autoras negras Maria Beatriz do Nascimento, Neusa Santos, Lélia Gonzalez e Margareth Rago.

O movimento negro: buscando algumas observações na história

Ao anteceder a abordagem sobre o posicionamento feminino nas lutas contra o racismo e para melhor nos orientar nas leituras sobre esses movimentos, necessário é que recorramos à história com um parêntese para uma breve introdução sobre o movimento negro em que Domingues considera que:

O movimento da negritude foi idealizado fora da África. Ele, provavelmente, surgiu nos Estados Unidos, [...]. Depois, o movimento expandiu-se por toda a África negra e as Américas (inclusive o Brasil), tendo sua mensagem, assim, alcançado os negros da diáspora.

O afro-americano W. E. B. Du Bois (1868-1963) é considerado o patrono do pan-africanismo, movimento político e cultural que lutava tanto pela independência dos países africanos do jugo colonial quanto pela construção da unidade africana. Pelo fato de Du Bois ser uma das primeiras lideranças a adotar com veemência um discurso de orgulho racial e de volta às origens negras, é considerado, da mesma maneira, o pai simbólico do movimento de tomada de consciência de ser negro, embora o termo negritude tenha sido cunhado somente anos mais tarde. Du Bois exerceu forte ascendência sobre os escritores negros estadunidenses (DOMINGUES, 2002-2005, p. 194-195).

Observamos aqui o tom de denúncia que uma leitura sobre os movimentos que se desencadearam a partir de Du Bois, conforme afirmou Domingues (2002-2005), por meio de escritos literários, a dominação cultural e a imposição capitalista do colonialismo, inaugurando assim uma era circunscrita pela ideologia da negritude pelo mundo.

No Brasil, o discurso de afirmação racial surge com Luiz Gama (SANTOS, 2015) que em sua produção textual, mobiliza outros escritores à adesão de uma postura de ocupação de espaços onde pudessem ecoar os ideais de libertação do negro como sujeito também cultural, em protesto à representação do negro pelo branco, é o dizer não à assimilação colonial como um decalque de uma cultura eminente europeia. Um protesto

[...] contra a atitude do branco de desprezar a originalidade da cultura negra, um ato de recusa à assimilação colonial, enfim, uma defesa dos valores raciais do mundo negro. Significou, outrossim, uma libertação subjetiva: o negro deixou de sentir-se inferior e passou a ter orgulho de si

mesmo. Foi em função da ideologia da negritude que o movimento negro brasileiro passou a encampar os valores da cultura e estética negra, assim como realizou um trabalho mais sistemático de reforço da auto-estima dos afro-descendentes (DOMINGUES, 2002-2005, p. 208).

Contudo, é importante dizer que tanto as Ciências Humanas, a literatura e a História, marginalizaram por muito tempo os negros e as mulheres, posto que as instituições sociais foram moldadas sob o pensamento do colonizador, estabelecendo assim uma ‘universalidade’ refletora da autoimagem europeia, branca, masculina e heterossexual.

Findo este parêntese retornamos ao objeto da nossa escrita; a mulher negra intelectual e ativista nas vozes de Maria Beatriz do Nascimento, através da escrita de Alex Ratts (2006), na obra *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*, e Neusa Santos (1993), em *Tornar-se negro* como estimuladoras da escrita.

Ativismo negro em vozes femininas convergentes

A leitura sobre os movimentos negros amplia a visão sobre fatos tomados *en passant* sobre os estudos referentes à história do negro. De outra forma também se dará ao nos debruçarmos sobre histórias de mulheres negras que se posicionaram como intelectuais e ativistas em um cenário repressor e excludente, cujos espaços eram (ou ainda o são?) inacessíveis aos negros.

A sociedade brasileira legou-nos uma sociedade colonializada e escravagista, e deste espaço enfraquecido, é que o homem negro ‘liberto’ vai realizar o trabalho que o homem branco não faz. O anonimato em que se encontram é sinônimo da própria servidão a que se submetem e é dessa servidão que se rebelam ‘ou se revelam’, homens e mulheres, contra o racismo. Por meio de Beatriz do Nascimento (RATTS, 2006) e Neusa Santos (1993), ouviremos a repercussão de suas falas e as convergências da representação feminina negra em espaços que se compunham como da intelectualidade branca.

[...] produzindo uma escrita temática acerca do quilombo e mantendo interlocução tanto com o campo chamado militante, quanto o denominado acadêmico, não há como não considerar Beatriz Nascimento como intelectual ativista (RATTS, 2006, p. 30).

Segundo Ratts (2006), Beatriz do Nascimento cria uma ruptura com o processo de invisibilidade da mulher negra no espaço acadêmico ao se posicionar como leitora, pesquisadora, escritora e pensadora, e ativista.

Até os anos finais da década de 1990, produções acadêmicas de pesquisadores negros e pesquisadoras negras, como as de Beatriz, foram recusadas evidenciando “a dificuldade de reconhecimento do sujeito negro, [...], como produtor de pensamento por parte dos setores hegemônicos da academia brasileira [...]” (RATTS, 2006, p. 31). Ao recusar o ‘lugar social previsível para mulheres negras’, Beatriz do Nascimento se coloca em outro lugar de fala que é pessoal, acadêmico e político. Embora tenha construído um arcabouço legítimo para o estudo da identidade negra, Ratts (2006) adverte que a leitura de seus textos requer minúcia pois reflete deslocamentos para territórios conhecidos.

A autora propõe que a ‘História do Homem Negro’ seja escrita também por negros, pois assim far-se-ia a inclusão de outros pontos de vista, não aceitando que a “História do Negro no Brasil”, fosse entendida por meio de estudos etnográficos e sociológicos somente. Ao contrário, propunha que a história do negro fosse por ele buscada, para se fazer entendido e aceito como preto e brasileiro sem ser confundido como americanos ou africanos, descaracterizando-o. Vale um aparte sobre seu posicionamento: a autora não propõe que apenas negros estudem e falem de si.

Pontuamos ainda a atuação de Beatriz na Conferência Historiografia do Quilombo, ao expor seu descontentamento sobre o estudo sobre o escravo – cuja existência dentro da nação acontecera somente como mão de obra escrava para a lavoura ou para a mineração, expande seu pronunciamento para os quilombos reconfigurando este espaço não apenas de ocupação mas de identificação, estendendo o seu significado para um território includente, território de liberdade, não de esconderijo, mas território de direito, e declara: “A Terra é o meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou” (RATTS, 2006).

O livro de Neusa Santos, *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, publicado em 1993, nos apresenta um cenário em que o antirracismo é bandeira de luta em uma contradição de espaços de uma sociedade multirracial, racista e conflitante, “[...] Negros e brancos viam-se através de uma ótica deformada e conseqüente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais” (SANTOS, 1993, p. 21). Nesses espaços contraditórios em suas políticas e práticas efetuadas, os valores apregoados são incoerentes com o valor de liberdade dado ao negro liberto, pois este viu-se enclausurado nesses espaços incoerentes com esta ideia de liberdade, uma vez que

[...] a ele cabia o papel de disciplinado – dócil, submisso e útil – enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial. Esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades (SANTOS, 1993, p. 21).

Não é o fragmento de uma história, é a perpetuação do cativo em espaços falsamente compartilhados por brancos e negros.

Mais adiante, a autora reitera que o negro, conquistando espaços que o integravam à uma ordem competitiva que o classificava no sistema de classes sociais, não os retiravam da marginalidade social, revelando outros aspectos; a) ascensão social como instrumento de redenção econômica, social e política, em uma sociedade, onde ser cidadão é ser branco, ‘ser bem tratado era ser tratado como branco’, “assemelhar-se ao branco” era equivocadamente tornar-se gente; b) assimilação de padrões brancos e relações sociais – submissão de um ‘estoque’ racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico e c) perda de identidade: apagamento de sua capacidade de ser, de pensar e de agir, negando-se como indivíduo negro para afirmar-se socialmente.

Neusa Santos (1993, p. 45-49) corrobora com as ideias de Beatriz do Nascimento, ao trazer a história de Luísa, em sua autopercepção como negra, ainda no grupo familiar, está no espectro da marginalidade. A assimilação do que a sociedade já reificou como diferença, é percebida quando metaforiza o espelho para além de um simples instrumento de reflexão de imagem, um indutor de reflexões acerca do ser indivíduo negro, declara que:

[...] Era uma sensação de me reconhecer, de identidade minha, de me sentir; falava comigo mesma, me achava feia, me identificava uma menina negra, diferente. Não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, nariz fino” (SANTOS, 1993, p. 47).

Ao utilizar o espelho para falar de si, em busca do seu reconhecimento, “[...] me reconhecer, de identidade minha,” não se reconhece como negra ao não encontrar nas outras meninas semelhanças consigo mesma; “Não tinha nenhuma menina como eu.”. Ou ainda no relato de Alberto (personagem que narra também a sua história como Luísa) em Santos (1993, p. 65), “– Eu estava crescendo como artista e então ia sendo aceito. Aí eu já não era negro. Perdi a cor. [...]. Ia vivendo. O racismo continuava. Eu era aceito sem cor mas eu ia vivendo. [...]” como ato de merecimento estar atuando em um espaço que não lhe pertence, mas que ‘mereça’.

Segundo Bento (2022, p. 21) meritocracia é a reunião de habilidades de uma pessoa, sem, contudo, estabelecer relação como o grupo a que pertence ou com o contexto a que se insere, significa dizer que cada um é único responsável por seu lugar na sociedade, experiência não percebida no relato de Alberto.

Essas constatações não são um fato novo. O estudo sobre o racismo não obedece, ou pelo menos não deveria obedecer, a um tratamento linear, temporal, todavia deve acontecer com questionamentos que desobedeçam a esta ordem temporal, visto que tem se manifestado continuamente em contextos sociais diversos.

Sobre este aspecto recorreremos aos estudos sobre o racismo sofrido por mulheres negras.

De pouco pode adiantar um programa de estudos ou a definição de qualquer outra forma de discussão coerente com essa proposta, na tentativa de amenizar ou encobrir a participação feminina negra, se não houver a ação para além da escuta. E é importante perceber que essa institucionalização do racismo na participação feminina,

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, [...].

E nas estatísticas sobre desigualdades no mercado de trabalho se constata uma invariável: mulheres negras ocupam a base da pirâmide, com os menores salários e cargos mais baixos (BENTO, 2022, p. 77-78).

Para além desta forma de racismo contra a mulher negra, vemos que não é só uma discriminação efetiva, está também como afirma Gonzalez (2020, p. 42),

[...] em termos de representações sociais e mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural, que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (GONZALEZ, 2020, p. 24).

Gonzalez (2020), expõe esse conjunto de crenças que foi o mapa orientador do posicionamento de uma sociedade triplamente excludente – primeiro ao criar o mito de que o homem negro era incapaz de produzir conhecimento; segundo por serem considerados invasores de um espaço privativo branco, e tão relevante quanto os primeiros, a ideia equivocada de que é possível classificar a mulher negra em pensamento (intelectualidade), sentimento/corpo (objetificação) e vontade como se fossem gavetas que se abrem e se fecham.

Para essas classificações da mulher negra, o feminismo ocupa-se em reorganizar esses espaços.

[...]de um lugar estigmatizado e inferiorizado, destituído de historicidade e excluído para o mundo da natureza, associado à ingenuidade, ao romantismo e à pureza, o feminino foi recriado social, cultural e historicamente pelas próprias mulheres (RAGO, 2013, p. 25).

Resultante desses manifestos, anuncia-se a diluição de comportamentos racistas e sexistas. Autores negros e autoras negras muito tem contribuído ao longo da história para dissolução de crenças e asserções que produziram tensões e litígios continuamente reproduzidos e materializados em práticas abusivas de racismo na política, na saúde, na educação e em todo e qualquer espaço de pertencimento do homem, respeitadas as suas origens e suas particularidades.

Considerações

As contribuições das autoras aqui apresentadas, não traduzem as de tantas outras autoras como Grada Kilomba, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, no cenário nacional e referencias como Bell Hooks, Angela Davis, Sojourner Truth, que se colocaram à frente das discussões e lutas contra a subalternidade da mulher negra. Igualmente seus posicionamentos contribuem para fortalecer e fecundar ideias antirracistas, permitindo a sensibilização não apenas de mulheres negras, mas de uma sociedade que se quer libertadora.

Não podemos deixar de registrar que Sojourner Truth (1851), inaugura o lugar de fala da mulher, frente a um grupo de oradores homens com o discurso “Não sou mulher?”, em Ohio no ano de 1851, fato que merece posterior leitura tanto em seu contexto histórico, quanto social e literário, com fecundos posicionamentos de mulheres que permanecem o caminho por ela inicialmente trilhado.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **África**: Revista do Centro de Estudos Africanos, USP, São Paulo, n. 24-25-26, p. 193-210, 2002-2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268358939.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, Eduardo Antonio Estevam. Luiz Gama e a sátira racial como poesia da transgressão: poéticas diaspóricas como contranarrativa à ideia de raça. **Almanack**, Guarulhos, n. 11, p. 707-748, dez. 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 69, 71, 84, 167, 171, 172, 173

Almanaque digital 21, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32

Aprendizagem 23, 25, 26, 31, 33, 49, 50, 57, 58, 71, 122, 147

Aquisição da linguagem 26, 33, 45, 51, 57

C

Carrossel de leitura 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 84

D

Desigualdade 91, 95, 100, 106, 107, 108, 110, 132

E

Ensino fundamental 21, 23, 25, 28, 31, 32, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 59, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 86, 127, 138

G

Gêneros textuais 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60

Gosto pela leitura 72, 74, 75, 78, 79, 85

Gramática 43, 54, 56, 73, 84, 168, 174, 175, 177

L

Letramento 45, 47, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 77, 86, 173

Literatura 24, 32, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 49, 69, 71, 73, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 98, 101, 105, 116, 127, 129, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 143, 149, 159

M

Modernismo 38, 127, 129, 131, 132, 135, 137, 140

R

Racismo 155, 157, 158, 161, 162, 163

S

Sala de aula 13, 48, 58, 69, 76, 78, 80, 82, 84, 115, 138, 139

T

Tecnologia 23, 26, 27, 41, 49, 64, 171, 173, 175, 176, 177

Versão final

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ana Christina de Sousa Damasceno

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900>

É Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU/2011) e em Letras/Português (UESPI/2012). É especialista em Educação Infantil (UESPI/2016); Gestão Municipal de Educação (UFPI/2016); Formação de Professores em EaD (FAESPA/2021); Psicopedagogia e Clínica (Instituto Dexter/2022); e em Linguagens, suas tecnologias e mundo do trabalho (UFPI/2023). É mestre em Letras (UESPI/2016). Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Pesquisadora nos Grupos de Pesquisas Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia – PDA/CNPq-IFRO e também no Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos – GREPET. Bolsista Capes/ CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: GEALF (UESPI) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA onde atua na coordenação do Curso de Pedagogia, no Grupo de Estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas e na Equipe Multidisciplinar do Curso de Pedagogia em EaD. É formadora regional do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (SEDUC/PI).

Contato: anachristinadamasceno@gmail.com

Elizângela Ataíde de Souza

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Professora no Governo do Estado de Rondônia. Possui licenciatura em Letras/Português e suas respectivas literaturas (UNIR). Pós-Graduanda em Linguística e Análise do Discurso (Líbano) e pós-graduanda em MBA Comunicação e Marketing (USP). Especialista em Mídias na Educação (UNIR) e em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia – PDA, CNPq-IFRO.

Contato: lizsouza1972@gmail.com

Jorge Luís de Freitas Lima

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9381-2598>

Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor (2019) e Mestre (2014) em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas (1993) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia – PDA, CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – CNPq-UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – CNPq-UFAM. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant – AM. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Coordenador de Pesquisa sobre a inclusão de alunos indígenas pela linguagem (Edital HUMANITAS/FAPEAM) Co-autor da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Participa como organizador e autor do Almanaque de formação Continuada do Professor (vol. I, II) e como organizador no vol. III, com o quarto volume em produção e como organizador na obra Educação Direto ao Assunto – nossas mazelas e nossas esperanças(2022) e na obra Qual é o Problema das Gramática Normativas? (2022). Autor de capítulos nas obras Transbordando Fronteiras: *lenguages desde el entre-lugar, resistência y pluralidade em los Brasiles* (2020). Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo (2021) e na obra Ensino de Graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas (2021). Organizador e autor da obra Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa em Benjamin Constant – AM (2021).

Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

Nara Dantas de Azevêdo

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9129897670065180>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3563-3487>

Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade, UNEB- Campus VI, Caetité-BA, Especialista em Língua, Linguística e Literaturas – FACIBA – Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFBA-Bahia. Especialista em Metodologia de Ensino para Educação Profissional – UNEB – BA. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Coautora da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Coautora da obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Participa como organizadora e autora do Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. I. Participa

como organizadora do Almanaque de Formação Continuada do Professor (Vol. II e III). Faz parte do Grupo de Pesquisa PDA-IFRO-CNPq. Licenciada em Letras Inglês/Português – UNEB, Campus VI. Licenciada em Letras – Espanhol/Português – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão de Marketing – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP do Sertão Produtivo) Caetité, BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia – NTE-13). DGP-CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32103> Contato: narazevedo@gmail.com

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE OS AUTORES

Ágata dos Santo Gabriel

Discente do Curso Técnico em Agroecologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-IFRO.

Contato: 123agata.santos@gmail.com

Amanda Pedroso de Barros

Discente do Curso Técnico em Agroecologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-IFRO.

Contato: amandapedrosobarros@gmail.com

Ana Christina de Sousa Damasceno

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900>

É Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU/2011) e em Letras/Português (UESPI/2012). É especialista em Educação Infantil (UESPI/2016); Gestão Municipal de Educação (UFPI/2016); Formação de Professores em EaD (FAESPA/2021); Psicopedagogia e Clínica (Instituto Dexter/2022); e em Linguagens, suas tecnologias e mundo do trabalho (UFPI/2023). É mestre em Letras (UESPI/2016). Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Pesquisadora nos Grupos de Pesquisas Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia – PDA/CNPq-IFRO e também no Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos – GREPET. Bolsista Capes/CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: GEALF (UESPI) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA onde atua na coordenação do Curso de Pedagogia, no Grupo de Estudos Formação Docente e Práticas Pedagógicas e na Equipe Multidisciplinar do Curso de Pedagogia em EaD. É formadora regional do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (SEDUC/PI).

Contato: anachristinadamasceno@gmail.com

Bárbara Pedroso de Barros

Discente do Curso Técnico em Agroecologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-IFRO.

Contato: barbarapedrosob@gmail.com

Benedito Gomes Bezerra

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7286734462024652>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7382-0937>

É graduado em Letras (1996) e especialista em Descrição da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1998), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). É professor da Universidade de Pernambuco (UPE), onde coordena o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e professor da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL). Integra, atualmente, o Conselho Gestor do PROFLETRAS. Tem desenvolvido pesquisas em Análise de Gêneros desde o mestrado, com ênfase em gêneros acadêmicos e digitais e na relação entre letramentos acadêmicos e gêneros. Além disso, tem se dedicado a estudar as teorias internacionais sobre gênero e sua recepção no Brasil.

Contato: benedito.bezerra@unicap.br

Celso Ferrarezi Junior

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989). Mestrado e Doutorado em Linguística – Semântica (1997/1998) e pós-doutorados (2005/2016) também na área de Semântica. É autor de 50 livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas. Escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atua como consultor de diversas instituições e tem publicações científicas no Brasil e no exterior. É Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição linguística e teorias semânticas da linguagem. Contatos: cferrarezij@gmail.com – celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

Claudinéia Aparecida Bertóchi

Graduada em Letras-Português e Literatura pela UNESC - Cacoal/RO. Graduada Letras-Inglês pela Faveni/PR. Pós-Graduada em Ciências da Educação - Linguística/Cáceres-MT e Pós-Graduada e História pela Claretiano Bataiais/PR. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia – PDA, CNPq-IFRO, *campus* Cacoal (atua na linha de pesquisa *Literatura e Sociedade*).

Contato: claudineia.bertochi@edu.mt.gov.br

Dandara Oliveira Sebastião

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/8261951870189317>

Possui graduação em licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, campus Colorado do Oeste. Mestre em Botânica pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA.

Contato: dandara.sebastian@gmail.com

Daniele Oliveira Diniz

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2490410060083210>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0691-4116>

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar. Pós-Graduada em Psicopedagogia e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL). Professora de Educação Especial na Educação Básica na Rede Municipal de Botelhos.

Contato: danyolidiniz2208@gmail.com/; daniele.diniz@sou.unifal-mg.edu.br

Elizângela Ataíde de Souza

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Professora no Governo do Estado de Rondônia. Possui licenciatura em Letras/Português e suas respectivas literaturas (UNIR). Pós-Graduada em Linguística e Análise do Discurso (Líbano) e pós-graduada em MBA Comunicação e Marketing (USP). Especialista em Mídias na Educação (UNIR) e em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia – PDA, CNPq-IFRO.

Contato: lizsouza1972@gmail.com

Fernanda Giron Moreira

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9197794904748387>

Acadêmica do curso Letras em Português/Inglês pela União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC). Técnica em Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal). Estudou Língua Inglesa na Escola de Idiomas *Wizard* (Cacoal-RO).

Contato: fehgiron@gmail.com

Jorge Luís de Freitas Lima

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9381-2598>

Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor (2019) e Mestre (2014) em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas (1993) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia – PDA, CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – CNPq-UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – CNPq-UFAM. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant – AM. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Coautor da obra *Gramática – compreender & comunicar* (2020). Participa como organizador e autor do *Almanaque de formação Continuada do Professor* (vol. I e II) com terceiro volume em produção e como organizador na obra *Educação Direto ao Assunto – nossas mazelas e nossas esperanças* (2022). Autor de capítulos nas obras *Transbordando Fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad em los Brasiles* (2020). Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo (2021) e na obra *Ensino de Graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas* (2021). Organizador e autor da obra *Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa em Benjamin Constant – AM* (2021). Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0406045235502240>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1745-6090>

Doutoranda em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES-MG). Mestre em História Social (UNIMONTES-MG). É graduada em História (UNEB-BA) e em Educação Física (UNOPAR polo Caetité). Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares; Gestão do Trabalho Pedagógico; Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação – na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e em Filosofia Contemporânea. Professora das redes municipal e estadual em Caetité, BA. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa “Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces” pelo Diretório: <http://dgp.cnpq.br/dgp/>. Contato: jumaracarla@yahoo.com.br

Jussara dos Santos Masalskas

Discente do Curso Técnico em Agroecologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-IFRO.

Contato: jussaramasalskas@gmail.com

Marcia Antonia de Souza Carvalho

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/1651978518827165>

Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Licenciatura em Letras – Português-Inglês (UNICAP). Especialista em Metodologia do Ensino em áreas de conhecimentos específicos (UFRPE). Possui graduação em Secretariado pela (UFPE). Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica – Secretária de Educação de Pernambuco.

Contato: marcasou41@gmail.com

Mariana Cassimiro Esteves

Discente do Curso Técnico em Agroecologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-IFRO.

Contato: mariana22esteves@gmail.com

Nara Dantas de Azevêdo

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9129897670065180>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3563-3487>

Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade, UNEB- Campus VI, Caetité-BA, Especialista em Língua, Linguística e Literaturas – FACIBA – Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFBA-Bahia. Especialista em Metodologia de Ensino para Educação Profissional – UNEB – BA. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Coautora da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Coautora da obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Participa como organizadora e autora do Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. I. Participa como organizadora do Almanaque de Formação Continuada do Professor (Vol. II e III). Faz parte do Grupo de Pesquisa PDA-IFRO-CNPq. Licenciada em Letras Inglês/Português – UNEB, Campus VI. Licenciada em Letras – Espanhol/Português – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão de Marketing – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP do Sertão Produtivo) Caetité, BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia – NTE-13). DGP-CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32103>
Contato: narazevedo@gmail.com

Pedro Henrique Cardoso Rolim

Discente do Curso Técnico em Agroecologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-IFRO.

Contato: 27pedrohenrique08@gmail.com

Reginaldo Conceição da Silva

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8537046678523286>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7158-8185>

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pela Universidade Estadual do Maranhão/Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, Caetitê. Especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade, pela UNEB, Campus VI. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior, pela União das Escolas Superiores de Cacoal – UNESC, Rondônia. Professor da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, lotado no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, Amazonas. Onde, é Membro do “Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia”. Coordenador do projeto Projeto Redes de Valor na Amazônia (PROVALOR): fortalecimento do mapeamento do extrativismo da Amazônia e dos laboratórios de cartografia, da FAPEAM. Pesquisador do Laboratório Nova Cartografia Social: Processos de Territorialização, Identidades Coletivas e Movimentos Sociais e Coordenador do Núcleo de Cartografia Social da Amazônia UEACSTB e UFAM – PPGAS. Pesquisador do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – NESAM, na linha de pesquisa: CULTURAS, RELIGIÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS. Membro do GEPcultura/UNIR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Modos de Vida e Populações Amazônicas – RO. Tem experiência na área de Educação, Nova Cartografia Social da Amazônia, Povos Extrativistas, Cadeias de Valor, Povos de Terreiro e demais Povos Tradicionais da Amazônia. Bolsista Produtividade pela Universidade do Estado do Amazonas.

Contato: resilva@uea.edu.br

Renata Fonseca Lima da Fonte

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0139985837350218>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3407-4409>

Possui Pós-Doutorado (2017) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Especialista em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (2011). Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (2003) e formação pedagógica em Letras (2022)

pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Atualmente é professora e pesquisadora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, atuando nos seguintes temas: multimodalidade, aquisição e transtornos da linguagem, interação, atenção conjunta, cegueira, autismo e tecnologia digital.

Contato: renata.fonte@unicap.br

Sérgio Nunes de Jesus

Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/9648583745536616>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO 2015). Doutor em Ciências da Educação (UTIC 2010). Mestre em Linguística (UNIR 2008). Graduado em Letras Português-Inglês (UNEB 1997). Cursa doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP 2021-2023). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal 2010). Foi professor visitante na *York University (YU)*, Toronto-Canadá (2019) e na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL PPGE – GPLin 2022). Da Associação Brasileira dos Professores Negros (ABPN); Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED Brasil); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Afiliado aos Grupos de pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO-CNPq); Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação, Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisador associado nos projetos PAINTER e HUMANITAS, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM 2020-2024) e no Projeto Semântica Descritiva, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL 2020-2024). Autor, coautor, coordenador nas obras *Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende*; *Gramática: compreender e comunicar*; *Figuras e tropos em contextos sociais*; *Análise do Discurso Francesa: afinidades epistêmicas franco-brasileiras, v. 1 e 2*; *Pilares da teoria dialógica do discurso (a obra de Valentin Volóchinov)*; e também, *Qual é o problema das gramáticas normativas?* Pesquisador, escritor, músico e poeta.

DGP-CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/32103>

GP afiliado: <https://www.unifal-mg.edu.br/gplin/>

CPE: <http://plataforma-cpe.org/profile/sergio-nunes-de-jesus/>

Contatos: canibalsergio@outlook.com – sergio.nunes@ifro.edu.br

Zoraide Portela Silva

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2229669948834374>

Doutora em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); Mestre Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Habilitação em Português e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é professora Assistente no Departamento de Ciências Humanas-DCH/VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase nas Literaturas em Língua Portuguesa, especialmente a brasileira e a africana. Pesquisadora na área de literaturas africanas de língua portuguesa com ênfase em Angola, orienta-se pelas linhas de pesquisa: Literatura Comparada, literatura e sociedade; literatura e ensino (com consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08). Atualmente privilegia enfoques críticos sobre o comparativismo entre Angola e Moçambique (Séculos XX e XXI); Relações entre Cultura e Literatura afro-brasileira; relações entre memória e guerra; escrita, identidade e alteridade.
Contato: zoraidepotelas@gmail.com

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)