

Almanaque de **Formação** **Continuada** do Professor

VOLUME 1

Organizadores:

Elizângela Ataíde de Souza Moraes

Ingrid Leticia Menezes Barbosa

Jorge Luis de Freitas Lima

Nara Dantas de Azevêdo

Coordenador:

Sérgio Nunes de Jesus

Coleção
Ciência Aberta
Volume nº18



Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sérgio Nunes de Jesus
(Coordenador)

Elizângela Ataíde de Souza Moraes
Ingrid Letícia Menezes Barbosa
Jorge Luís de Freitas Lima
Nara Dantas de Azevêdo
(Organizadores)

ALMANAQUE DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR
VOLUME 1

Coleção Ciência Aberta
Volume 18

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2020

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Arte de Capa: bokmok/Shutterstock.com
Revisão: Os Autores

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

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

AL444

Almanaque de formação continuada do professor – volume 1 / Sérgio Nunes de Jesus (coordenador), Elizângela Ataíde de Souza Morais, Ingrid Letícia Menezes Barbosa, Jorge Luís de Freitas Lima, Nara Dantas de Azevêdo (organizadores) – Curitiba : CRV, 2020. 196 p. (Coleção Ciência Aberta – volume 18)

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-5868-337-7

ISBN Físico 978-65-5868-338-4

DOI 10.24824/978655868338.4

1. Educação 2. Humanidades 3. Linguagem I. Jesus, Sérgio Nunes de. coord. II. Morais, Elizângela Ataíde de Souza. org. III. Barbosa, Ingrid Letícia Menezes. org. IV. Lima, Jorge Luís de Freitas. org. V. Azevêdo, Nara Dantas de. org. VI. Título VII. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL

EM FORMATO DIGITAL.

CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2020

Foi feito o depósito legal conf. Lei 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:

- 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 Domínguez 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)
Élseo José Corá (UFSF)
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)
Helmuth Krüger (UCP)
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)
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)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
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)
- 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)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – 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)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiiic (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaijar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>C. Ferrarezi Jr.</i>	

PARTE I LETRAS

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS GRAMATICAIIS NO ENSINO MÉDIO	15
<i>Carlos Alberto Suniga dos Santos</i> <i>Ianis Gonçalves Pinto</i>	

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO E OS EFEITOS DE SENTIDOS DO ENUNCIADO: “#OBrazilNãoPodeParar”	25
<i>Ana Cláudia Dias Ribeiro</i> <i>Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé</i>	

AS CONFISSÕES DE LEONTINA: da ausência identitária à estratificação do corpo patriarcal.....	37
<i>Elizângela Ataíde de Souza Moraes</i> <i>Sérgio Nunes de Jesus</i>	

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL (LIJ) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões	53
<i>Maiara Barros de Assis</i> <i>Jorge Luís de Freitas Lima</i>	

AS MARCAS DE CARNAVALIZAÇÃO NA OBRA MEMORIAL DO CONVENTO DE JOSÉ SARAMAGO.....	69
<i>Valdenice Oliveira Mendes</i>	

“QUEM QUER PÃO?! ESTÁ QUENTINHO E GOSTOSINHO... QUERO MAIS UM”: o café da manhã como discurso político	109
<i>Rafaella Elisa Santos-Rolim</i>	

PARTE II EXATAS

GEOMETRIA NA SALA DE AULA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO APRENDIZADO ESCOLAR NAS TURMAS DE 6º E 9º ANO, DA ESCOLA “A” E “B”, NO MUNICÍPIO DE CACOAL, RONDÔNIA.....	123
<i>Angela Maria Santos de Souza</i> <i>Sérgio Nunes de Jesus</i>	

PARTE III EDUCAÇÃO

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: caminhos plurais na formação do professor.....	143
<i>Nara Dantas de Azevêdo</i>	
A INTENCIONALIDADE DA AVALIAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL SUPERIOR.....	165
<i>Angela Maria Santos de Souza</i>	
A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: a lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal em Tabatinga, Amazonas	181
<i>Bruno Lázaro Franco Dias</i>	
<i>Breno Patrick Franco Dias</i>	
<i>Jonas Dias de Souza</i>	
<i>Reginaldo Conceição da Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	191

Versão final

APRESENTAÇÃO

Os almanaques já fizeram parte da tradição cultural brasileira. Eram livros muito bem elaborados, que continham informações de diversas naturezas, formatos e temas, para os mais diversos gostos e que, por isso mesmo, permitiam uma formação geral ampla e democrática para os cidadãos letrados. É uma pena que os melhores almanaques existiram e fizeram sucesso em uma época em que havia tão poucas pessoas alfabetizadas no Brasil. Infelizmente, depois que se iniciou o processo de democratização – embora ainda não de forma plena – da alfabetização, os grandes almanaques praticamente sumiram do mercado.

Em minha biblioteca, tenho alguns exemplares do *Almanach Litterario* que José Maria Lisboa publicou anualmente, em São Paulo, de 1876 e 1885. Ainda hoje, gosto de ler esses livros como se devem ler os almanaques: aos pedaços, sem compromisso, conforme a curiosidade vai pedindo e o tempo permitindo. Afinal, almanaques eram obras incríveis que traziam desde as informações da Bolsa de Valores e a cotação anual do café (sim, a cotação era anual naqueles tempos!) até poesias e contos literários de excelente qualidade. A isso se juntava História, Geografia, as últimas descobertas planetárias e até algumas informações sobre as novas leis promulgadas e a vida social da época. Um material riquíssimo que, à mesma luz do que ocorria com os almanaques europeus e norte-americanos, servia de instrumento eficaz na expansão cultural do Brasil letrado. Obras tão boas que ainda não perderam seu valor informativo, além, é claro, de seu valor histórico inestimável, pois eram um retrato dos interesses e dos fatos das sociedades a que atendiam.

Hoje, quando se fala de almanaques, se pensa em revistas em quadrinhos que juntam histórias de diversas pequenas revistas em um volume maior, às vezes, com alguma atividade interativa para crianças. Mas, quando pensamos nos almanaques tradicionais, o último grande almanaque brasileiro de que tenho notícia, foi o espetacular Almanaque Abril – que eu me esforçava para comprar anualmente – publicado de 1974 até o ano de 2015, quando sucumbiu ao novitismo e ao poderio dos portais de notícias e de consultas rápidas da Internet. Mas, o fato é que, embora muito bem feito e com conteúdo exemplar, enquanto publicado, o Almanaque Abril já não gozava do prestígio e do alcance dos antigos almanaques do século XIX, *best sellers* de uma época de florescimento cultural. O fim da publicação do Almanaque Abril constituiu uma morte que lamentei profundamente, pois que marcaria simbolicamente a consolidação de uma nova era de superficialismo, de efemeridades e de mesquinhez na formação cultural de nosso povo.

Portanto, a ideia de criar almanaques de formação continuada para professores é um resgate da tradição de formação ampla que os antigos almanaques permitiam naqueles tempos. O que tínhamos, até agora, no mercado de obras científicas, era um conjunto expressivo de obras específicas: Letras para quem é de Letras, Biologia para quem é de Biologia e assim por diante – e só. É evidente que se trata de obras importantes, mas circunstanciadas e um grupo focado apenas em sua formação especializada. Mas, por que um professor de Letras não pode desejar ler um material sólido e profundo sobre Saúde, História, Geografia, Física ou sobre Metodologia da Educação? É claro que pode! Aliás, não apenas pode como deveria fazê-lo frequentemente. E isso deveria ser guiado pelo que a curiosidade pede e pelo que o tempo permite, e não pela inexistência de publicações que permitam isso.

Ter obras dedicadas a vários temas tratados em profundidade é oferecer aos professores oportunidades de formação mais amplas, que abrem horizontes e que instigam a curiosidade. É extrapolar a pequenez das notícias rápidas, dos tuítes e dos respingos de saber que os formatos predominantes na Internet nos dão e oferecer leituras profundas, mais longas, mais amplas e mais sólidas sobre temas importantes. E, diga-se de passagem, leituras do tipo que convém a um professor que preza sua própria formação e sua importância social como “pessoa de saber”. Não é possível imaginar um professor sério que alimente sua mente exclusivamente com vídeos e notícias de duas linhas retiradas aqui e ali da Internet. A leitura demorada, meditada, profunda e ampla é uma necessidade quando se pensa na manutenção dos elevados níveis de intelectualidade exigidos de um professor. Quem abdica dessa prática de leitura corre um grande risco de se tornar medíocre na profissão e, quem sabe, até na vida. Por isso, estes almanaques são diferentes das conhecidas revistas de formação de professores. Revistas apresentam leituras rápidas e, muitas vezes, com tratamento superficial e insuficiente de temas. O que se pretende aqui é algo diferente: leitura “de verdade” para uma sólida formação intelectual do docente.

Além disso, almanaques de formação continuada de professores como este permitem uma democratização do conteúdo dos livros de bibliotecas escolares dedicadas à formação docente. Convenhamos que livros ainda custam caro no Brasil, a despeito dos enormes esforços das empresas editoriais, e que os governos de todas as instâncias administrativas da República deveriam investir mais na aquisição de livros de formação continuada destinados a ser lidos no tempo de estudo dedicado aos docentes e integrado à carga horária do contrato de trabalho que a Lei Federal 9394/96 prevê. Estes almanaques de formação continuada permitirão que um mesmo exemplar atenda aos interesses de muitos professores na biblioteca da escola, tanto em sua formação específica quanto na ampliação de seus horizontes.

Ou seja, embora a ideia de almanaques com conteúdo diversificado e amplo não seja nova na História como um todo, ela é incrivelmente nova para os tempos que vivemos! E isto, principalmente, se levarmos em conta que estamos tratando de formação continuada de docentes. Ela amplia as possibilidades de leitura, democratiza conteúdos em uma mesma obra, oferece uma leitura mais profunda e alongada sobre os temas e, ainda, permitirá a publicação de inúmeras edições atendendo a todos os gostos e curiosidades.

Apresentar o primeiro volume desses novos almanaques é, portanto, uma grande alegria para mim, como leitor assíduo de almanaques há décadas. Este primeiro volume tratará de temas de Letras, Exatas, Educação e Saúde. Mas, e os outros volumes que se sucederão? Certamente, sempre e sempre de conteúdos que forem importantes para a formação de um professor com larga visão de mundo e grande formação cultural. Afinal, se os tempos são difíceis, se os alunos estão cada vez mais exigentes e se a vida é cada vez mais complicada, tudo isso exige professores cada vez mais competentes e com uma formação de igual forma mais sólida e abrangente. Esse caminho começa aqui. E que seja longo!

Alfenas-MG, 01 de setembro de 2020.

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

C. Ferrarezi Jr.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE I
LETRAS

versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO 1

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS GRAMATICAIS NO ENSINO MÉDIO

*Carlos Alberto Suniga dos Santos
Ianis Gonçalves Pinto*

*Riozinho/Cacoal-RO, 04 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Prezados, é com grande satisfação que inicio esta reflexão. Nosso objetivo é abordar os principais elementos da prática docente. A prática docente exige uma interação prazerosa entre professor e aluno no dia a dia, se o professor não tiver muita atenção, o aluno acaba se tornando um refém do conhecimento, mas, daquilo que desconhece em sala, e se o professor não souber administrar esse fazer pedagógico de maneira prazerosa para o alunado, com certeza será uma prática sem resultados, temos, pois, que entender, que esse sujeito aluno vem de uma realidade particular que talvez desconhecesse. Ele vive com outros falares, enquanto nós, professores e escola, buscamos inserir nossa prática de anos e anos de bancos de estudos para esses alunos. Por isso, é preciso antes de tudo, o professor explorar os fatores que dificultam o domínio da gramática, e possibilitar a formação desse aluno com propriedade. O professor precisa abrir um leque de investigação possibilitando o prosseguimento para que esse aluno desenvolva a capacidade de escrita e de oralidade, então, acredito que assim ele terá o domínio de várias possibilidades usuais da língua, mas, de acordo com o aprendizado que adquiriu, tendo em vista que a maioria dos alunos ao sair do ensino regular, de certa maneira, não dominam ainda com prioridade a variedade padrão da língua portuguesa, portanto, como já havia mencionado, é necessário fazer uma investigação, uma sondagem para saber o quanto que o aluno sabe, domina, conhece, e desconhece. Contudo, devemos, enquanto professores, observar como trabalhamos nossas práticas metodológicas com nossos alunos durante o período escolar, talvez, seja essa uma das grandes dificuldades do pouco conhecimento que o aluno consegue adquirir, de a maneira que o professor estabelece essa conexão com o aluno, se ele consegue aprender a prática metodológica utilizada pelo professor. O profissional de linguagem precisa em primeiro lugar identificar seu público, realizando uma abordagem minuciosa acerca das habilidades e competências que os alunos já dominam, bem como daqueles que eles ainda precisam desenvolver. Portanto, o professor deve desenvolver atividades que contemplem as reais dificuldades de seu alunado de modo a valorizar as variantes que os alunos já dominam e a promover meios de interação para que aprendam a utilizar, de acordo com suas necessidades, o padrão formal escrito da Língua Portuguesa como instrumento valorativo para inserção e promoção de futuros aprendizados.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS GRAMATICAIS NO ENSINO MÉDIO

*Carlos Alberto Suniga dos Santos
Ianis Gonçalves Pinto*

Introdução

A pesquisa que ora se desenvolveu discorreu sobre o ensino de gramática no ensino médio com o objetivo de saber qual a relevância desse estudo para a formação do aluno; uma vez que se observou a existência, entre estudiosos da língua, de divergências acerca da validade dessa forma de ensino e de suas contribuições junto ao concluinte da educação básica.

Partiu-se da questão relacionada à validade de estudos de uma língua que o aluno já domina, mesmo antes de adentrar o ambiente escolar e que a utiliza de forma constante no seu dia a dia, seja profissional, pessoal ou recreativamente.

Nesse sentido, será crucial identificar os motivos que tornam importantes, nas aulas de Língua Portuguesa, os estudos voltados para o domínio e a utilização das normas da variante considerada padrão do idioma materno de nossos alunos; percebendo que “[...] a língua é o principal instrumento de interação de que vale o sujeito para se comunicar e que, embora sem domínio total das regras, ele consegue se comunicar” (COUTO, 2013, p. 102).

Por conseguinte, é preciso que o professor explore a língua falada por seus alunos em todas as suas possibilidades, vendo nas variações formas outras e manifestações também válidas e importantes da linguagem. Entretanto, não se deve esquecer de que a escola deve ser a principal agência de aprendizagem da variante padrão da Língua Portuguesa, oportunidade esta que não deve se sobrepor às demais manifestações linguísticas, nem ser relegada a uma prática desimportante.

Haja vista que é preciso como forma de utilização da língua, ser a variante padrão exercitada na escola, como meio único de garantir ao aluno melhores condições de domínio e utilização de seu idioma materno.

O objetivo geral da pesquisa se deu com a intenção de discorrer sobre a importância dos estudos gramaticais no ensino médio como forma de desenvolvimento da capacidade escrita e oral dos alunos de modo que possam ser inseridos socialmente pelo domínio das várias possibilidades da língua. Os objetivos específicos buscaram relacionar os estudos de língua portuguesa no ensino médio ao ensino da gramática normativa; identificando-se fatores que dificultaram o domínio da gramática normativa; relacionando-se o ensino de gramática às possibilidades de formação do aluno.

Portanto, observaram-se várias divergências entre aqueles que defendem o ensino da Língua Portuguesa centrado no ensino único e exclusivamente na variante padrão e os que orientam seus pressupostos baseados no ensino das diversas modalidades

que um idioma pátrio pode assumir, valorizando não apenas a vertente padrão, mas também as variantes que podem ser observadas.

Desse modo, questiona-se: Qual a relevância, em termos de formação linguística, do ensino de gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio? Como o ensino dessa variante da língua portuguesa pode ser inserido nas aulas de língua portuguesa?

Portanto, boa parte dos alunos, quando da conclusão dos estudos no ensino médio, não domina as habilidades e competências exigidas para o bom uso do padrão escrito da Língua Portuguesa, muito embora estejam, legalmente, habilitados a prosseguirem seus estudos em nível superior ou técnico.

A pouca habilidade e competência no domínio e na utilização do padrão formal da Língua Portuguesa pode estar relacionado ao fato de que os professores utilizam metodologias que não correspondem às atuais necessidades de seus alunos. Outro ponto importante a ser observado é que nem sempre os veem na aprendizagem dessa modalidade da língua um importante instrumento de inserção escolar e social.

O ensino de língua portuguesa no Brasil

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL¹, 2006) para o ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário o planejamento para que uma mesma matéria tenha diversidade e seguir um só limite de opção na hora a ser trabalhada. Por isso, é importante fazer com que o aluno consiga interagir no contexto quando trabalhado dessa maneira diversificada de conteúdo.

Desse modo, é preciso perceber que os alunos, nesta última etapa que é o ensino médio, devem estar conscientes do contexto em que se encontram, pois, a partir de então, deverão se tornar aptos ao prosseguimento para novas etapas sociais e de formação. Por conseguinte, “O ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o mundo para o prosseguimento dos estudos para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 18).

Para Geraldí (1997), os professores deveriam atentar mais para o uso da linguagem afetiva; pois, por mais que eles trabalhem de maneira produtiva, não conseguem chegar a um denominador eficaz em relação à tarefa de fazer com que o aluno domine o padrão de sua língua como uma forma de participação da cultura letrada.

É por isso que Couto (2013, p. 107) afirma que “[...] É preciso deixar o aluno expressar-se, expor suas opiniões, sua visão; o que, consequentemente, poderá lhe possibilitar a ampliação de sua visão de mundo e de sua consciência crítica”. Para que possa ser também agente no processo de construção de suas formas de conhecimento.

Para que tal projeto se realize, o ensino médio deve ser para o aluno a porta de saída para o mundo do mercado de trabalho, outros futuros estudos e também para que esse aluno se desenvolva e exerça um papel fundamental na sociedade, de maneira crítica; fazendo uso da leitura e da escrita, como instrumentos de construção e de reconhecimento do mundo.

1 BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

Contudo, para que o professor exerça seu papel de agente formador é preciso que sua prática possa refletir esse paradigma. Desde os anos de 1970, estudos vêm demonstrando que o aluno se utiliza de diversas modalidades da língua e não apenas da considerada variedade padrão de seu idioma (BRASIL, 2006).

Começou-se então, a observar que, dentro de uma mesma língua, podem existir tantas variedades quanto os grupos de falantes marcados por uma determinada cultura. O fator variação linguística, além de seu caráter temporal (diacronia), passou também a revelar modificações simultâneas em diferentes espaços (sincronia). Desse modo, além da variedade padrão, deveriam ser levadas em consideração, por parte do professor; as outras manifestações do idioma materno. Esse posicionamento levou à constatação de que havia a necessidade de a língua ser trabalhada a partir de situações do uso, considerando-se os graus de formalidade, em sua forma falada e/ou escrita. O professor, portanto, deve entender, basicamente, que,

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem ser aprendida na escola, e a maior da população nunca chega a dominá-la adequadamente (PERINI, 2000, p. 36).

Assim, definir uma língua, em termos únicos de estrutura e construção, é praticamente impossível, uma vez que ela é um mecanismo vivo e em constante transformação (BRASIL, 2006).

Segundo Perini (2000), a língua que aprendemos com nossos pais, avós, nossos familiares é uma; a outra é uma língua oficialmente aceita em sua manifestação escrita, principalmente, e em contexto mais formal. Esta última se constitui de regras, uma escrita privilegiada que denominamos de “padrão”, porque estabelece uma uniformidade para suprir a ausência dos interlocutores discursivos. Contudo, em sua maior parte, utilizamos variações do idioma em a presença desses interlocutores atenua os graus de incompreensão que possam surgir. Assim, complementa Perini (2000), há uma variedade oficial e outra popular, segmentada em suas várias possibilidades culturais, etárias e de graus de instrução.

É por isso que os conceitos de certo e de errado em relação à utilização de uma língua, devem levar em consideração, essencialmente: as situações em que o discurso se realiza, bem como os papéis assumidos por seus interlocutores.

Portanto,

[...] o ensino de língua materna deve superar ainda muitas barreiras, o professor como mediador entre a língua e o aluno deverá ter a perspicácia e os conhecimentos teóricos e práticos suficientes para perpassar todas essas dificuldades [...] que o ensino da língua portuguesa valorize a língua como mecanismo de interação social (COUTO, 2013, p. 109).

Ao não valorizar a existência da variedade da língua, o professor termina por impossibilitar as condições para que o aluno domine essas variedades e delas faça uso como instrumento de expressão; disso decorre o fato de que “[...] na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades. E isso é politicamente grave” (POSSENTI, 1997, p. 56).

Desse modo, grande parte da sociedade termina por não aprender a utilizar a língua materna em todas as suas reais dimensões e contextos, o que, quase sempre, a leva a ter diminuídas as chances de utilização plena e de forma participativa.

O ensino de gramática normativa

A questão relativa ao ensino de gramática normativa na escola deve orientar-se pelo vetor de que essa variedade da língua materna constitui-se como elemento essencial para o prosseguimento dos estudos e para o processo de inserção social pleno em toda e qualquer sociedade letrada; muito embora, definam alguns que a função da escola é apenas a de fazer com que o aluno utilize as variedades que domina em seu dia a dia.

A respeito dessa questão, Possenti apregoa que

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrão baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão (2001, p. 17).

Grande parte dos professores não ensina o padrão da língua porque afirma que alunos não precisam saber as regras gramaticais, bastando apenas a capacidade de escrever e se expressar.

Todavia, é preciso ter em mente que, desde os primeiros anos, é importante que a criança se envolva com a leitura e também com a escrita para que, posteriormente, aprenda a utilizar seu idioma materno em diferentes contextos e em diversas situações de uso. Cooptando com esse posicionamento, Leite (1997, p. 22) pressupõe que, “[...], sobretudo, nos primeiros anos de contato com os textos [...]”, a escola deve propiciar formas de “[...] exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera o trabalho criativo como a linguagem a prática da expressão livre”.

Também defensora dessa ideia, Couto (2013) faz um debate muito interessante acerca da utilização da gramática no ensino; afirma a autora que não se deve trabalhar a gramática em si só, mas também num contexto de leitura, produção e em atividades com texto, com o próprio texto do aluno; para que ele consiga perceber automaticamente e fazer as correções necessárias; pois essas “[...] atividades devem estar intimamente vinculadas entre si e não podem ser oferecidas de forma estanque como pretexto para o ensino de gramática” (COUTO, 2013, p. 106).

Na mesma direção, Possenti (1996) continua a insistir sobre a tarefa do exercício constante de leitura e de escrita, sendo estas práticas fundamentais para o aluno

conseguir desenvolver habilidades do uso do português padrão. Para o autor, poucos alunos egressos do ensino médio conseguem executar o domínio dessas habilidades com naturalidade; talvez, ou em grande parte, porque a escola não percebe a concepção de ensino utilizado, fazendo de suas atividades processos fragmentados o que leva à falta de uso da língua padrão em suas práticas, como também afirma Geraldi (1997).

Por isso, afirma Castilho (2001) o profissional de linguagem precisa em primeiro lugar identificar seu público realizando uma abordagem minuciosa acerca das habilidades e competências que os alunos já dominam, bem como daqueles que eles ainda precisam desenvolver. Esse processo é ponto crucial para o desenvolvimento das atividades nas aulas de Língua Portuguesa e pode, de certo modo, fazer com que se promova um maior interesse por parte do aluno em relação aos conteúdos trabalhados pelo professor.

A partir daí o professor pode desenvolver atividades que contemplem as reais dificuldades de seu alunado de modo a valorizar as variantes que os alunos já dominam e a promover meios para que aprendam a utilizar, de acordo com suas necessidades; o padrão formal escrito da Língua Portuguesa como instrumento essencial para inserção e promoção social, uma vez que as atividades necessárias, como práticas de leitura e de escrita “[...] não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitudes de vida, mas atividades essenciais ao ensino de língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula” (POSSENTI, 2001, p. 20).

Nesse sentido, o ensino da variante padrão da Língua Portuguesa não pode ser reduzido a um simples conjunto de procedimentos sem os quais o aluno não conseguirá se expressar adequadamente; uma vez que, quando o professor “[...] concebe o ensino da língua, como simples sistema de normas, regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento [...]” (LEITE, 1997, p. 24); termina por afastar o aluno do interesse pela aprendizagem dessa variante.

É preciso que o professor desenvolva metodologias que agucem o interesse do aluno pelo domínio e utilização do padrão formal escrito de seu idioma pátrio, porque muitas vezes o desinteresse do aluno pode estar relacionado a fatores “[...] de ordem metodológica (pedagógica) ou decorrente de valores sociais complexos” (POSSENTI, 2001, p. 20).

A prática do professor de linguagem deve basear-se no fato de que o aluno precisa dominar o padrão formal escrito como outra possibilidade de expressão, de modo que possa adequar-se aos contextos em que essa variante é mais exigida; pois ensinar em língua materna “É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis” (LEITE, 1997, p. 19).

Portanto, é fundamental que o professor conceba as atividades de ensino de Língua Portuguesa como momento de aprendizagem daquilo que o aluno ainda não sabe ou não domina e utiliza acerca da língua materna, com base nas habilidades e competências que ele já domina em relação a outras variantes.

Desse modo, o ensino de gramática normativa deve atender, essencialmente, aos interesses do aluno por aprender outras possibilidades de comunicação e de expressão em seu idioma materno, de forma que possa ampliar ainda mais as oportunidades de inserção social e de prosseguimento dos estudos em nível superior ou técnico.

Considerações

Essa pesquisa foi realizada a partir das metodologias descritivas de caráter bibliográfico-documental e analítico com pesquisa bibliográfica. Com os resultados obtidos foi utilizado um estudo acerca do ensino de gramática no ensino Médio que possibilitou identificar as características de determinada situação a qual pesquisadores e estudiosos vem travando um grande embate, Segundo Gil (1999) o método científico descritivo nos proporciona um leque de novos conhecimentos no campo em que desenvolvemos nossas pesquisas, o desenvolvimento do trabalho fica destinado à exploração de atividades relacionadas às bibliografias de vários autores existentes.

Em suma, a importância dos estudos gramaticais deve superar ainda o grande desafio que vários estudiosos da língua defendem, Por que não ensinar gramática, percebe-se que há uma grande dificuldade relacionada ao ensino da vertente padrão da língua portuguesa, o professor deverá ter a perspicácia suficiente de contribuir na conquista de maneira ampla de seu alunado, e que este ensino da variedade padrão da norma culta garanta à habilidade a competência e uma formação eficaz ao educando.

Portanto é um desafio árduo para aqueles que argumentam e defendem este ponto de vista e tendo que superar muitas barreiras para alcançar o objetivo proposto relacionado a essa vertente da variedade padrão da língua portuguesa, o que se espera é que o domínio da norma culta e da variante padrão seja valorizado como mecanismo de interação social, para que, quando o aluno egresso em outros anos subsequentes não se depare com problemas desconhecidos de seu nível, e que possa se capacitar frente à realidade existente, assim para que o professor possa gerir a formação do aluno enquanto leitor tornando-o um ser crítico consciente de seu papel social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

COUTO, Regiani Leal Dalla Martha. O ensino de língua portuguesa: da gramática normativa à compreensão linguística. *In*: SANTOS, Carlos Alberto Suniga dos (org.). **Leitura e escrita na escola (realidades e possibilidades)**. Rolim de Moura; RO: D'PRESS Editora e Gráfica, 2013. p. 101-110.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. (5. reimpr.), São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas; SP: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil, 2001.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO 2

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO E OS EFEITOS DE SENTIDOS DO ENUNCIADO: “#OBrasilNãoPodeParar”

*Ana Cláudia Dias Ribeiro
Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé*

*Porto Velho-RO, 06 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

O ato de ensinar demanda ao professor estar antenado com as mudanças em vários contextos: social, político, cultural e, claro, educacional, compreendendo sua prática pedagógica inter-relacionada às condições sociais vivenciadas. Trabalhamos com a Análise de Discurso francesa (pecheutiana), para nós, importa o trabalho com a materialidade da linguagem. Nessa perspectiva, o sentido não encontra-se preso às palavras, não é evidente, ele é construído pelos sujeitos que produzem gestos de leitura, que geram os chamados efeitos de sentido. Assim sendo, o sentido pode ser sempre outro, a depender do sujeito e sua relação com a história e a ideologia. A linguagem está presente no nosso dia a dia, desde a mais tenra infância, no princípio, por meio dos nossos pais/cuidadores que fazem nossa imersão na linguagem, seja pela realidade que nos cerca, a leitura que fazemos, seja a interação com o outro, somos constituídos pela/na linguagem. Dessa forma, vamos aprendendo a construir sentidos, a significar a materialidade da língua. No uso da língua podemos lançar mão de inúmeros recursos, que nos permitem ir além dos sentidos óbvios, únicos e evidentes. Embora esses recursos sejam utilizados, mais frequentemente na Literatura, não se restringem a esse campo, estando presentes em diversificados gêneros textuais que circulam em diferentes esferas do saber. Nossa proposta é apresentar como são produzidos os efeitos de sentido em um enunciado que circulou nas mídias digitais, propondo reflexões e mudanças na forma de ler, de forma a abrir espaço para as relações entre o texto e a exterioridade. Para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de ler e interpretar, compreendendo os sentidos presentes em diferentes textos, em diferentes condições de produção, assim favorecendo o uso reflexivo da língua para além do que está transparente no texto. Afinal, a multiplicidade de sentidos é característica constitutiva da linguagem.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO E OS EFEITOS DE SENTIDOS DO ENUNCIADO: “#OBrasilNãoPodeParar”

Ana Cláudia Dias Ribeiro
Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé

Introdução

No presente texto, analisamos discursivamente o enunciado “#OBrasilNãoPodeParar”, levando em consideração o funcionamento discursivo e os efeitos de sentidos (re)produzidos por esta materialidade significativa. No âmbito da Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa, propomo-nos a analisar os processos de efeitos de sentidos provocados pelo/no enunciado em questão. É necessário ressaltar que a análise se sustenta em um recorte de um vídeo de campanha do governo federal que defende maior flexibilização ao isolamento social em meio à pandemia do novo coronavírus e que circulou, ainda que em um curto período de tempo, nas mídias sociais. O vídeo foi divulgado no dia 26 de março de 2020 e no dia 29, do mesmo mês, a justiça proibiu o governo federal de veicular campanha contra o isolamento social.

Para os gestos de análise que propomos aqui, recortamos o *corpus* deste trabalho do vídeo citado acima, retirado do site da revista Época, que, em seu funcionamento, faz retomar sentidos acerca do sujeito/trabalhador e(m) suas relações com o sujeito/empregador. É a partir desse recorte que nortearemos o nosso percurso analítico, uma vez que para Orlandí (2015, p. 61) “a construção do *corpus* e análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”.

A partir dos pressupostos teóricos relacionados à AD, com filiação em Michel Pêcheux, concebemos o enunciado “#OBrasilNãoPodeParar” como um objeto linguístico-histórico a partir do qual consideramos a linguagem como não transparente e atravessada pela historicidade. Nesse sentido, o funcionamento discursivo do enunciado em questão acontece pela determinação de elementos que vão além do linguístico, e que são determinados pela exterioridade.

Contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso

Na perspectiva discursiva é necessário considerar que o sentido não se fecha às palavras, mas precisa ser tomado a partir das posições ocupadas em determinadas situações pelos sujeitos e pelos dizeres inscritos em certa formação discursiva (FD). Essa inscrição dos dizeres em diferentes FD afeta a circulação assimétrica do enunciado e produz a heterogeneidade no espaço da contradição e do desdobramento das

discursividades. Neste caso, vale citarmos Pêcheux (2015, p. 229) que ressalta: “As pesquisas atuais tomam essencialmente por objeto o trabalho da heterogeneidade discursiva no jogo das contradições sócio-históricas”.

Neste caso específico, ao analisar o enunciado na sua relação com o exterior, consideram-se, também, seus pré-construídos, os já-ditos, o interdiscurso. Exterior, aqui, não se refere ao que está fora da linguagem, mas às condições de produção do discurso que se materializa na textualidade como interdiscurso. De um ponto de vista discursivo, é preciso considerar o interdiscurso como primordial para se compreender o funcionamento discursivo, a sua relação com os sujeitos e com os sentidos. Para Orlandi (2015, p. 31): “O interdiscurso é todo um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”.

Se, por um lado, o sentido dos dizeres se sustenta em já-ditos, por outro, abre inúmeras possibilidades para novas significações. Ou seja, os sentidos sempre poderão ser outros, ainda que sejam ditos da mesma forma, pelo mesmo sujeito, nas mesmas condições de produção, podendo causar efeitos diferentes nos interlocutores. “Dizer que o discurso é efeito de sentido entre locutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação” (ORLANDI, 2017, p. 17). Esses elementos constituem as condições de produção do discurso, dito de outro modo, as circunstâncias em que o discurso é produzido.

Considerando que um discurso é sempre proferido a partir de certas condições de produção, e, que estas, alcançam os sujeitos e a situação, vejamos o que enfoca Pêcheux a esse respeito:

[...] o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é outra forma de ação política (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 76).

Diante dessas considerações, fica evidenciado que os sentidos de um discurso produzem efeitos diferentes a partir do lugar discursivo que o sujeito ocupa. E o que o sujeito/locutor diz a partir de sua posição, pode aproximar ou distanciar o interlocutor do que ele diz. A rede de identificação ou contraidentificação com os dizeres proferidos pelo locutor tem a ver com a formação discursiva dos interlocutores. Podemos sintetizar o que foi dito com as palavras de Pêcheux ([1975], 2014, p. 146-147) “as palavras, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições”. Ainda seguindo este raciocínio, Pêcheux ressalta:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada

pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um serão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 147).

Nesse sentido, compreendemos que é por o processo de contraidentificação, com sentidos já cristalizados e legitimados pela sociedade, em circulação, em uma dada conjuntura e inscrita em uma FD, que os sujeitos constroem discursos. Todos esses elementos, bem como as formações imaginárias, da qual trataremos agora, são constitutivos das condições de produção do discurso.

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (obviamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acrescentemos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 82). (grifos do autor)

Este mecanismo projeta tanto a imagem do lugar do próprio enunciador quanto a imagem do lugar do interlocutor. A partir dessa projeção feita pelo enunciador há uma regulação no que é enunciado por ele por meio do mecanismo da antecipação. A este respeito, ressalta Pêcheux (2014):

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o espera (PÊCHEUX, 2014 [1969], p. 77).

Essa “previsão” do que o outro vai pensar, constitutiva de todo discurso, faz com que o enunciador diga x e não y. Em outras palavras, o enunciador apaga, silencia, interdita y e diz x, ainda que não seja o que ele queira dizer, mas que é determinado a dizer ou a não dizer, por causa da posição que ocupa, diz o que a sua posição permite que diga. Isso porque, ao enunciar o sujeito tem a ilusão de que existe apenas uma forma de dizer, acreditando que o enunciado só pode significar x e não y (esq. nº 2), no entanto, só é possível dizer x quando se deixa de dizer y. Além disso, o sujeito é afetado pela ideologia (esq. nº 1) de forma inconsciente, por isso tem a ilusão de ser a origem do dizer (ORLANDI, 2015).

O sujeito tem a ilusão da liberdade, mas na verdade, ele sofre coerção o tempo todo. No entanto, essa ilusão é necessária para que haja a produção do discurso. Para continuar com nossa reflexão faz-se necessário lembrar o que Freda Indursky (2017, p. 85) ressalta, “[m]as é certo que a coerção existe, sempre se coloca, e a liberdade é uma ilusão necessária ao sujeito para que ele possa inscrever-se na prática discursiva da escrita e ser capaz de produzir textos”.

Vale ressaltar que todo dizer se apresenta em duas instâncias: a da enunciação (aqui e agora) e a do enunciado (incidência da história). Dessa maneira, considerando que em todo gesto de interpretação se deve levar em conta as condições de produção, mostra-se relevante considerar os três momentos constituintes do processo de produção do discurso e que direcionarão as análises a serem empreendidas neste artigo: constituição, formulação e circulação. Nessa perspectiva, falaremos sobre tais processos na esteira de Orlandi (2012, p. 9) ao considerar esses três processos como iguais em relevância.

1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; e,
3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.

O momento da constituição está relacionado com o interdiscurso, dito de outro modo, com aquilo que já foi dito antes, alhures, sentidos já cristalizados e legitimados pela sociedade. O interdiscurso é metaforizado como um eixo vertical, constituído por todo dizer já dito e esquecido. Conforme enfoca Orlandi (2015, p. 31), “[t]odo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos”.

O momento da formulação tem relação com o intradiscurso. Em outras palavras, é a materialização do discurso por meio da língua. O intradiscurso é figurado em um eixo horizontal, formado por o que é dito aqui, agora. Formular é dar vida aos sentidos. Em consonância com o que enfoca Orlandi (2012, p. 9), “[é] na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição: corpo e emoções da/na linguagem”.

No momento da circulação ocorre a abertura para várias significações pelo meio onde o enunciado é materialmente posto e que possibilita o percurso dos dizeres. Segundo Orlandi (2012), os meios pelos quais circulam os discursos não se apresentam como neutros. “Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música, etc)”. (ORLANDI, 2012, p. 11-2). Dias acrescenta que devem ser considerados dois aspectos da formulação e da circulação que tocam na questão do silêncio:

- 1) dependendo da maneira como circula e das condições de circulação de um objeto simbólico, ele vai produzir certos sentidos e não outros; 2) o meio em que certos dizeres vão circular é também determinante de sua formulação (DIAS, 2018, p. 185).

Outro recurso analítico que nos propomos a utilizar são as relações parafrásticas. De acordo com Pêcheux (1975), “no espaço de reformulação-paráfrase de uma

formação discursiva [...], efetua-se o acobertamento do impensado (exterior) que o determina”. (PÊCHEUX, 2014 [1975], p. 166). Assim, paráfrases permitem identificar marcas linguístico-discursivas do processo de produção de sentidos, visto que possibilita recuperar como o enunciador se circunscreve como sujeito da história. Numa relação particular entre o já dito e o que está se dizendo, ou seja, a ocorrência da constituição do sentido e sua formulação.

A paráfrase, portanto, evidencia outro sentido mobilizando o efeito metafórico para pensar a tensão mesmo/diferente. Nesse *deslizamento*, pode fazer surgir outros sentidos, conforme for as condições de produção da materialidade discursiva. Esse deslize é o que torna possível a interpretação. Conforme enfoca Pêcheux:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. [...] todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso ([1983] 2015, p. 53).

Buscaremos mostrar o deslocamento discursivo do enunciado “#OBrasilNãoPodeParar”, na seção a seguir.

Abordagem discursiva do enunciado “#OBrasilNãoPodeParar”



Fonte: Reprodução da revista Época por Guilherme Amado.

Nesta seção do texto, pretendemos, relacionar o enunciado “#OBrasilNãoPodeParar” aos três momentos do processo de produção do discurso: constituição (memória do dizer), formulação (definição do sentido) e circulação (meios de veiculação dos sentidos).

Tomando como referência as condições de produção do discurso, em seu contexto imediato, podemos relacioná-lo ao momento atual. Temos o enunciado que circulou entre os dias 26 e 29 de março de 2020, por meio das mídias sociais digitais. No que diz respeito ao contexto sócio-histórico mais amplo e tendo em vista a relação estabelecida entre a língua e a história, devemos considerar a relação do enunciado consigo mesmo e com a exterioridade. O contexto imediato e o contexto amplo são indissociáveis e não acontecem desvinculados da linguagem.

Iniciamos nosso gesto de análise pelo recorte do enunciado que compõe o verbal no vídeo de campanha do governo federal destinado a incentivar a volta dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Embora o vídeo seja composto pelo verbal e não verbal, deteremo-nos na materialidade verbal.

No que diz respeito à constituição, o enunciado “#OBrasilNãoPodeParar surge em meio a uma situação de pandemia pelo novo coronavírus, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março. O alerta surgiu devido a rápida expansão pelo mundo da Covid 19, doença causada pelo novo coronavírus. Diante do alerta da OMS, vários países se mobilizaram para adotar medidas de contenção da doença para que o sistema de saúde não entrasse em colapso. O Brasil, a exemplo de outros países, adotou medidas de isolamento social e em alguns estados ocorreu o fechamento inclusive do comércio de forma parcial ou mais abrangente.

A formulação diz respeito ao acontecimento discursivo pelo qual o sujeito materializa os sentidos por meio da estrutura da língua. Voltemos ao enunciado: #OBrasilNãoPodeParar. Temos aqui o uso da *hashtag* recurso das redes sociais que possibilita o acesso rápido a uma determinada discussão, visto que funciona como link, fazendo ligação com outros textos que tratam daquele mesmo tema. Dessa forma, possibilita o “encontro” de pessoas que queiram debater aquele mesmo assunto.

No enunciado, ocorre o uso do artigo definido “O” determinando e particularizando o substantivo próprio Brasil, assim apagam-se as diferenças existentes no país, numa tentativa de homogeneização do heterogêneo. Não abrindo possibilidade para os diversos “brasis”, ou melhor, as diferentes realidades que podem ser encontradas dentro do “Brasil”. Por outro lado, ao forjar uma unidade identitária, ocorre o apagamento da singularidade e das outras possibilidades que poderiam aí se manifestar.

Em seguida, temos o advérbio de negação “Não” seguido de uma locução verbal “pode parar” caracterizando o imperativo negativo, modo verbal utilizado quando o enunciador pretende com que seu interlocutor realize a ação ordenada ou sugerida. E isso significa muito, a partir do momento que consideramos quem é o sujeito enunciativo e qual o lugar social que ele ocupa. Visto que, a partir da materialidade verbal, temos a projeção de um sujeito que ocupa a posição A e dirige seu dizer a um sujeito que ocupa a posição B.

A posição-sujeito em A fala em nome do governo federal e dirige-se ao sujeito em B, representado pelos trabalhadores, convocando-os a deixarem o isolamento social e garantirem que o Brasil não pare por meio do retorno aos seus postos de trabalho. No entanto, os sentidos tomam outras direções, os sentidos estão em constante disputa, numa relação de forças. Vejamos o funcionamento discursivo diante dos questionamentos: De que *Brasil* se trata? *Parar* o quê? *Não Pode*, por quê? Para quem? O Brasil não pode

parar, mas os outros podem? Parar a contaminação? Parar a economia? Parar de arrecadar? É a economia brasileira que não pode parar? O trabalhador é quem não pode parar?

Utilizar a relação parafrástica, como dispositivo de análise, nos permite relacionar outros modos de dizer do mesmo enunciado. Dessa forma, podemos revelar outras possibilidades de sentidos, embora estes não estejam escancarados na enunciação. No discurso proposto para esta análise podemos ter inúmeras variações, vejamos algumas:

1. Os trabalhadores não podem parar.
2. A economia não pode parar.
3. O comércio não pode parar.
4. Os trabalhadores da saúde não podem parar.
5. O crescimento econômico não pode parar.

As formulações parafrásticas, anteriormente demonstradas, são constitutivas do dizer e se caracterizam como sentidos possíveis no enunciado em questão. E a identificação com esta ou aquela, vai depender da rede de filiação dos interlocutores em relação às formações discursivas. O que podemos verificar, a partir desses outros possíveis gestos de interpretação, é a posição ideológica e as relações de força que se evidenciam no discurso do enunciador.

O efeito ideológico que deriva dessa substituição de significantes expõe as relações de poder entre patrões e empregados, mostrando a imagem que se tem de um patrão dentro de um imaginário social. Dependendo da FD dos sujeitos da interlocução, a materialidade discursiva vai provocar um sentido “outro”. Vamos tomar, por exemplo, o enunciado 1: para uma dada FD os “trabalhadores” que aderem a determinação da OMS são vagabundos, comunistas, gostam de depender de auxílio do governo. Para outra FD, os “trabalhadores” podem ser vistos como pessoas que querem o progresso e o desenvolvimento do país. Não podemos esquecer que numa situação mais ampla, estamos numa sociedade capitalista, diante de um governo neoliberal que tem como pauta política principal, a economia. Existe aí um efeito ideológico que apaga a responsabilidade do governo de prover e assegurar o direito à vida, o que inclui não colocar a vida da população em risco.

O enunciado em tela parte do vídeo, já mencionado anteriormente, que tem duração de 1 minuto e 27 segundos, proferido por uma voz em *off*. O enunciado #OBrasilNãoPodeParar aparece 7 vezes entre as 16 categorias de trabalhadores citadas, remetendo às ladainhas, gênero textual que consiste em preces curtas recitadas por um celebrante e que se alternam com a resposta, da congregação. Essa resposta consiste em um mesmo enunciado na forma imperativa repetido após cada prece do celebrante. O narrador do vídeo provoca efeito semelhante ao repetir a *hashtag* após citar cada categoria de trabalhador.

Outro gesto de leitura possível é que o Brasil aparece personificado como sendo o sujeito que “não pode parar”, ou seja, responsável pela ação verbal. Nesse ponto ele não pode parar para quem? Considerando o vídeo completo seguem as respostas: para os quase 40 milhões de trabalhadores autônomos; para ambulantes, engenheiros, feirantes, arquitetos, pedreiros e advogados só para citar algumas das categorias mencionadas no vídeo.

O vídeo em nenhum momento aborda a questão da saúde pública que envolve a paralisação, marcando assim o silenciamento do motivo que levou ao isolamento social e trouxe o impasse. A ênfase é dada exclusivamente na economia, destacando a ameaça do desemprego ou perda de remuneração das classes trabalhadoras postas em evidência pelas imagens então apresentadas. O discurso econômico é atravessado pelo discurso da descrença na ciência e nas informações veiculadas pelos meios de comunicação. Para uma dada formação discursiva a pandemia não está acontecendo de fato e a COVID 19 não é uma doença grave ou que demande toda essa mobilização. Tem reverberado, nas redes sociais, discursividades em que o coronavírus seria uma estratégia econômica da China. Para esse grupo, possivelmente, o Brasil “não pode parar”, pois não há necessidade, tudo não passa de “exagero” ou “histeria” dos veículos de comunicação.

No aspecto da circulação, o enunciado #OBrasilNãoPodeParar circulou originalmente no *Twitter* e depois se disseminou por outras mídias digitais atingindo, assim, o objetivo que tem uma postagem, a circulação demonstrando a eficácia da tecnologia sobre a qual fala Dias. A respeito do vídeo, a Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) negou ter criado, veiculado ou contratado serviços para a campanha institucional “Brasil Não Pode Parar”, alegou se tratar de um vídeo experimental, sem custos e sem a aprovação oficial. De acordo com outro site de notícias Carta Capital, Carlos Bolsonaro compartilhou o vídeo em sua rede social e pediu aos seus seguidores que o compartilhassem. Após repercussão negativa, a postagem foi apagada e a campanha suspensa pela Justiça Federal por se tratar de uma propaganda em desacordo com as orientações técnicas da Organização Mundial da Saúde.



Na esteira de Dias (2018), no digital quando se apaga um *post*, ele pode ser recuperado pelo algoritmo, colocando-o numa condição de entremeio entre o silêncio e o arquivo. Isso porque após o aparente desaparecimento pode ressurgir, permitindo que o acontecimento reapareça e sua história seja contada, mesmo que se trate de seu rastro ou de sua suposta existência.

Nos dias seguintes à circulação do vídeo, a discursividade presente no mesmo ecoou em grupos que compartilhavam da mesma formação discursiva gerando em todo país uma série de carreatas solicitando a (re)abertura do comércio e o “afrouxamento” do isolamento social.

O discurso do governo é um discurso capitalista de sérias consequências. Há uma troca entre os termos “Brasil” e “trabalhadores”, no qual Brasil ocupa o lugar de agente. Mas, o agente não age. É uma estratégia discursiva de quem está no comando, escondido no lugar da verdade. Na contemporaneidade, o capital não possibilita acordo quando a crise atinge a bolsa de valores e a iminência de perdas econômicas são gigantescas.

Diante do enunciado em análise percebemos um jogo discursivo, no qual o governo responsável pelo bem-estar da população transfere aos trabalhadores a responsabilidade de manter a economia funcionando, como forma de minimizar a crise. E o trabalhador tendo a ilusão de que tem liberdade de “escolher”, decide voltar a trabalhar.

Considerações

Este trabalho mostra que, embora, o enunciado a partir de sua estrutura gramatical e discursiva pretenda estabilizar uma perspectiva de realidade, não podemos tomar o sentido como transparente e único. A partir de nossa análise buscamos mostrar o funcionamento discursivo e mostrar que o sentido sempre pode vir a ser outro.

Por meio da Análise de Discurso, podemos observar como funciona a construção de sentidos. O processo discursivo encontra-se em tensão constante, ocorre aí uma disputa, uma relação de forças para encontrar estabilização e se institucionalizar. Conforme enfoca Orlandi (2015, p. 8) “Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”.

Assim, diante da perspectiva da qual nos inscrevemos, destacamos que o gesto de análise que fizemos do nosso recorte não se coloca como único e finalizado, pois a linguagem apresenta-se sempre aberta a novas e diversas leituras e interpretações.

REFERÊNCIAS

AMADO, Guilherme. **Sem licitação, comunicação digital do planalto vai custar R\$ 4,8 milhões.** Disponível em https://epoca.globo.com/guilherme-amado/sem-licitacao-comunicacao-digital-do-planalto-vai-custar-48-milhoes-24332699?versao=amp&utm_source=Twitter&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar&__twitter_impression=true Acesso em 01/04/2020.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

EM MEIO à crise do coronavírus, Planalto lança campanha “O Brasil não pode parar”. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/Politica/em-meio-a-cri-se-do-coronavirus-planalto-lanca-campanha-o-brasil-nao-pode-parar/> Acesso em 06/04/2020.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In:* ORLANDI, E.P.; LAGAZZI, R. S. (org.). **Discurso e textualidade.** 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 13-35.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P.; RODRIGUES, S. L. Introdução. *In:* ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, R. S. (org.). **Discurso e textualidade.** 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 13-35.

PÊCHEUX, M. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França). *In:* ORLANDI, E. P. (org.). **Análise de discurso: Michel Pêcheux – Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi.** 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 227-230.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In:* GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso.** Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

TEXTO 3

AS CONFISSÕES DE LEONTINA: da ausência identitária à estratificação do corpo patriarcal

Elizângela Ataíde de Souza Morais
Sérgio Nunes de Jesus

Porto Velho-RO, 01 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)

O que representa tal enunciado? O valor de resgatar o papel do ensino da literatura brasileira nas escolas, principalmente nas públicas, onde se apregoa maior dificuldade com alunos que não são afeitos à leitura. Demonstrar o valor e a importância da Literatura Brasileira é fundamental, principalmente se a abordagem acontecer de forma dinâmica, integrando o contexto histórico do aluno e a ficção. Para isto, precisa-se de professores leitores com o intuito de incentivar e motivar seus alunos. Não adianta indicar determinada obra, sem antes lê-la, compreendê-la e discuti-la para – depois – interagir com seu aluno. É preciso que nós, professores, saibamos o que é literatura e, principalmente, mostremos aos nossos discentes qual o objetivo do texto indicado e de que forma prática o aluno o utilizará em sua vida. Caso contrário, afastará seus pupilos para bem distante do ato de ler, e não só palavras, mas também imagens, sons e outros estilos literários. No conto “A confissão de Leontina”, de Lygia Fagundes Telles, pode-se fazer esta integração ficção-realidade, pois um dos temas identificados é a questão de gênero – o papel da mulher na sociedade. O leitor do século XXI será proativo, pois encontrará trechos na narrativa com os quais se identificará ou perceberá alguém próximo a ele que tem comportamentos parecidos com as personagens, sejam as femininas ou as masculinas. Quanto à exploração do conto e do tema em sala de aula, mais precisamente para o terceiro ano do Ensino Médio, sugerimos ações mais concretas, desenvolvidas em um semestre escolar, como: a) enviar por pdf o conto para leitura e fichamento via grupo de *whats app*; b) Pedir que os alunos, após a leitura, façam grupos de no máximo 5 integrantes e que cada um formule uma questão com duas alternativas, organizando-as, para depois fazer uma enquete via Instagram com jovens de faixa etária próxima à deles; c) tabular os dados e fazer uma pesquisa sobre a autora e suas obras; d) apresentar os resultados em forma de seminário, utilizando a plataforma *meet*; e) após a apresentação solicitar a produção de um artigo de opinião; f) selecionar

os melhores textos e publicar em *e-book*. A capa do livro online pode ser elaborada pelos próprios alunos que tem habilidades artísticas e afinidades com as ferramentas (o que proporciona um trabalho interdisciplinar entre Arte, Sociologia, Redação, Literatura e Língua Portuguesa). Com estas indicações almeja-se estabelecer uma conexão entre o lido/vivido ou conhecido e a literatura nacional, fazendo-os contextualizar o tema com exemplos concretos extraídos do cotidiano e levá-los a perceber que ler é uma constante conversa entre o fictício e o real. Sendo assim, o professor conseguirá tornar para o aluno a Literatura mais viva e mais concreta, mais ativa e mais relevante.

Editora CRV
versão para revisão do autor

AS CONFISSÕES DE LEONTINA: da ausência identitária à estratificação do corpo patriarcal

Elizângela Ataíde de Souza Morais
Sérgio Nunes de Jesus

Sobre a autora e sua protagonista: breve nota introdutória

A literatura proporciona uma visão de mundo ampliada ao ser humano. Cada história, ficcional ou não, desperta emoções positivas ou negativas. Não se trata apenas de “ler”, decodificar a escrita, mas sim, ir além, ver e rever as diversas margens de seus significados e interpretações que o escritor pretende transmitir/despertar. Não é um processo fácil, requer prática para alcançar a *subjetividade* encontrada em cada arte literária, e lapidá-la torna-se um desafio. Cassirer (1977, p. 44) corrobora tal ideia quando cita que “são vários os fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana. Todo o progresso humano no pensamento e na experiência aperfeiçoa e fortalece esta rede”.

O texto propõe a partir da leitura do conto “A confissão de Leontina”, de Lygia Fagundes Telles, publicado a primeira vez no final da década de 1940, abordar um tema atual acentuado na pandemia viva em 2020: a ausência da identidade feminina na estratificação do corpo patriarcal, quando se lê ou ouve diariamente nos meios de comunicação os números de casos constantes e crescentes da violência física e psicológica sofrida pelas mulheres através dos homens. Se, porventura, a autora reescrevesse a narrativa neste século, constataria que o avanço nos quesitos saber, poder e liberdade ainda são um processo lento na sociedade brasileira. Muito provavelmente ela perceberia que muitas mulheres do século XXI se identificariam com sua personagem Leontina, o *exemplo-mor* de submissão em diferentes épocas de sua vida: infância, adolescência e juventude.

Filha mais velha e cheia de responsabilidades na casa, criada pela mãe Maria – o esteuo da família e sem um companheiro presente – que trabalhava excessivamente como lavadeira para trazer o pão de cada dia e alimentar seu primo Pedro – que não contribuía em nada na casa a não ser estudar para se tornar médico e menosprezar as mulheres da casa que o acolhia – e sua irmã caçula Luzia – que tinha problemas mentais em virtude de uma queda causada por Pedro quando ela ainda era bebê.

A rotina da família foi quebrada com a morte da matriarca, seguida pelo afogamento da caçula e o abandono de Pedro quando terminou o ensino médio. Leontina viu-se sozinha aos catorze anos e morando na casa de pessoas que a destrataavam e exploravam. Resolveu fugir para a cidade grande, iludida com as palavras de Pedro que ao se formar médico cuidaria dela.

Na cidade grande, não tinha o traquejo necessário para se defender e caiu nas mãos de homens que somente usurparam sua juventude e inocência. Para manter-se, obrigou-se a dançar e, por consequência, prostituir-se em casas noturnas. Após um período morando na cidade encontrou, por acaso, Pedro que fingiu a desconhecer por duas vezes em momentos distintos. Em uma tarde é atraída por um vestido na vitrine e um senhor a aborda dizendo que lhe comprará o vestido. Inocentemente acredita sair de graça. Ledo engano, pois ele a leva para a estrada em seu carro e a violenta. Ela, para defender-se, acaba matando-o e foge do lugar. Por sua ingenuidade é presa no dia seguinte.

O fato de a narrativa ser um monólogo e expor somente a sua versão dos fatos observa-se o grau de solidão em que a protagonista vive mentalmente e socialmente ao reforçar a carga dramática que a autora deu à personagem. O seu desejo em descarregar sua história desde a infância até seu presente a uma pessoa do mesmo gênero, com idade aparentemente avançada, almejava compreensão e apoio, já que até o momento em que começa sua narrativa, só havia sido ouvida e torturada por homens que a obrigavam a contar a versão que eles supunham dos fatos e não propriamente a verdade que ocasionou o crime: legítima defesa.

Na narrativa *A confissão de Leontina*, a mulher é subjugada, criada para servir e doar-se ao homem da casa. Nela foi inculcada a ideia de que não tem espaço igualitário no meio em que (con)vive, que o conformismo faz parte da realidade passada de geração a geração. Ou seja, a lei do patriarcado ainda vigora! Fato explícito na passagem que narra a infância de Leontina, onde a mãe já a ensina a ter responsabilidades com a casa e a irmã mais nova, além de cuidar para que o melhor fosse dado a Pedro, seu primo-irmão. Neste caso, os traços de opressão na construção da identidade já se manifestam, reforçando que a mulher dentro do meio social só tem função doméstica, inferindo que não pode reagir pensar ou sentir.

Lygia Fagundes Telles é caracterizada como uma escritora que capta a realidade de suas personagens ao representar o papel da mulher na literatura brasileira com estilo ímpar, onde se percebe que foi apreendido a partir da sua capacidade intuitiva fazendo-nos formar em nosso espírito leitor uma imagem pessoal da mesma realidade (AMORA, 1999). É uma autora que busca apresentar personagens femininas marcadas pela vulnerabilidade, fragilidade e inquietação, percebidas em Luzia, Maria e na própria Leontina.

Na voz da protagonista identifica-se um discurso com marcas sociais, culturais e ideológicas que expressam sua limitada visão de mundo. Segundo Amora (1999, p. 67), o homem é “um ‘artista’, que se empenha, tecnicamente, na expressão estrutural de sua obra, para que a estrutura obtida seja a mais adequada ao conteúdo que deseja expressar e a mais eficaz para levar o leitor a compreender e sentir sua obra.” Dessa maneira, a narrativa *A confissão de Leontina* remete-nos a uma protagonista (Leontina) que evidencia os problemas de maneira exacerbada; apresentando suas tensões individuais de maneira simples e clara, levando o leitor a repensar as minúcias das mazelas humanas desde a sua essência histórico-cultural.

Quando se pergunta: – quem é Leontina?, tem-se a resposta apresentada por ela mesma quando usa predicativos enxergados por si e/ou por outros com quem

convive; “uma bocó-de-mola feito eu” (p. 96); “sua tonta” (p. 100); “sendo da zona é tratada feito vagabunda” (p. 100); “meu miolo era mesmo mole” (p. 121), entre outras passagens em que se vê claramente o quanto a personagem e as pessoas de seu convívio a menospreza(vam).

O uso de tais expressões já transmite ao leitor uma falta de amor próprio que não foi desenvolvido na personagem e faz pensar quantas *Leontinas* existem na vida, espalhadas e confinadas a um percurso infeliz, presas a um corpo com alma que almeja fervorosamente a liberdade. Foucault (1966) sintetiza bem esta ideia com a frase: “*Meu corpo é o lugar irremediável a que estou condenado*”, na qual se percebe o conflito da alma e o corpo que a (a)condiciona. Identifica-se também esse conflito nos trechos “Pedro Pedro por que você fingiu que nem me conhecia? Eu quis perguntar. Mas ele estava tão contente e era tão bom quando ele estava contente eu não quis estragar a festa. E fiquei contente também” (p. 102) e “Fui mexendo o caldo, mas minha garganta estava trancada. Ah meu pai. Meu pai... e então não aguentei mais segurar o choro. Mas nessa hora Pedro já tinha saído... e foi melhor assim porque ele não viu como fiquei.” (p. 107).

Cada leitor tem uma perspectiva diferente que o faz se entregar e se envolver com as personagens de tal forma que não consegue mais se desprender porque as relacionam com seu contexto histórico-cultural, identificando-se muitas vezes com suas narrativas. Lygia Fagundes Telles consegue prender o leitor na construção de suas personagens de maneira tão verossímil que se pode muito bem dizer: é fato! Aconteceu! Por vezes o leitor se reveste em Leontina! Entretanto, não passa de uma obra fictícia, apesar de, particularmente chamar a atenção para o aforismo que diz: “nada se cria, tudo se copia”.

Para Beauvoir (1970, p. 85): “Em verdade, as mulheres nunca opuseram valores femininos aos valores masculinos; foram os homens desejosos de manter as prerrogativas masculinas, que inventaram essa divisão [...] tão somente para nele encerrar a mulher [...]”. Com esta afirmação, pode-se perceber a ausência de identidade que assola as mulheres submissas e subjugadas por uma sociedade ainda patriarcal em que não têm voz para se defender de pré-julgamentos e acusações praticados ao longo dos séculos, mesmo após lutas e conquistas acerca da guarda dos direitos da mulher.

Assim, por meio da leitura da narrativa, destaca-se uma análise sobre *Leontina* e *Pedro*, considerando a questão de gênero e identidade, o estrato social e o corpo sob a ótica foucaultiana no universo patriarcal.

As questões identitárias

Entendendo-se por identidade o resultado de uma construção social interiorizada e vivenciada em cada corpo humano Silveira e Furlan (2003, p. 171), baseados nos conceitos de Foucault, explicitam que:

O corpo é, simultaneamente, agente e peça dentro de um jogo de forças presente em toda a rede social, que o torna depositário de marcas e de sinais que nele se

inscrevem nesses embates, os quais, por sua vez, têm na corporeidade seu “campo de prova”. E a alma surge como instrumento de atuação dos poderes/saberes sobre o corpo, no processo de constituição do corpo histórico dos sujeitos (grifo nosso).

Este jogo de forças se apresenta em diversos pontos do conto, tais como o momento em que Leontina leva um susto ao rever o primo anos depois de ter fugido de seu vilarejo, em um hospital, já médico, e a reação dela é “abri a boca e quis chamar Pedro, Pedro Mas uma coisa me segurou e foi bom porque assim que ele deu comigo foi logo disfarçando [...]”, (p. 98). Consta-se que ela bem tinha a noção de querer reagir ao condicionamento imposto a ela, mas a opressão em si falava mais alto. Outra passagem que nos remete à condição de sujeito-dócil é quando as pessoas veem sua profissão de dançarina e prostituta como não sendo um trabalho, ele até tenta entender porque a sociedade não a vê como trabalhadora, mas desiste de pensar e aceita a condição (p. 100).

Após a leitura do conto “A confissão de Leontina”, o leitor se depara com a fragilidade e a exposição feminina diante da frase inicial “Já contei esta história tantas vezes e ninguém quis me acreditar” (p. 95). Este discurso de que ninguém acredita na palavra da mulher já denota que o enunciado antecipa a fabricação de um contexto de uma relação opressora, uma mulher em que sua palavra não tem valor e que se vê acusada injustamente, mas não se opõe materialmente contra esta versão. O que leva ao pensamento de que se o que o homem diz é verdade, quando é a mulher gera dúvida na informação. Isto é, ao homem nada se contesta e a mulher tudo se questiona. Neste sentido, a história de *Leontina* é uma confirmação histórica em que o gênero feminino é marcado por sensações básicas encontradas no sistema nervoso do corpo: *humilhação, rejeição e abandono*.

Logo, o parágrafo seguinte corrobora sua ideia respondendo ao-interlocutor com o período: “[...] que confiança podia ter nessa justiça que vem dos homens se nenhum homem foi justo para mim (p. 95).” Vê-se, desta maneira, a autopiedade, o conformismo em aceitar sua condição e principalmente, a falta de amor próprio. Assim, a construção da imagem da mulher é ligada a um ser inferior, que não tem direitos iguais aos do homem – ser superior. Esta dicotomia *homem x mulher*, está incutida na história desde os primórdios da humanidade, quer dizer, desde que a sociedade tornou-se patriarcal (seja na Europa feudal ou no Brasil).

Leontina demonstra por meio de sua história, a crise de sua autoconstrução e valores, não se posicionando ante aos homens que passam por sua vida, apenas divagando em seus pensamentos e raros sonhos e silencia-se quando sofre pressão psicológica e física, estes últimos evidenciados em “Ele me bateu, mas bateu mesmo e me obrigou a repetir tudo o que ele disse que ia ser. Não dê mais risada de mim ficou repetindo não sei quantas vezes e com uma cara tão furiosa que fui me esconder no mato com medo de apanhar mais” (p. 97).

Sua história não destoa de outras mulheres assassinadas, humilhadas, abandonadas, traídas, violentadas (física e psicologicamente) que estão prontas para serem servis aos homens que manipulam e detêm o poder sobre elas a bel prazer. “Homem é assim mesmo” (A confissão de Leontina, p. 117) defende uma personagem tentando

consolar Leontina ao ser abandonada por Rogério, isto é, ele é capaz de impor suas vontades sem sentir qualquer remorso ou peso na consciência, pois historicamente acredita que há uma hierarquia entre os gêneros. Beauvoir (1970, p. 81) exprime que

[...] quando duas categorias humanas se acham em presença, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão.

Com isso, observa-se que o homem apresenta maior tendência em recomeçar sua vida de forma racional, primando pela liberdade de não se apegar emocionalmente do que a mulher, que foi doutrinada para ser a segunda na relação em condição de subserviente.

Por que se optou em contar a história por intermédio do resgate da memória da protagonista? Pode-se inferir que as memórias são falhas, entretanto, quer deixar claro ao leitor que as **marcas identitárias** foram profundas e que, conseqüentemente, são impossíveis de esquecer; além do mais, tudo que passou se torna justificável por causa das falhas de construção de identidade passadas e sofridas desde a infância da personagem.

Sua lucidez ao narrar à história segue uma linha sequencial invejável, onde o leitor consegue construir as diversas situações experienciadas sem perder-se, facilitada também pela construção sintática simples, com linguagem informal, identificando suas raízes socioeconômicas.

O tempo não é cronológico, pois alterna o presente e o pretérito. Ele revela o “eu” da personagem central, sua identidade a partir da seleção do imaginário e da lembrança selecionados. Seu pretérito justifica seu presente. O espaço é o seu próprio interior conflituoso.

Foucault em suas publicações defende que um dos mecanismos de constituição do indivíduo centra-se no processo em que a sociedade faz do homem um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua. Ao aplicar esta teoria para identificar Leontina, percebe-se que seu corpo fala e não precisa de muitas evidências para compreendê-lo, pois espelha sua visão de mundo, valores e atitudes, expressando sua prática social consigo e com o outro. Ela quer ser alguém, ter uma identidade, mas tudo conspira a levá-la a um submundo existencial.

Jesus (2006, p. 13) identifica Leontina

[...] como pertencente a uma constante antropofagia, presente desde a sua infância até o momento de seu relato, que constitui-se na realização do próprio conto. A personagem em toda a sua vida foi submetida aos padrões institucionalizantes da sociedade, como vítima do regime ideológico presente na sociedade que a julga e a condena sem compaixão.

Em suas relações interpessoais e sociais, Leontina é apenas um corpo sem poder, onde “a utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas é um lugar onde terei um corpo *sem corpo*” (FOUCAULT, 1966, p. 01), isto é, um olhar de si para si, de

dentro para fora de forma impotente e indissociável, que demonstra o poder que incide no corpo. Isto posto, cita-se Fonseca (2015, p. 18) esclarecendo que neste caso “... alcançar o corpo exige voltar-se para fora do corpo e analisar tanto as regras do saber quanto as técnicas de poder que desenham o corpo como seus efeitos”, o que definitivamente não fazia parte da identidade da protagonista que tornou-se um ser *coisificado* pelo sistema.

A relação entre o discurso e a história

Consoante Jesus (2006, p. 4) não há um discurso estético bem realizado na obra, pois

[...] A forma de que se é narrada a história, apresenta-se livremente, sem adornos sintáticos, não respeitando pontuações e até mesmo utilizando termos esdrúxulos para demonstrar a personalidade da própria personagem, que no caso é o narrador da história. Porém, se se trata de um relato, a noção de transmiti-lo de forma mais verossímil possível, ocasionou um resultado positivo, pois englobou diversos aspectos, utilizando uma simples forma de demonstrar a fala de Leontina dotada de gírias.

Cita-se como exemplo o trecho em que Rita, sua melhor amiga a visita na prisão e a repreende “Que trapalhada você foi fazer ela disse enxugando a cara e acendendo um cigarro” (p. 125). E continua: “[...] o velho era um grandessíssimo safado e teve o que mereceu. Mas é dono de jornais [...] A vagabunda matou para roubar é o que repetem. Sei que não foi assim. Mas estão cagando [...]”, (p. 126). Observa-se, portanto, que a relação da intenção comunicativa no conto é estabelecida através da informalidade com que é narrada e da forma como o(a) leitor(a), possivelmente, identifica-se sócio-histórico-culturalmente com a protagonista da história.

Ainda, segundo Jesus (2006, p. 1):

A estrutura da narrativa “A Confissão de Leontina” evidencia a condição social, utilizando elementos como a oralidade que é uma tática de Lígia Fagundes Telles que busca criar marcas linguísticas das personagens, caracterizando-as por meio da narrativa criada com traços de verossimilhança misturando assim a ficção com a realidade atual.

Tal afirmação é explicitada no trecho “Fique agora aí beijando a buzina seu besta [...] Me abaixei pra ver a cara dele e dei com aquela boca aberta como se quisesse me morder” (p. 133). Onde se percebe a aproximação da fala da personagem com a fala usada por pessoas de poucas posses e pouco domínio escolar.

A pergunta que se faz ante a leitura é: o que o discurso narrativo revela? Após refletir, chega-se a três pontos: a) remete ao reflexo da imagem que a mulher sustenta sobre si mesma; b) a falta de oportunidade dada a ela por ser mulher; e, c) reforça a ideia de como os contextos sociais são construídos em favor do gênero

masculino, percebendo-se assim, que há um conflito entre a liberdade e o determinismo da natureza.

Fullat (1994, p. 237) faz despertar uma reflexão sobre estes pontos quando diz que “A desgraça suprema é não ser amado. A falta de amor produz a agressividade hostil ou negadora do ‘outro’; apesar disso, o pior, por ser fundamento, é não amar-se a si mesmo, é não reconhecer-se como liberdade”. E por meio da visão de Leontina e seu discurso verifica-se a falta de amor e, conseqüentemente, a falta de liberdade, na qual o sujeito nega o sentido de sua existência, como vê-se no trecho:

É o que perguntam. Também não sei responder. Sei que nunca pensei em matar aquele raio de velho. Deus é testemunha disso porque até de ver matar galinha me doía o coração... E agora vem o advogado e vem o tira me perguntar tanta coisa. Mas eu já disse tudo o que aconteceu e não sei mesmo o que mais que essa gente quer que eu dia (p. 128).

Fazendo uma analogia da narrativa ao pensamento foucaultiano detecta-se um estudo do sujeito sob um olhar que “se ocupa em analisar, colher e descrever os discursos que falam e as práticas que atuam sobre o corpo” (FONSECA, 2015, p. 16) direcionando para constatações dicotômicas entre o ser e o meio.

Leontina não tinha saber e nem poder – era uma alma pura, isenta das vicissitudes ideológicas. Herdou da mãe o compromisso com o trabalho e a servidão ao homem, explícitos nas passagens: “Minha mãe vivia lavando roupa na beira da lagoa [...]. Nunca vi minha mãe se queixar. Era miudinha e tão magra que até hoje fico pensando onde ia buscar força para trabalhar tanto” (p. 97). Mais adiante, na mesma página, a personagem diz “Eu fazia a comida e cuidava da casa”. E ainda mais adiante dirigindo-se a Pedro: “Faço sua comida e lavo sua roupa e posso também ganhar alguma coisa porque sei trabalhar direito não sei?” (p. 107).

Sendo assim, a família é o fator determinante do destino de *Leontina*, pois representa sua referência de atitudes e comportamentos sociais. Sua mãe é a responsável por internalizar na protagonista a ideia de que afazeres domésticos são funções da mulher, enquanto que caberia aos homens deter o poder intelectual.

Para Foucault (1987, p. 230):

[...] a sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo.

Neste sentido, a protagonista rememora sua infância numa tentativa de explicar o motivo de ser uma presidiária no presente. Seu corpo representa as marcas da opressão (Vendi tudo e o que apurei entreguei na mão dele (p. 107), do sofrimento (as

lágrimas misturavam tanto as letras que eu não sabia se elas estavam no papel ou nos meus olhos (p. 116) e de uma sociedade sexista: (sai já daqui sua putinha (p. 131).

O contexto social é literalmente marcado pela subordinação, não reagindo às intempéries que sofre porque não conhece outro modo de vida. Já está condicionada, submetida à dominação masculina, onde seus pensamentos e atitudes são correntes que a paralisam, negando-lhe a oportunidade de ir além do que lhe é permitido, autorizado. Logo, o gênero feminino é coisificado, sem espaço em uma sociedade historicamente machista.

Segundo Fonseca (2015, p. 17):

Os aspectos da genealogia tomados por Foucault se referem em especial aos problemas de crença num momento originário, situando a verdade não como um ponto real e fixo, mas como construída historicamente por relações de força e poder em constante combate. A genealogia foucaultiana percorre os caminhos dos jogos de verdade constituídos em suas condições de interpretações que se fizeram valer por imposição e pelo apagamento dos rastros desses jogos e dessas violências.

Sendo assim, percebe-se que o discurso histórico de sua mãe é refletido socialmente com a falta de instrução e saber, onde só conhecia uma verdade: o trabalho incessante. A mulher não poderia ter sonhos ou pensamentos de uma vida melhor (apesar de identificar em alguns momentos da narrativa certa esperança de ser tirada daquela vida de pobreza através da figura masculina de Pedro, seu sobrinho), o que denota a prisão de seu corpo dócil, condicionada, limitada e disciplinada, aceitando resignada sua vida difícil e escrava do trabalho, repassando como herança esta mesma condição de vida e mulher a *Leontina*.

Enfim, a obra apresenta diversas facetas que levam o leitor a pensar sobre como foi forjada a identidade da mulher através dos tempos, configurando-se em um ser que precisa lutar por uma realidade histórico-discursiva desenvolvida através “de uma série de discursos e saberes, que só tem significado materializado no corpo” (SILVEIRA; FURLAN; 2003, p. 177).

As personagens que coíbem a construção identitária de Leontina

Há uma hierarquia nas relações de gênero, no qual a mulher não tem voz; ela pensa, mas não pode se expressar, pois *não é autorizada*. Seu corpo físico se abate, se torna dócil, obediente, disciplinado, entretanto, sua alma tenta criar e/ou apegar-se a uma esperança para continuar (sobre)vivendo. No caso de Leontina, três personagens foram cruciais para que seu destino estagnasse em uma prisão: sua mãe, Pedro e Rogério.

D. Maria era uma mulher digna, trabalhadora, correta. Entretanto, em relação aos filhos foi relapsa no sentido de deixar clara a diferença entre Pedro (seu sobrinho que tratava com regalias e como se fosse seu filho) e suas filhas Leontina e Luzia. Provavelmente foi abandonada pelo marido, o que já não é bem visto pela

sociedade, independente do homem ser leal ou não com a esposa. Quantas mulheres na atualidade não vivem esta função e jornada dupla para manter os filhos? Homens que simplesmente deixam para trás uma família e constituem outra sem pensar duas vezes, tentando justificar sua atitude por diversos motivos: a mulher não o satisfazia sexualmente, ou queria condicioná-lo, regrá-lo, entre outros. Mas a questão está em: mas o homem não tenta fazer isto com a mulher? Não quer transformá-la em um ser domesticado? Neste ponto, percebe-se que, com a mulher pode-se moldar uma identidade para que se curve às vontades masculinas, enquanto que não é possível haver um equilíbrio respeitoso em que ambos tenham limites e respeito.

Conforme Beauvoir (1970, p. 81) “o mundo sempre pertenceu aos machos”, o que é claramente observado quando Leontina diz:

[...] Até a lenha do fogo era eu que catava no mato. Perguntei um dia para minha mãe por que Pedro não me ajudava ao menos nisso e ela respondeu que o Pedro precisava de estudar pra ser médico e cuidar então da gente. Já que o dinheiro não dava pra todos que ao menos um tinha que subir pra dar a mão pros outros (p. 98).

Percebe-se, então, que em uma casa com quatro pessoas, a prioridade nos cuidados e mimos eram destinados ao homem, passando de mãe para filha a ideia de que o poder está centrado no homem e à mulher cabe apenas o papel de doméstica e cuidadora. Desde a infância de Leontina, D. Maria deixou claro quem era prioridade na casa e quem não tinha espaço na mesma. Mesmo após Pedro tê-la abandonado e de ter sido tão maltratada na casa em que ficou após a morte da mãe, ela continuava pedindo a estrelinha no céu que tomasse conta dele, isto é pedia proteção primeiro a ele, depois a ela, o que denota a visão arraigada de priorizar o homem e se for possível atender à mulher, caso contrário, não tem problema, molda-se.

Para Silveira e Furlan (2003, p. 187), de que “o corpo é um elemento sobre o qual inúmeras correlações de forças incidem e se dispõem, atravessando-o e exercendo sobre ele uma série de conformações, dentro de um jogo de dominações e submissões, difuso e disperso em toda a rede social” (p. 177), encaixa-se muito bem nesta visão histórico-cultural passada de mãe para filha de que a sociedade determina as regras em que o gênero masculino tem mais valia e é perpetuada por meio dos homens que fizeram parte de sua vida na juventude.

Por que Pedro ocupa papel principal nas memórias de Leontina? Na realidade, ele representa o poder “[...] não podia contar com ele pra nada [...]. Voltava do grupo e se metia no mato com os livros [...] ia ser médico e importante” (p. 96-7), o dominador da existência dela: “Pedro precisava de estudar pra ser médico e cuidar então da gente” (p. 98), marcando seu desprestígio “[...] ele fingiu que nem me conhecia” (p. 98) sua perda de identidade. “Então me lembrei daquela vez que teve galinha e minha mãe deu o peito para ele. Fiquei com o pescoço. Não me comprava sapatos para que ele pudesse ter livros” (p. 99), sendo-lhe útil para suprir suas necessidades domésticas, “Até a lenha do fogo era eu que catava no mato” (p. 98). Quanto mais era menosprezada por seu primo, mais seu corpo se torna campo de domínio dele,

desprovido de estudo e sistemático. Quanto mais era explorada psicologicamente e fisicamente por ele, mais se anulava e coisificada tornava-se.

Pedro encaixa-se no exemplo de *ser* que Foucault (1987, p. 31) apresenta como aquele em que

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredoio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Pedro tinha consciência de seu papel superior na família constituída somente por mulheres, pois nunca foi tratado como um agregado “É que ele se envergonhava da gente e com razão porque a verdade é que não era mesmo muito agradável mostrar pros colegas uma priminha tonta assim” p. 105). Era frio, calculista e mal-agradecido, afinal era homem e, supostamente, tinha direitos sobre a mulher. Acreditava que não recebia favores delas comendo e bebendo sem dar nada em troca, muito menos consideração. Pensava que elas deveriam servi-lo e aproveitava-se disso, principalmente após a morte da tia e da prima menor, quando vendeu os bens materiais que seriam a herança de *Leontina*, deixando-a sozinha e à mercê de uma família que explorava seus trabalhos domésticos, acalentando nela a esperança de que quando se formasse médico voltaria para pegá-la, como se percebe na passagem de despedida dos dois, onde ele diz que não a está abandonando, só que depois que foi embora nunca mais deu notícias.

Ele representou o desastre e o fracasso interior vivenciado nos relacionamentos amorosos que a personagem central teve depois de fugir para a cidade grande, pois a rejeitava, desprezava e desvalorizava; era repressor, o que formou em *Leontina* um corpo pautado pela docilidade, isto é, um corpo fabricado de massa uniforme e inapto: “Continuei lavando pra fora e tinha ainda que cozinhar e cuidar da minha irmãzinha e catar lenha no mato e colher pinhão [...]. Me deitava tão cansada que nem tinha força de lavar a lama do pé. Você está virando um bicho Pedro me disse muitas vezes [...]” (p. 104).

Sob estes prismas tem-se que a mulher comanda a si mesma, é uma pessoa sem voz, sem identidade, condicionada a uma vida determinada pelo meio em que está inserida sem condições mínimas de rebelar-se contra o sistema, pois é impregnado em seu sistema de sobrevivência atender à voz masculina, independente de sua razão.

Outro personagem masculino que se destaca na trama é Rogério, pois representa o falso-amor na vida de *Leontina* e a falsa ilusão de que tudo iria melhorar na vida

dela. Um marinheiro, mulhereço, fanfarrão e sem um lugar fixo, que a viu sozinha e sentindo-se perdida na estação, investiu seu poder de sedução para atraí-la para um relacionamento sem compromisso (Sou livre, mas não vá ficar alegre com isso porque casar não caso mesmo (p. 113) falando-lhe a verdade (na prática sendo um manipulador) e não lhe prometendo nada o que a deixava satisfeita: Foi um tempo feliz. Rogério era muito paciente e alegre (p. 14). Mais um embuste na vida dela!

Rogério enuncia este papel de relação opressora com Leontina, mesmo ela não querendo perceber isso, no momento em que não a chama pelo nome, mas sim, por Joana, caracteriza-se mais uma vez o não ouvir a voz da mulher, mesmo ela o repreendendo, como podemos perceber no seguinte trecho: *Quer um enxoval hein, Joana. Expliquei meu nome não era Joana e sim Leontina:* e ele simplesmente responde impondo a vontade dele *pra mim você sempre será Joana.*

Mais triste ainda é quando ela declara seu amor e ele a abandona. Pois se sentiu servido e no momento em que percebe que ela já estava completamente dependente dele, foge, a deixa como um ser ninguém, que não tem sentimentos. Abrem-se uns parênteses aqui para pensar que neste momento, a protagonista teve uma única chance de mudar o destino da família e tornar-se uma mulher com identidade e amor próprio, quiçá indo à busca de um trabalho que a dignificasse diante do meio social – o que no fundo buscava, mas opta (se assim puder ser dito) em continuar no mundo servil, sendo objeto nas mãos masculinas, adequando-se aos espaços que o mundo tem lhe apresentado. Infelizmente não soube lidar com seu corpo livre, sem comando, perdeu-se ainda mais de si. Tornando-se ainda mais um corpo manipulável e obediente socialmente. O abandono fez com que Leontina pensasse em suicidar-se.

Após Rogério, vários outros passaram por sua vida de forma temporária até tornar-se prostituta. Mas havia uma dicotomia entre a realidade e a fantasia em Leontina, pois era uma mulher da zona que acreditava em encontrar um príncipe encantado que a tiraria daquela vida, pois dizia que só ficava com um homem por amor e não porque ele lhe pagava o programa.

Considerações

A construção da identidade do homem é justificável através do contexto histórico-social secular o que baliza sua condição de provedor, sujeito agente no sistema e dominante nas relações interpessoais. Enquanto o papel da mulher é visto como aquele que deve subordinar-se, condicionar-se aos sistemas criados e desenvolvidos pelos homens através dos tempos.

Esta subserviência destinada à mulher confere-lhe um papel de nulidade identitária, pois não consegue impor-se diante daquele que tradicionalmente é seu opressor. Opressor de ideias, de ações, de desejos e sonhos.

O mundo evoluiu, mas em relação ao trato com a mulher houve alteração? O que se percebe ainda – apesar de todos os discursos e avanços neste campo de construção do ser mulher – na maior parte das mulheres há o implante de que precisa aprender a cuidar de uma casa, de um esposo e de seus filhos incutido pela sociedade

histórico-cultural. O que é gritante quando esta concepção teoricamente perfeita transforma-se numa realidade não desejável, como é o caso de D. Maria que teve suas filhas, foi abandonada pelo companheiro e viu-se numa situação complicada, pois teve que trabalhar triplicadamente para sustentar Leontina, Luzia e o sobrinho Pedro. E mesmo assim, viver à margem da sociedade, fato observado em diversos trechos descritos no conto em que Leontina fala sobre a mãe. Não havia convívio social e menos ainda interação no convívio familiar, pois o trabalho a consumia.

Quanto à Leontina, qual a sua identidade? Quem ela representa? Sua identidade está pautada na convivência temporária com um homem que alimenta sua fantasia de ter uma família feliz, de conviver com o fantasma opressor do primo que sempre a marginalizou e condicionar-se a viver na prostituição para manter-se. Isto é, ela não tem voz nem vez: sofrem calada as mazelas apresentadas pela vida sem ter o mínimo de conhecimento para levantar-se e lutar por direitos e reconhecimento como ser humano dotado de emoções, ideias e prazeres. Tudo isto lhe é negado.

Quanto a quem ela representa... Representa um ciclo de mulheres que herdaram de suas mães a sina de serem oprimidas e ficarem caladas, de trabalharem para sustentar seus filhos e serem marginalizadas, de não serem reconhecidas em seus trabalhos por serem mulheres.

A história é gritante quanto à falta de direitos da mulher. O homem a torna um objeto de manipulação e se acha com direito de usar seu corpo como mecanismo de usurpação de sua identidade, de sua estima, de sua personalidade. Caso a mulher lute para posicionar-se e dizer não para algo que lhe aflige, o homem sente-se no direito de, por exemplo, punir-lhe fisicamente e emocionalmente ou até mesmo tirar-lhe a vida.

Quando a mulher será visível para a sociedade? Quando ela tiver a consciência de que sua identidade deve estar pautada em si, não no outro. O problema de Leontina é que nunca teve a chance de pensar por si, pois sempre se amparou em pessoas que cruzavam seu caminho. A mãe, quando direcionava seus pensamentos à servidão; Pedro, que a tratava como um ninguém, só a procurando quando precisava que fizesse algo por ele, caso contrário mostrava-lhe somente o asco e desprezo por ela não corresponder às expectativas dele; Rogério, quando aparentemente apresentou-lhe a paz e felicidade.

Enfim, Leontina representa a mulher que foi subestimada desde a infância, subjugada na adolescência e esquecida na juventude, sem um lugar social definido por livre escolha e por circunstâncias impostas, reforçando a ideia de que os contextos sociais são construídos em favor dos gêneros.

REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Vol. I. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

CASSIRER, E. **Antropologia filosófica**. 2. ed. Trad. V. Felix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

JESUS, Sérgio Nunes de. **A narrativa e a literatura comparada: A confissão de Leontina** de Lygia Fagundes Telles. Texto Avulso, 2006.

FONSECA, Angela Couto Machado. **Poder e corpo em Foucault**: qual corpo? v. 35, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/1335> Acesso em: 21 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**. Disponível em <https://farofafilosofica.files.wordpress.com/2018/06/o-corpo-utopico-michel-foucault.pdf>. Refere-se à conferência “O corpo utópico”, realizada em 1966 que integra o livro *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Acesso em: 16 ago. 2020

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FULLAT, Octavi. **Filosofia da educação**. Tradução de Roque Zimmermam. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SILVEIRA, Fernando de Almeida; FURLAN, Reinaldo. **Corpo e alma em Foucault**: postulados para uma metodologia da Psicologia. Psicologia USP, v. 14, n. 3, p. 171-194. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psp/v14n3/v14n3a12.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020.

TELLES, Lygia Fagundes. **Estrutura da bolha de sabão**. Disponível em: https://asfiles.com/2MdJ8/A_Estrutura_da_Bolha_de_Sabao_e_-_Lygia_Fagundes_Telles.pdf?pt=VWtjeFNXNWxWREpHVGtWcFdHMUhla2wwZVRsNFFUMDIPbnFiSDZuQnN4RE11b311YVU1ZnROaz0%3D. Acesso em: 16 out. 2020.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO 4

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL (LIJ) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões

*Maiara Barros de Assis
Jorge Luis de Freitas Lima*

*Benjamin Constant-AM, 02 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

Não é nenhuma novidade que é por meio da leitura que se dá o acesso ao mundo da literatura, uma área desconhecida por muitos brasileiros que por diferentes motivos não foram apresentados a esse universo cheio de possibilidades e, por consequência, deixaram de ter acesso a uma gama de conhecimentos que certamente contribuiriam para uma percepção diferenciada do mundo e da adoção de um posicionamento criticamente sobre ele. A dificuldade em adquirir livros, que para muito é um investimento que não pode ser feito, pois faltaria para outras necessidades (como alimentação, por exemplo), e a ausência de políticas públicas que estimulem o barateamento da produção editorial no Brasil (democratizando o acesso), evidencia uma realidade social que em muito tem contribuído para a situação de desinformação sobre a importância da literatura e de sua relevância na vida social. O que se reflete no ambiente escolar sobre a importância da literatura infanto-juvenil, que ao continuar recebendo o tratamento que tem sido dispensado ao seu ensino, poderá desaparecer do currículo na educação básica. Sabemos que fórmulas mágicas não existem. Por isso mesmo a reflexão sobre temáticas como a discutida no texto resultante da pesquisa realizada se apresenta como uma das formas de se compartilhar as inquietações dos pesquisadores e chamar a atenção do meio acadêmico para a necessidade de se resgatar a relevância da literatura infanto-juvenil no processo de formação de crianças e adolescentes, bem como reafirmar que a escola não pode se furtar a essa atribuição. A atipicidade do momento que o mundo está vivendo coloca-se como mais um obstáculo no processo de educação formal quando, como forma de se preservar a saúde e a vida, o respeito aos protocolos de prevenção à Covid-19 interferiu de forma significativa nesse, uma vez que o distanciamento social atingiu e alterou profundamente as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas entre professor-aluno-escola-conhecimento. Não obstante, medidas as mais diversas foram tomadas com o intuito de minimizar os impactos que as medidas de prevenção ao agente causador da pandemia teriam sobre o processo educativo formal. No entanto, ainda que a adoção de diferentes metodologias e a utilização das tecnologias da informação e comunicação tenham se

apresentado como alternativas para a educação se adaptar ao ‘novo normal’, no que se refere ao ensino da literatura infanto-juvenil a situação de descaso de manteve. E ao contrário do que essa prática de abandono da literatura-infanto juvenil parece apresentar, é nesse ‘novo normal’ que trazer a literatura para as situações de ensino pode representar um diferencial, dadas as diversas possibilidades e formas de leitura e construção de sentidos que o texto literário oferece pela sua natureza constitutiva. Estamos diante de boas oportunidades de se contar histórias, de relatar vivências, de estreitar os laços dos alunos com a realidade que lhes bate a porta. Utilizar os recursos disponíveis e sugerir a gravação e compartilhamentos de relatos; criação de murais digitais ou mesmo coletâneas de histórias recontadas que podem ser produzidas em diferentes suportes. Uma ótima sugestão é gravar histórias de literatura infanto-juvenil e sugerir a recriação de finais diferentes a partir da gravação originária ou ainda propor atividades de entonação para o momento de ler e contar as histórias. Vivemos momentos em que fatos que se escondiam ou eram ignorados por diferentes motivos estão se escancarando em decorrência de uma nova forma de viver que estreitou as relações de proximidade e de convivência. Cabe aqui mencionar o desgaste dessas mesmas relações evidenciado em diferentes pesquisas sobre o distanciamento das pessoas resultante do uso exagerado de diferentes redes sociais e que, paradoxalmente, com o ‘novo normal’ direcionam as atenções para patologias sociais muitas vezes invisibilizadas. E, enquanto professores, é fundamental que sejamos mediadores na construção de um processo formativo que possibilite ao aluno conhecer a realidade que o cerca, posicionar-se sobre ela e subsidiar essa formação de maneira que ele também possa intervir na construção de valores básicos de convivência como respeito e cordialidade. E o acesso à leitura é, sem dúvida, um dos caminhos que pode viabilizar a construção desses valores. “Nesse sentido, é importante criar um ambiente escolar em que possibilite a realização de atividades diversas estimuladoras da prática da leitura, de modo a torná-las um processo de exercício contínuo, que pode se aprimorar no decorrer dos anos. No entanto, para a realização dessas atividades é importante observar os instrumentos e recursos que melhor se adequem a cada situação proposta. De modo que a prática de leitura seja compreendida não como mera atividade mecânica, mas como um processo que desencadeará inúmeras possibilidades de criação e produção de conhecimento para além dos muros escolares”.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL (LIJ) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões

*Maiara Barros de Assis
Jorge Luís de Freitas Lima*

Primeiros passos...

Quando uma criança aprende a ler, descobre nas palavras, um novo mundo, um encantar, uma percepção inédita. A leitura traz consigo influências e experiências, de pensamentos, de ações, de algo nunca antes vivenciado, pois, é o leitor que decide como dimensionar o conteúdo da leitura realizada. Uma criança que desenvolve o prazer da leitura por meio das obras de Monteiro Lobato, por exemplo, não esquece a experiência, caso seja para ela significativa. Em outras palavras, “As experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo” (SILVA, 2013, p. 54).

Isso pode influenciar nas demais escolhas de leituras e no perpetuamento dessa prática na vida escolar e posterior a ela, pois, entende-se que tudo que for internalizado de forma significativa, torna-se relevante para o aprendiz que valida de importância o que aprendeu e fortalece seu repertório de conhecimentos embasado no que identificou ser relevante para sua vida.

As primeiras leituras literárias realizadas ainda na infância são capazes de fazer com que a criança utilize o imaginário, desenvolva habilidades de percepção e de compreensão do mundo ao seu redor, as mesmas servem, ainda, como base para a formação de um leitor “desalienado” e crítico. Em relação a isso, Zilberman (2014, p. 09) afirma que: “[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar”.

É como se as primeiras leituras marcassem a vida do leitor. O professor precisa apresentar aos alunos obras que ele mesmo já tenha lido antes, pois conforme as palavras de Zilberman (2014, p. 13): “[...] o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos [...]”.

Nesse sentido, no que se refere à leitura literária, é extremamente relevante que o educador em suas aulas indique livros aos alunos, converse sobre o conteúdo da obra, instigue o aprendiz a ler ou a compreender melhor a leitura. É imprescindível que as primeiras leituras literárias estejam relacionadas aos anseios que a faixa etária do leitor desperta como forma de influenciar a vontade do leitor, pois não é significativo para a criança fazer leitura obrigatória de textos que não lhes chame a atenção ou pouco as interessem. Desse modo, conquistar o interesse do leitor é bastante relevante. Nesse

sentido: “[...] seria proveitoso convidar o leitor a indicar, ele próprio, as leituras e temas que mais lhe provocam curiosidade e interesse” (SILVA, 2013, p. 58).

Nessa perspectiva, ser um leitor assíduo e ter o conhecimento vasto e repertório diverso são exigências mínimas, para poder trabalhar com leitura, e mais ainda se o tipo de leitura for, especificamente, literário, porque o trabalho com a leitura literária exige muito mais planejamento e isso requer tempo e disposição do educador.

Nessa perspectiva de leitura literária, o ensino da Literatura Infanto-Juvenil não deve ser tratado como pretexto para o ensino da gramática, pois: “Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui” (ROUXEL, 2013, p. 20).

A reflexão acerca da elaboração de objetivos consistentes e eficientes relacionados a essa prática de ensino podem contribuir para a aprendizagem significativa do aluno e influenciar para despertá-lo para o gosto pela leitura literária. É preciso, portanto, que o professor tenha o domínio, além da leitura literária, das metodologias voltadas para o ensino desse tipo de leitura. Dentre outros fatores, à adequação metodológica pode residir o sucesso ou o fracasso em se alcançar o objetivo de se formar leitores que se proponham a se aventurar pelos caminhos do universo literário. Por isso, é necessário pensar as práticas de leituras literárias vinculadas a metodologias adequadas à turma, pois cada aluno tem uma maneira de lidar com o texto. A escolha do livro é extremamente relevante, não se pode trabalhar a leitura literária com qualquer livro ou de qualquer gênero. Nesse caso, conhecer as preferências dos alunos facilitará o trabalho do professor.

Se você quer que suas crianças apreciem narrativas, precisa iniciar com doses homeopáticas. Lembre-se, as novelas da rede Globo têm público cativo, porque tratam de temas polêmicos e de interesse dos telespectadores e, ao final de cada capítulo, prevalece um suspense. É melhor que você deixe os pequenos com vontade de ouvir mais do que os entedie. Como a gente enjoa de determinado doce? Comendo em excesso?! Ofereça histórias aos poucos. Cuide, no entanto, para não interromper a narrativa num ponto crucial, porque a criança não tem a estrutura emocional do adulto para lidar com a incompletude (RAMOS, 2010, p. 99).

Assim como as novelas precisam de audiência e são feitas para uma determinada faixa etária, os livros precisam de leitores e, também, são direcionados a um público alvo específico. A seleção dos livros a serem trabalhados é essencial, pois uma escolha adequada pode possibilitar inúmeros pontos positivos no trabalho com a leitura literária, isso é o que Faria (2010) afirma (em seus estudos).

Ramos (2010) chama a atenção para o fato de que esse trabalho não é imediato, por esse motivo deve ser realizado desde os primeiros anos escolares, pois: “Com a leitura da literatura a gente se alegra, a gente sofre, a gente chora, a gente conhece ao outro e a si mesmo, enfim, a gente vive. “Lembro que a arte (e a literatura é uma arte) não tem uma finalidade prática imediata, mas ela ajuda a viver” (RAMOS, 2010, p. 100).

E é essa sensibilidade que precisa ser despertada nos alunos: ajudá-los a compreender que (pela leitura de textos literários é possível conhecer o mundo, viajar sem sair do lugar e até mesmo aprender sem ser ensinado.

[...] a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários (DALVI, 2013, p. 80).

O ensino da LIJ em sala de aula, é de grande relevância pois oportuniza o contato do aluno com a literatura por meio dos textos literários que são capazes de despertar na criança e no adolescente, ou em qualquer outro leitor de qualquer faixa etária, os sentimentos descritos por Ramos (2010), e também é capaz de sensibilizá-los para os acontecimentos em sua vida cotidiana e em sociedade.

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós — professores — também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário (LAJOLO, 2011, p. 13).

Os desafios relacionados ao ensino da Literatura não podem ser uma barreira que impeça a prática de leitura literária em sala de aula. É necessário insistir no trabalho de formar leitores, buscar novas metodologias e ações didáticas.

A progressividade do ensino e do aprendizado de Literatura nas escolas parte das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, pois se o trabalho com a leitura literária estiver presente no ambiente escolar desde os primeiros anos da Educação Básica, certamente trará efeitos positivos à prática de leitura e ao aperfeiçoamento da mesma, bem como contribuirá para o despertar do prazer por ler.

Nesse sentido, é importante criar um ambiente escolar em que possibilite a realização de atividades diversas estimuladoras da prática da leitura, de modo a torná-las um processo de exercício contínuo, que pode se aprimorar no decorrer dos anos. No entanto, para a realização dessas atividades é importante observar os instrumentos e recursos que melhor se adequem a cada situação proposta. De modo que a prática de leitura seja compreendida não como mera atividade mecânica, mas como um processo que desencadeará inúmeras possibilidades de criação e produção de conhecimento para além dos muros escolares. Estabelecendo, portanto a necessária relação entre o que se aprende na escola e o uso desse conhecimento nas práticas sociais. Daí a relevância do papel mediador do professor nesse processo. O que pode ser sintetizado nas palavras de Dalvi (2013, p. 79): “O objetivo é de formar leitores

para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimentos, sabedoria, prazer, crítica e – por que não – consolação indispensáveis à vida”.

Para Fernandes (2013, p. 31), “Muitos especialistas sugerem que a capacidade de ler pode ser mais bem desenvolvida por meio do texto literário, que favorece mais a descoberta de sentidos que outros tipos de textos”.

Trata-se da relevância da leitura literária para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos a partir de experiências com o texto literário que favoreçam o gosto pela leitura literária, afinal: “[...] ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para os alunos como para o professor” (FERNANDES, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva, é por meio do contato com a literatura infanto-juvenil, que podem ser construídas as primeiras leituras. O contato com as obras literárias a partir do planejamento de diferentes ações didático-pedagógicas pode proporcionar momentos únicos aos aprendizes. E para que o planejamento dessas ações reflitam o anseio da escola em construir uma proposta de formação de leitores literários é fundamental que se perceba a importância toda a comunidade escolar estar envolvida para que essa prática se efetive de forma significativa significativa. Em outras palavras, “A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo” (FERNANDES, 2013, p. 31).

Essas considerações nos direcionam para a desmitificação da ideia de que a formação de leitores é papel exclusivo do professor (ou somente do professor de língua portuguesa). O trabalho com leitura é aqui, mais especificamente, a leitura literária, deve ser conjunto, pois a comunidade escolar, a família e a própria sociedade devem estar imbuídas na responsabilidade de formar cidadãos leitores. E o domínio da habilidade leitora é, sem dúvida, uma das formas de o indivíduo se perceber sujeito de deveres e detentor de direitos.

Surgem, então, as perguntas: o que a escola tem feito para inserir a criança no universo da Literatura? Como ela oportuniza o estabelecimento de aproximação entre a criança e a Literatura?

Uma das ponderações mais significativas que já li a respeito foi escrita pelo professor Celso Ferrarezi (2016) que gostaria de compartilhar:

O primeiro contato com a Literatura não precisa ter – e chego a afirmar que não deve! – intermediações e tampouco explicações. Ao aprendiz basta achar bonito. Falamos de ativar a mente o senso de beleza; de gostar de algo simplesmente porque se gosta. Nada de “por que esse texto é bonito?” ou “o que o atrai nessa poesia?”

A criança de colo que gosta de um brinquedo e despreza outro pratica esse tipo de contato estético. Quando o tio gordo entra na sala vestido de Papai Noel e a criança entra em pânico diante daquela materialização vermelha de Bicho-Papão,

também pratica esse contato estético espontâneo. Ninguém conseguirá tirar dela uma explicação lógica das causas que a apavoraram e, tampouco, convencê-la com argumentos consistentes de que aquilo é bonito. [...]

A escola brasileira pula essa fase. Em nenhum momento do programa didático tradicional a criança tem contato espontâneo com a Literatura. É impensável algo como trazer um livro para a sala e: “Quem gostaria de ler este livro? Quem achou bonito? Muito bem. Quem achou feio? Muito bem também.” A tradição é outra: “Olhem. Por que ele é bonito? O que ele significa? Expliquem! Façam uma redação sobre o livro. Valendo nota [...]”

O resultado é que a criança trabalha numa série de perguntas como esta com alguns pressupostos que lhe tiram o direito de ser sujeito:

“Por que ele é bonito” pressupõe que o livro “é” bonito e que se você acha feio é porque não está dando conta de enxergar mais algum ponto do conteúdo, da mesma forma que não sabe dividir por três. Mais do que isso, pressupõe-se que há um conceito preexistente de beleza, que deve ser reconhecido ali, memorizado e repetido. Ainda mais funesto, é ver que essa pergunta pressupõe que a Literatura existe sem sujeitos pois é do tipo de conhecimento de uma só resposta que não prescinde de fórmulas interpretativas lógicas e perenes (FERRAREZI JR, 2016, p. 156-7).

Outro aspecto relevante a ser considerado nesse contexto de formação de leitores é o aspecto excludente da educação brasileira. É perceptível no ambiente escolar (e também fora dele) o discurso que perpetua a máxima “aprender português é difícil” como uma forma de justificar os baixos níveis alcançados pelos alunos e que se estende a outras máximas como “a dificuldade que os alunos têm de entender as entrelinhas do texto”, “os alunos não leem”, “os alunos não sabem interpretar”, principalmente na escola pública que procura garantir o atendimento educacional às classes menos favorecidas. Há de se considerar também o ensino de artes que é muitas vezes negligenciado na escola como se o gosto pela arte fosse privilégio das classes mais favorecidas. Qual a relação disso com o que se está discutindo? Ora, Literatura é arte!

A escola pública brasileira não atende ainda à população de baixa renda. Sabe-se que as relações injustas no mercado de trabalho, a legião de injustiçados socialmente, a dificuldade em fazer da escola um espaço verdadeiramente dialógico, no qual a vivência e a experiência se articulam ao conhecimento, são fatores que, juntos, somam-se e explicam que, no Brasil, ainda há muito a se fazer pelas classes populares.

Nosso trabalho, cujo objetivo maior sempre foi a pluralidade cultural e, conseqüentemente, os processos inclusivos, nos possibilitaram rever as questões das diferenças de gênero, cultura, etnia/cor. Daí, vem também a necessidade de pensar e discutir essa nova era social que se apresenta: como se pode construir uma pedagogia multicultural e criativa em que se reproduzam padrões, estereótipos e exclusões? (AMARAL, 2016, p. 96-7).

Ainda na perspectiva de se compreender como a escola deve agir no que se refere à utilização de textos literários, consideramos relevante as considerações de Lajolo:

O que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e preconceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares [...] (LAJOLO, 2011, p. 110).

A partir das observações durante as práticas curriculares ou mesmo durante os estágios supervisionados é muito comum o discurso de que a dificuldade no trabalho com a Literatura Infanto-Juvenil é resultante do fato de que os alunos não leem, de que não há tempo suficiente em uma aula de Língua Portuguesa, para se ler uma obra, ou ainda de que as bibliotecas não comportam a demanda, e que com essa realidade nas escolas, o desenvolvimento da leitura literária só tende a estagnar.

O problema na verdade, muitas vezes, tem sua origem no modo como a escola promove a iniciação da leitura literária em sala de aula. Geralmente o caráter instrumental da leitura acaba por converter a prática em obrigação. E como algo pode ser prazeroso se consiste em uma obrigação? A exigência escolar de se ler para responder a um punhado de questões preestabelecidas ou resumir, ou preencher fichas de leitura, acabam por influenciar no distanciamento do aluno da leitura e da construção da prática dele como leitor. O mais interessante é que há todo um aparato metodológico que procura justificar esse uso da leitura com diferentes pretextos, inclusive com a sedutora ideia de que tais técnicas prometem ‘facilitar’ o trabalho com a leitura literária. A esse respeito consideramos relevante a advertência de Lajolo:

As propostas transformam-se em armadilha quando patrocinam discussões das quais se sai com as técnicas debaixo do braço e confiante na terapêutica. Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato — quando já instalado — o desencontro entre leitor e texto (LAJOLO, 2011, p. 12).

As experiências subjacentes às práticas de leitura literária, nesse sentido, podem contribuir significativamente para a formação de leitores competentes, ou não. Os resultados irão depender da forma como se trabalha com esse tipo de leitura na escola.

Como o destinatário da prática docente é o aluno, a adequação das atividades, dos instrumentos e recursos utilizados é de grande relevância para o sucesso no alcance dos objetivos. Nesse sentido, na promoção da leitura literária em sala de aula, considerar os interesses e a faixa etária dos alunos (mas também considerar o meio social em que esses alunos vivem) é fundamental durante o planejamento, uma vez que são notórias as diferenças de interesse de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, no caso da Literatura Infanto-Juvenil. Por isso é importante trabalhar com a obra na íntegra e para isso, é necessário ao professor conhecer o conteúdo da obra proposta como leitura, pois como afirma Lajolo (2011, p. 12): “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”.

Conhecer o conteúdo da obra previamente facilita o processo de apresentação e mediação da leitura e auxilia o professor na propositura de possíveis discussões sobre a temática envolvida, oportunizando aos alunos perceberem as relações que podem ser constituídas a partir do conhecimento que o aluno descortina por meio das diferentes experiências vivenciadas no ambiente de leitura, relacionando-o com o mundo em que vive. Isso pode contribuir para o despertar do interesse dos alunos para a prática de leitura, já que em um debate, por exemplo, eles têm vez e voz. Isso pode ser umas das formas em que ele poderá dar sentido ao leu.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a contextualização das situações de leitura, bem como oportunizar a discussão acerca do momento de produção e publicação das obras, após o momento de encantar o aluno pela apresentação da obra. É importante saber quando aquele livro foi escrito, quem o escreveu, histórica e as implicações disso, na vida das pessoas daquela época. Mas tudo isso sem a obrigatoriedade de registro em fichas ou a exigência de resumos. Esses passos devem compor momentos de apropriação prazerosa da leitura, sempre atentos para o fato de que “Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura” (COSSON, 2016, p. 34).

Assim, é importante que os alunos saibam identificar o modo como a vida era conduzida no momento da produção da obra, pois isso era registrado, de certa forma, por meio da Literatura para que pudesse, hoje, compreender como isso muda com o passar dos anos. Embora se compreenda que a literatura não é a reprodução da realidade. Não obstante, como seres históricos, compreendemo-nos melhor por meio das relações que estabelecemos entre o passado e o presente. O que nos leva a compreender a importância de diferenciar o atual do contemporâneo, que segundo Cosson (2016), o primeiro termo diz respeito ao que é significativo para você em seu tempo, e o segundo termo está relacionado as obras que foram publicadas no devido tempo. E, nesse sentido, Cosson (2016, p. 34) acrescenta ainda que: “[...] muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida”.

É imprescindível que o aluno tenha a sensibilidade para compreender esses aspectos em sua formação leitora de maneira consciente e significativa. Nas diversas obras literárias há peculiaridades que demonstram como a sociedade era conduzida ou como as pessoas viviam, e só ler, por ler para dizer que leu, não é o suficiente para compreender isso. É o que afirma Cosson (2016, p. 26): “Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”.

Por isso, imprimir a sensibilidade no momento da leitura é imprescindível para se identificar características das obras que podem passar despercebidas. A criança e o adolescente, a quem se destinam a Literatura Infante-Juvenil, muitas vezes, não têm a oportunidade de recontar a história, não podem expor sua opinião sobre o personagem

(ou personagens) e, assim relacionar com situações semelhantes que podem ter vivenciado, ou seja, não se dá a liberdade de manifestação requerida para o ensino efetivo e significativo da Literatura em sala de aula, isso quando é trabalhado o ensino de Literatura em sala de aula. Cosson (2016, p. 30) reafirma a importância da leitura literária no ambiente escolar:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Vivenciar a prática de leitura literária efetiva, em sala de aula e fora dela, como já foi mencionado, é contribuir para que o aluno possa compreender o mundo de diversos ângulos e em sua amplitude pois: “Grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola, de modo específico, consiste em agência de letramento das mais importantes” (SILVA; MARTINS, 2013, p. 26).

E fazer essa diferença nas aulas de leitura é fundamental para que o aluno reconheça que sem a prática de leitura seus conhecimentos se limitam ao que o professor ou ao que as outras pessoas dizem de determinados assuntos desconhecidos por ele. Evidentemente, “[...] é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2016, p. 35).

Por isso, conhecer a turma e se atentar para o nível de leitura que cada aluno possui é uma tarefa que requer tempo, mas ao mesmo tempo gratificante, pois ao passo que os aprendizes com seus gostos diversificados se envolvem com a prática de leitura, os resultados passam a ser muito positivos.

É necessário tomar uma postura diferenciada frente as dificuldades que podem ocorrer no trabalho com a leitura literária, ter uma visão ampliada das práticas mais eficazes, procurar metodologias que mais se adaptem à necessidade das turmas e buscar a mudança para o trabalho efetivo dessa prática no cotidiano escolar.

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2016, p. 47).

Importa que, além de ler os alunos saibam interpretar e relacionar as leituras que realizarem. Somente ler não é o suficiente. É o começo, mas, não é tudo a se fazer em uma aula no momento da leitura, e principalmente, literária, com o objetivo de propiciar experiências significativas ao leitor. Por isso: “[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do

conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2016, p. 47-8).

Estipular o objetivo de formar leitores conscientes e emancipados é uma das características instigantes da leitura literária, e trabalhá-la é essencial nos primeiros anos da Educação Básica, que é onde se oportuniza aos alunos a construção de conhecimentos, não com o propósito de os aliená-los, mas de instigar as habilidades de inferir, pressupor, predizer e se posicionar sobre diversos assuntos e temas relacionados à realidade que o cerca.

Assim como é compreensível que, segundo Silva e Martins (2013, p. 27): “O professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depara-se com práticas de leitura restritas em sua amplitude e compreensão”.

Isso porque, a prática de leitura em sala de aula, algumas vezes, tem sido fragmentada, e em alguns casos, pouco se relaciona com a realidade dos alunos. Pode-se dizer que: “[...] educar literariamente o aluno exige do profissional uma constante formação na área em que atua” (NETO, 2012, p. 220).

Importa, nesse sentido, que o professor não se acomode e nem se debruce sobre práticas de leituras já consagradas, que se limitam ao livro didático e a fragmentos de textos, que não acrescentam o suficiente para se tornarem significativos na vida do aprendiz, por isso, a importância da formação continuada.

Entender o processo de ensino da LIJ na Educação Básica é essencial para realizá-lo na prática docente. É preciso reconhecer que a Literatura não se ensina, de fato, mas que se apresenta ao aluno a dimensão estética dos textos, e que ela não se separa da história relacionada ao contexto da obra e entre outros aspectos literários a que esse tipo texto conduz.

Por isso, o ensino da leitura não deve ser um pretexto de uso do texto para trabalhar gramática e outros usos que não sejam perceber a dimensão estética. A atividade de leitura deve fazer sentido para o aluno ou oportunizar situações que permitam ao aprendiz dar sentido ao que ler. Muito do que se “ensina” na escola parece não fazer muito sentido para os alunos exatamente pelo fato de não se permitir a ele o protagonismo na construção desse conhecimento, o que nos faz lembrar as palavras do professor Ferrarezi Jr (2014, p. 78): “[...] a vida na escola é cheia de sentidos para os professores, mas quase que totalmente vazia para os alunos. Eles simplesmente não conseguem inserir a escola em suas vidas, nem vice-versa”.

Da formação ao planejamento docente e a prática de leitura literária

Muitos são os desafios enfrentados na trajetória de formação de leitores. Diversos são os fatores que implicam diretamente para o sucesso ou não dessa jornada. Dentre eles, gostaríamos de tecer algumas ponderações sobre um dos que consideramos relevante para o momento: a formação do professor.

[...] para que exista um espaço criador e enunciador, que instigue o aluno-leitor a participar ativamente, principalmente no que tange à leitura, é necessário que o professor esteja preparado teoricamente e que encontre apoio institucional para alterar sua prática docente quando achar necessário, ou seja, que esteja consciente das estratégias de leitura adotadas, que busque novas ferramentas de trabalho com a leitura quando se fizer necessário e que encontre na escola, instituição de ensino, espaço e oportunidade(s) para postular inovações em sua prática docente (TEIXEIRA, 2017, p. 50).

Ao discutir-se a questão da formação dos professores de Língua Portuguesa, inúmeras outras questões são levantadas, as quais são possíveis ramificações da primeira, e que se tornam imprescindíveis para compreender que o todo forma o educador, e não apenas questões isoladas.

As práticas docentes estão intimamente relacionadas à formação do educador, mas com o passar do tempo, cabe a esse profissional buscar meios de se adaptar e renovar sempre essas práticas, tendo em vista os diferentes contextos em que atua. Mas também é preciso considerar a relevância que experiência de leitor do docente exerce sobre a prática dele na formação de leitores. Nesse sentido, Dalvi (2013, p. 79) alerta:

O professor tem que saber traçar cuidadosa e prudentemente a fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura e a confusão e o “relaxo” interpretativo-analítico-crítico (e faz isso a partir de sua experiência e repertório como sujeito leitor e de sua formação sólida, tanto inicial quanto continuada).

Por isso não se pode deixar de levar em consideração as experiências de leitura que o educador traz consigo, para entender a relação que esse profissional tem com os livros e, conseqüentemente com a prática de leitura, o que segundo Pinto (2002), tem sido deixado de lado, uma vez que grande parte das pesquisas realizadas sobre o assunto, foca-se mais no sistema que nos agentes da educação.

Estudos empíricos mais recentes, que tomam como objetivo de análise a memória, a história de vida dos sujeitos e agentes da educação, envolvidos no processo educativo, têm assumido nos meios de estudo acadêmico um caráter de grande importância e destaque, uma vez que demonstram que a realização deste tipo de pesquisa oferece a possibilidade de preencher as lacunas deixadas pelos trabalhos voltados, apenas, para os aspectos relacionados sistema educacional e sua expansão, sem fazer referência aos professores e demais profissionais do ensino (PINTO, 2002, p. 41).

Nessa perspectiva, entende-se que as histórias pessoais advindas das práticas de leitura, ainda na infância, ou durante a formação contribuí significativamente no trabalho docente voltado para a leitura literária. O que vai mudar de um professor para o outro é a maneira como ocorre esse processo de ensino que muitas vezes repercute em sala de aula como reflexo do modo como o educador foi ensinado. A tendência, em alguns casos, é fazer o mesmo que viu seu professor fazer durante sua formação.

E nessa perspectiva: “Para que possamos pensar na leitura em sentido amplo, não devemos desconsiderar a formação do professor, um dos principais agentes de formação de leitores” (COSTA, 2008, p. 19).

No percurso para se compreender o trabalho docente, não se pode deixar de refletir sobre os inúmeros fatores que implicam na prática do trabalho com leitura em sala de aula. É preciso pensar, dessa maneira, em fatores internos e externos que influenciaram a formação do professor.

Dessa maneira, não se pode manter-se estático ou acomodado, é necessário renovar constantemente a prática docente, em sala de aula, por meio da formação continuada. Referente a isso, Lopes (2013, p. 103) afirma que: “[...] busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético [...]”.

Isso porque, é preciso comprometer-se com a educação, pois, com o passar do tempo as metodologias e a didática de ensino tendem a sofrer modificações, nessa perspectiva as mudanças nos comportamentos e nas formas de ver o mundo devem ser acompanhadas para que a prática docente se renove.

Nesse sentido, Lopes (2013, p. 103), acrescenta que: “O formador se insere na pesquisa, buscando atuar e entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética. Tornam-se vitais questões como o cuidado, o respeito, a inclusão, a responsabilidade e a metarreflexão constante sobre as experiências de formação inicial e continuada”.

Dessa maneira, um educador consciente da importância que tem no contexto educativo, deveria refletir sobre suas práticas e as aprimorar para seu desenvolvimento intelectual, ter uma postura flexível aos diferentes universos que cada aluno carrega em si, visar, também, a seu crescimento pessoal, mas, de maneira magistral, o desenvolvimento de seus alunos.

E nesse sentido, ainda segundo Lopes (2013, p. 116): “No contexto contemporâneo, é importante investigar, de forma crítica e ética, os dilemas enfrentados por quem ensina, aprende, se forma ou forma professores de língua materna [...]”.

É tudo questão do procedimento, do modo como o profissional da educação torna a importância do seu trabalho, não entra, dessa maneira, no tão temível comodismo, mas trabalha conforme a mudança do contexto social, e sempre procura renovar suas práticas.

As mazelas relacionadas à formação do professor vão além do contexto escolar e acadêmico. São também de natureza subjetiva, seja pela maneira como ele foi influenciado a seguir essa carreira, seja pela forma como encara essa profissão.

[...] somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “Letras” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de uma professora de língua (BAGNO, 2013, p. 27).

É ainda durante o período de formação que o professor constrói sua gama de conhecimentos e adquire o máximo de experiência possível, mas é somente na prática que o mesmo fortalece o que aprendeu e aprimora esses conhecimentos, bem como, é pelo aperfeiçoamento e planejamento de suas práticas que poderá efetivar seu

trabalho na escola com qualidade. Segundo Brandão e Rosa (2010, p. 74): “Estudos têm demonstrado que a experiência pessoal de professores e suas preferências como leitores influenciam no modo como eles conduzem as práticas de leitura de textos literários em sala de aula”.

Se há uma afinidade de leitura desperta no educador, ele tem mais facilidade de trabalhar com essa modalidade de ensino. Mediante tudo que foi explanado, evidencia-se que a leitura como influência e experiência para o ensino da Literatura Infanto-Juvenil, na Educação Básica, é imprescindível, e mais ainda nos primeiros anos, pois a carga de significação torna-se maior para o aprendiz ainda está em processo de desenvolvimento, o qual acaba por vincular-se a construção de sentido do mundo, por meio do que o mesmo aprende dentro e fora da sala de aula.

Editora CRV
versão para revisão do autor

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Leitura e formação de leitores: o eco que se espera na formação docente.** In: FERRAREZI JÚNIOR, Celso; JESUS, Sérgio Nunes de. Ler e compreender: isso é coisa que se aprende. Editora CRV: Curitiba, 2016.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, Aparecida; MACIEL Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto: novos jeitos de ler.** São Paulo: Paulinas, 2013.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. 2. ed. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. 6º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura Infantil.** São Paulo: Iesde Brasil, 2008.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino de literatura infantil.** Curitiba: Ibplex, 2013.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

NETO, Nefatalin Gonçalves. **O pedagógico suplício tântalo: Leitura e Literatura na sala de aula**. In: GHAZIRI, Samir Mustapha; SOUZA, Fábio Marques de (org.). **Pesquisa e ensino de leitura no mundo atual: debates múltiplos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. Campinas: Mercado de Letras – Fapesp/Faep, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto ao ponto**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luiza de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Formação de leitores: a pré-leitura no ensino de línguas**. Manaus: EDUA, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

TEXTO 5

AS MARCAS DE CARNAVALIZAÇÃO NA OBRA MEMORIAL DO CONVENTO DE JOSÉ SARAMAGO

Valdenice Oliveira Mendes

*Cacoal-RO, 03 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Prezado professor, esse texto é uma descrição das marcas de carnavalização na obra Memorial do Convento de José Saramago, um tema pouco conhecido no campo acadêmico e também não é muito utilizado em sala de aula. Com isso é notável que, quando se trabalha uma obra de Saramago, devem ser levados em consideração a riqueza da linguagem literária; os recursos da literatura utilizados pelo narrador na obra, as características de um romance polifônico, bem como saber o conceito de carnavalização e como esse tema pode ser percebido na obra. A linguagem usada por Saramago em “Memorial do Convento” é bastante rica e particular. Ele utiliza figuras de linguagem, explora e aplica a linguagem popular da época; utiliza formas verbais como o gerúndio, o modo imperativo e o presente do indicativo; utiliza ainda frases e períodos longos. Os discursos no decorrer da narrativa são bastante diferenciados, pelo fato do autor não utilizar algumas pontuações. Então, como compreender o discurso da obra? Essas são características que fazem parte do estilo único de Saramago. Esse é um tema que o professor poderá utilizar/explorar em sala de aula. Outros assuntos abordados ainda é que, além das características culturais as quais trazem grandes imagens das diversas formas carnavalescas que marcam a Idade Média, há também o fator alienação, devido ao regime moralista, religioso e político descritos no texto. É notável então, que este texto irá contribuir, tanto com a vida pessoal quanto profissional do professor, porque após a leitura deste texto, será possível perceber a magnitude da narrativa de Saramago, um grande escritor da Língua Portuguesa.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

AS MARCAS DE CARNAVALIZAÇÃO NA OBRA MEMORIAL DO CONVENTO DE JOSÉ SARAMAGO

Valdenice Oliveira Mendes

Introdução

O presente texto procura estudar a obra “Memorial do Convento” de José Saramago, grande nome da Literatura Portuguesa na atualidade; tendo em vista suas características críticas e a necessidade de compreender o processo de carnavalização; o intuito é descrever como ocorre este processo.

É possível observar o grande e rico campo da literatura e os vários campos abrangentes que ela proporciona. Desta forma, pode-se dizer que é inevitável perceber a grande dificuldade de alguns leitores para com a leitura da Literatura Portuguesa devido às diferentes características dos elementos da narrativa em “Memorial do Convento”, por exemplo.

Diante disso, surgiu a escolha do objeto junto à curiosidade e à necessidade de aprofundar-se nos conhecimentos da narrativa, estudar as características literárias e, também, conhecer quais recursos da literatura o narrador apresenta na obra de Saramago, bem como saber o conceito de carnavalização.

Com isso, a delimitação do tema emergiu após a observação de que a carnavalização quase não é estudada no campo acadêmico, apenas se percebe menções, mas a sua teoria é pouco conhecida, isso pode ser observado junto aos colegas acadêmicos.

A obra “Memorial do Convento” foi escrita na época moderna, mas possui um contexto histórico e literário de cunho doutrinário e moralista que marcou o século XVI até o século XVIII. Levando em consideração as características tensivas com uma intenção crítica da obra de Saramago, o presente trabalho traz o seguinte questionamento: como a narrativa constroi, em diferentes épocas, uma poética com o intuito de ultrapassar uma visão tradicional, romper este tradicionalismo literário e construir uma literatura carnalizada?

Tendo em vista essa poética literária do romance “Memorial do Convento” e suas características tensivas e carnalizadas – esta não chega a ser compreendida por muitos, pelo fato de poucos saberem defini-la e, menos ainda, explicá-la. “Memorial do Convento” evidencia uma narrativa literária com riqueza de detalhes da cultura e com marcas do folclore popular do passado português na qual se constroi marcas relevantes de carnavalização e de grande importância para a literatura.

Tais características culturais trazem grandes imagens das diversas formas carnavalescas que marcaram a Idade Média, principalmente o século XVI na época de

Rabelais: as diversas formas do riso, o vocabulário de praça pública, ou seja, o “baixo” material corporal, os grandes banquetes entre outros (BAKHTIN, 1997).

Desta forma, o presente trabalho traz o intuito de popularizar cientificamente a carnavalização, como também saber de que forma acontecem as marcas culturais carnavalescas no romance “Memorial do Convento”.

Em decorrência da quase inexistência de monografias relativas ao tema, surge a importância de se conhecer a carnavalização presente no objeto de estudo, bem como a necessidade de tornar o tema mais popular para melhor acesso acadêmico; como também, uma melhor compreensão acerca do conteúdo e da estrutura da obra em estudo.

Em se tratando do âmbito da literatura, pode-se acrescentar que o presente trabalho, tornou-se bastante prazeroso, o que o torna interessante, haja vista que possibilitará o acréscimo de conhecimentos aos leitores e à pesquisadora. Torna-se evidente que o objetivo desse trabalho é promover um estudo acerca de “Memorial do Convento”, conceituar a carnavalização, seus processos e procedimentos e, por meio de uma análise, compreender as marcas de carnavalização dentro da obra, suas variações e seus objetivos.

Em razão desses posicionamentos, discorreremos sobre a análise da obra “Memorial do Convento”, ressaltando as características realistas do romance, seu enredo, os elementos da narrativa e seus detalhes fascinantes; os quais buscam retratar, de modo irônico e crítico, o passado histórico-medieval e literário português, marcado pelo regime monárquico absoluto e explorador, em conjunto com o regime moralista e castrador da igreja.

Serão descritos também o estilo único e valioso de Saramago e a sua forma de reestruturar o passado por meio de sua linguagem literária. Na contextualização do carnaval, o leitor poderá conhecer as bases teóricas do trabalho, os elementos da narrativa analisados, o processo de polifonia, bem como a estruturação dos diversos modos de conflitos existentes na obra. Apresentaremos a base teórica acerca do processo de carnavalização na obra literária, os procedimentos e os recursos de que pode se valer o autor para intencionar a construção do processo enquanto recurso enunciativo.

José Saramago

Sabemos que o romance de Saramago acompanha as mudanças sociais, ideológicas e dos tempos, revelando dimensões que atribuem um grande valor para a literatura e para a Língua Portuguesa (FILHO, 1993). A narrativa densa e complexa deste autor traz à tona para a literatura diversas possibilidades para que o leitor participe da história por meio de sentidos e ações da narrativa.

Há uma grande criatividade do autor em relação ao mundo ficcional com uma construção textual e intertextual que dá ao texto antigo um sentido novo (FILHO, 1993). Um dos pontos principais utilizados por Saramago em “Memorial do Convento”, é a imunização na narrativa e uma subversão de valores tradicionais em que a mulher adquire seus valores e liberdade de pensar na própria liberdade e também o resgate da força das personagens inferiores, expondo a realidade por meio da ficção (FILHO, 1993).

No diálogo da narrativa de Saramago, são evidentes as características da narrativa portuguesa entre os séculos XVI e XVIII que propiciam ao leitor uma visão do romance mediante a literatura moderna e pós-moderna.

Saramago nasceu em Ribatejo, mas mudou-se ainda criança para Lisboa; quando adulto, trabalhou como desenhador, funcionário da saúde, representante da previdência social, editor, tradutor e jornalista. Desde pequeno, sempre enriquecia a sua cultura com muitas leituras. Iniciou sua carreira de escritor em 1966 com o lançamento do seu primeiro livro de poesias, *Os Poemas Possíveis* (MOURA, 2010).

Saramago publicou vários romances, como também, contos, crônicas, poesias, teatros entre outros. Dos romances, podem ser citados: *Manual de Pintura e Caligrafia*, 1977; *Levantando o Chão*, 1980; *Memorial do Convento*, 1982; *O ano da Morte de Ricardo Reis*, 1984; *A Jangada de Pedra*, 1986; *História do Cerco de Lisboa*, 1989; *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, 1991; *Ensaio Sobre a Cegueira*, 1995; *Terra do Pecado*; *Todos os Nomes*; *O Homem Duplicado*; *Ensaio sobre a Lucidez*; *As Intermittências da Morte* entre outros. Seu último romance escrito é *A Viagem do Elefante* (MOURA, 2010).

Saramago possui grande valor para a Literatura Portuguesa, segundo Saraiva e Lopes “[...] iniciara a sua carreira literária como poeta reactualizador de certa linha clássica, bem sensível no predomínio do decassílabo e numa meditação ou sabedoria contida e lúcida, colhida no amor, na experiência dos limites humanos e na resistência [...]” (2000, p. 1099). Saramago recebeu muitos prêmios e consideração por várias publicações.

Observa-se que na obra *Levantando o Chão*, “[...] ergue em quatro gerações de uma família popular a epopéia social do Alentejo, entre a reconstituição histórica, a imaginação pitoresca, dramática ou alegórica, e com adequadas e surpreendentes mutações de estilos narrativo e verbal.” (SARAIVA; LOPES, 2000, p. 1099)

Em suas obras Saramago retratou seu estilo literário, como também transmitiu ao leitor as características da história de Portugal e da sociedade, seus costumes, diferenças sociais e crenças, contribuindo assim para o enriquecimento da Literatura Portuguesa. Desta forma, Saramago faz em suas obras uma “releitura” das raízes nacionais principalmente da Língua Portuguesa, atribuindo-lhes grande valor.

A linguagem usada por Saramago em “Memorial do Convento” é bastante rica. Ele utiliza figuras de linguagem como, metáfora e ironia, como também registra a linguagem popular da época. Saramago utiliza ainda, formas verbais como o gerúndio, o modo imperativo e o presente do indicativo e frases e períodos longos. Em seus discursos, em todo o decorrer na narrativa, não são utilizados o travessão para a fala das personagens, como também as vírgulas, dois pontos, ponto e vírgula e pontos de exclamação e interrogação nas frases. Desta forma, percebe-se que tais características fazem parte do estilo único do autor, o que o torna um grande escritor literário contemporâneo da Língua Portuguesa.

O romance: contextualização histórica

O romance “Memorial do Convento” foi escrito em 1982, numa época em que a publicação de romances variava entre o histórico tradicional e o pós-moderno. Por

meio da obra, Saramago volta ao passado português e relata neste romance histórico os acontecimentos que marcaram os séculos entre XVI – XVIII e chega a contribuir para com uma nova visão dos acontecimentos, tanto histórico quanto literários da época.

“Entendendo que tais relacionamentos cumprem-se em dois sentidos, um que se encaminha em direção à narrativa do passado literário português e outro que se abre em direção ao presente [...]” (FILHO, 1993, p. 15-16). Desta forma, observa-se que, a obra consegue abranger dois momentos históricos importantes: a tradição do passado português e a modernidade.

A época entre os séculos XVI-XVIII foi marcada pelo reinado de D. João V, por volta de 1707, época em que acontecia a Guerra da Sucessão de Espanha, vindo a terminar apenas mais tarde, com um tratado de paz favorecendo Portugal. Seu reinado foi também marcado por grandes inovações com grandes nomes tanto das artes quanto da música (MOURA, 2010).

O reino de D. João V foi marcado por grandes exportações portuguesas, como o sal e o vinho do porto e também por grandes quantidades de ouro extraídas das minas brasileiras como o açúcar, o pau-brasil e o comércio de escravos.

Grande parte do que era arrecadado, era também gasto em benefício da corte portuguesa e ainda, o país não disponibilizava de uma organização econômica para administrar tais recursos, por isso acontece a grande diferença social: de um lado esbanja-se e do outro a grande miséria, como relata Saramago em “Memorial do Convento”: os “pança repleta” e os de “barriga agarrada às costas” (SARAMAGO, 1997).

D. João foi responsável por projetar a construção do convento em Mafra, o que o levou à importação de mão-de-obra de pessoas qualificadas para conduzir tais obras, já que em Portugal não havia. “[...] se puderam construir o Convento em Mafra [...], e outras obras que exigiam, além de enormes despesas, uma cuidadosa preparação de artistas especializados” (SARAIVA; LOPES, 2000, p. 566). Este período foi marcado também por grandes influências estrangeiras juntamente com ideias iluministas.

Outro fato marcante na época foi a inquisição.

Enquanto várias nações européias recebiam e cultivavam os influxos e as conquistas do humanismo científico e literário (e depois do iluminismo), as nações católicas, e Portugal de maneira especial, perseguiam suas melhores inteligências e viam-se às voltas com uma Contra-Reforma de intenções reacionárias e obscuristas. Ante o perigo que lhe representava o mundo moderno, a nobreza portuguesa, em sua tradicional ligação com o clero, tornaria explícita a sua reação, criando uma instituição específica para este combate: a inquisição (FILHO, 1993, p. 26).

Segundo Antônio Saraiva e Oscar Lopes:

Os principais instrumentos de repressão ideológica, a inquisição e a censura, são remodelados postos sob directa dependência do Trono, que governa “de ciência certa e vontade absoluta”. Mas a reforma da Inquisição suprime a Velha discriminação contra os cristos-novos, que se identificam com a burguesia mercantil, transformando-a em instrumento da nova ideologia reformista (2000, p. 562).

A luta antirreformista criada para combater as ideias de Lutero, foi logo substituída por uma longa perseguição a todos os tipos de crenças que não fossem católicas, como também, período marcado de grande perseguição intelectual.

Visão sociocultural

O romance “Memorial do Convento” de José Saramago foi publicado em 1982, época em que a literatura portuguesa se encontrava em uma nova concepção histórica e literária. O tempo diegético² da obra é por volta do século XVIII, e, de caráter verossímil, também possui uma forte ideologia.

O romance é uma recriação fiel do passado histórico e do período Barroco Português e chega a ser considerado como um romance histórico fantástico, pelo fato de ser uma obra construída em parte com fatos e personagens reais e parte com fatos e personagens da ficção criados por Saramago com um objetivo de situar-se ao passado. Segundo Antônio J. J. Saraiva e Oscar Lopes, “Memorial do Convento” é “[...] um animado e rico painel do Portugal Barroco, conventual, áurico e, sobretudo popular [...]” (2000, p. 1099).

Esse fato pode ser observado na personagem Padre Bartolomeu de Gusmão, pois, ao criar seus sermões, chega a compará-los e até mesmo espelhá-los em Padre Antônio Vieira (SARAMAGO, 1997), grande nome do estilo literário Barroco.

Nesse período, houve grande apoio de Portugal às artes, à cultura e à música, chegando ao ponto de receber grandes nomes artísticos. “O Barroco, como expressão cultural do absolutismo, exigiu da parte de D. João V grandes cuidados na renovação das artes plásticas, rítmicas e cênicas [...]” (SARAIVA; LOPES, 2000, p. 566).

No século XVIII que ficou conhecido na história como o “século das luzes” iniciou na Europa o movimento denominado por Iluminismo, que ficou caracterizado como “[...] intenso intercâmbio de ideias e de criações literárias entre as principais culturas europeias, com predomínio da inglesa e da francesa” (SARAIVA; LOPES, 2000, p. 561).

Observa-se ainda que, segundo Antônio J. Saraiva e Oscar Lopes:

O tempo de D. João V, ou seja, a primeira metade do século XVIII caracterizou-se por esta contradição fundamental: por um lado, a mineração brasileira permite a sobrevivência, com novo fôlego, das aristocracias tradicionais (nobreza e clero) e do alto funcionalismo, correspondendo isso a uma nova fase da cultura barroca; por outro lado, Portugal não pode isolar-se do ambiente europeu nem prescindir-se inteiramente das inovações técnicas, científicas e artísticas surgidas no estrangeiro, o que o obriga a acertar o passo com a Europa moderna (2000, p. 562).

Pode-se observar que D. João V, mesmo dividido entre a tradição aristocrática, havendo necessidade das riquezas minerais do Brasil para o sustento da nobreza e do Clero juntamente com altos custos da coroa, começa a aderir às ideias iluministas.

2 Tempo em que os fatos acontecem ou existem dentro da narrativa e que são determinados pelo autor. D'ONÓFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1**: prolegômenos e teoria da narrativa. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 100.

Contexto literário

Sabe-se que “Memorial do Convento” pode ser considerado um romance com características literárias pós-modernas, delinea de encontro com os tempos, de forma que, passado e presente se encontram e compõem outro.

Partindo de uma reflexão a partir do narrador, em toda a obra surgem questões que têm a ver com a arte e a literatura pós-moderna. A estética da obra de Saramago tem um profundo investimento na intertextualidade, na invenção e que supera várias características literárias até então vistas. Segundo Filho:

[...] trata-se de um texto contemporâneo que se constrói com base num diálogo com texto narrativo do passado literário português. É portanto, como um romance de nossos dias que o texto de Saramago retoma o texto do passado, ou seja, sem deixar de se inscrever no panorama do gênero a que pertence, que é o romance deste século e toda sua problemática. [...] Nesse sentido, poder-se ia dizer que no romance em questão o *antigo* e o *moderno* não estão colocados em momentos distintos, um que seria o do texto retomado e outro, o do texto reconstruído a partir dele, mas como momentos coexistentes no próprio processo de construção e criação, que se estrutura como um trabalho intertextual (1993, p. 68).

É um texto que se volta para o passado, mas que utiliza as características literárias pós-modernas. O narrador é quem propicia essa visão moderna, pois, por ser dotado de onisciência, é ele quem vai sintonizar o leitor dentro da modernidade, com esse texto que fala do passado.

O espaço-ambiente descritos pelo narrador, bem como o discurso, são como recortes pós-modernos ricos em imagem, conduzidos pelas vozes da polifonia, o que dão a verossimilhança ao texto.

Sinopse da obra

Observa-se que em “Memorial do Convento” Saramago procura instigar o leitor a refletir sobre as organizações políticas, religiosas e sociais. D. João V, rei de Portugal, preocupado com a sucessão do seu trono, promete construir um convento em Mafra, caso sua esposa, Dona Maria Ana Josefa fique grávida e lhe dê um filho (Capítulo I). Nasce uma filha e logo começa a ser construído o convento.

Todos os homens portugueses são obrigados a trabalhar na construção do convento. Esse povo é forçado a duros trabalhos e, um dos episódios mais marcantes, é quando os homens são obrigados a transportar um enorme bloco de pedra por um percurso de quinze quilômetros, de Pêro Pinheiro até Mafra, o que acabam demorando oito dias (Capítulo XIX).

Baltasar Mateus (o Sete-Sóis), um ex-soldado que perdeu a mão esquerda na Guerra da Sucessão Espanhola, conhece Blimunda (a Sete-luas), uma vidente que está presente no auto-de-fê em Lisboa. Ela, a pedido de sua mãe que estava sendo degredada para a Angola, conhece Baltasar e juntos vivem uma grande história de

amor e também de riscos. Blimunda é vidente e, em jejum, consegue olhar as pessoas por dentro e ver suas “vontades”.

Ambos conhecem o Padre Bartolomeu de Gusmão, um sonhador na arte de voar que, com a ajuda de Baltasar, de Blimunda e do músico Scarlatti, constroi a passarola. Porém, apenas ela é quem possui o dom de colher as “vontades” das pessoas para que faça com que a passarola voe (Capítulos IV – V).

Embora tendo a proteção do rei D João V, o Padre Bartolomeu é descoberto e é perseguido pelo Santo Ofício, acusado de heresia, porém, consegue livrar-se com muito sacrifício num vôo da passarola. (Capítulo VI) Algum tempo depois, acaba morrendo doido na Espanha onde havia se refugiado. O casal fica responsável por cuidar da passarola, mas após alguns anos, Baltasar vai rever a passarola que, por um descuido seu, acaba levantando vôo e desaparece, deixando Blimunda a sua procura. Anos depois ela o encontra, porém tarde demais, pois ele já havia morrido no auto-de-fé pelo Santo Ofício (Capítulos VII, XX – XXV).

Teoria de base literária: elementos da narrativa

Principais personagens

Em “Memorial do Convento” há personagens reais que fazem parte da história portuguesa, as quais representam a classe dominante, como o rei D. João V, a rainha D. Maria Ana Josefa, o músico Domenicó Scarlatti e o Padre Bartolomeu de Gusmão; e personagens de ficção criadas por Saramago, como Baltasar (o Sete – Sóis), Blimunda (a Sete – luas) entre outros personagens (MOURA, 2010).

D. João V

Representa o poder real absoluto. Ele condena o povo a servir fanaticamente a religião e também à sua vaidade. Assume um papel de pai apenas para dar continuidade à sua geração e à sucessão do Trono português, mas na intimidade conjugal, não há amor nem mesmo intimidade (SARAMAGO, 1997).

É muito vaidoso, o qual sua figura real é construída de forma crítica pelo narrador como um devoto fanático da religião e que explora o povo devido a uma promessa (SARAMAGO, 1997). É amigo do músico Domenico Scarlatti e também do Padre Bartolomeu, seu protegido da Inquisição.

Possui uma vida conjugal falida e tradicional; é corrupto e excessivo, devido à vida luxuosa que leva, porém, mantém uma admiração pelas invenções do Padre Bartolomeu de Gusmão (SARAMAGO, 1997). Ele inicia as obras do convento em Mafra no dia do seu aniversário como forma de entrar para história real de Portugal devido ao grande feito, ou mesmo de se immortalizar (MOURA, 2010).

Desta forma, observa-se que D. João V é uma personagem plana, pelo fato de que desde o início da narrativa, ela permanece inalterada. Assim diz Antônio Cândido: “Personagens planas são facilmente reconhecíveis sempre que surgem, permanecem inalteradas no espírito porque não mudam com as circunstâncias” (2005, p. 62-3).

D. Maria Ana Josefa

É uma mulher apenas para procriar (SARAMAGO, 1997), é passiva e insatisfeita com o casamento que se baseia na aparência. Possui uma vida sexual reprimida por causa do código ético religioso repressivo da época. Devido ao modo como vive e ao ambiente repressivo só consegue libertar-se apenas no sonho, pois somente assim consegue expor sua sensibilidade e sentir-se verdadeiramente mulher. Apesar da consciência pesada por causa do pecado, sente-se atraída pelo cunhado D. Francisco (SARAMAGO, 1997), por isso, mantém o sentimento de culpa e coloca-se constantemente em orações e confissões, assumindo uma atitude de passividade e de infelicidade perante a vida que leva.

Pode ser considerada uma personagem plana pelo fato de manter sempre a postura passiva e triste durante o decorrer da narrativa.

Baltasar Mateus (Sete-Sóis)

Baltasar é um dos protagonistas da narrativa, o qual representa a desumanidade perante a guerra exposta na obra pelo narrador, pois ao participar dela, ele tem a mão esquerda mutilada e acaba sendo excluído do exército (SARAMAGO, 1997).

É uma personagem que possui características do homem simples, ou seja, possui um modelo padrão da sociedade portuguesa da época, que, apesar de todo sofrimento e opressão aos quais fora submetido, torna-se capaz de sonhar e idealizar uma vida melhor. Segundo Filho: “[...] tenta construir o seu próprio destino no mundo [...]” (1993, p. 39). Isso pode ser observado quando ele, juntamente com Blimunda, propõe a ajudar o Padre Bartolomeu de Gusmão a construir a *passarola*.

Ele ainda participa da construção do convento e, juntamente com tantas outras pessoas, anônimas iguais a ele, ajuda no transporte de uma enorme pedra por um trajeto de quinze quilômetros de Pêro Pinheiro até Mafra. Baltasar partilha do grande segredo e da intimidade de Blimunda, sua companheira (SARAMAGO, 1997). Com o tempo, é julgado e morto pela inquisição.

Baltasar pode ser considerado uma personagem plana pelo fato de permanecer inalterado o seu espírito durante a narrativa. Pelo fato de não servir mais para a guerra, ele procura construir uma nova vida, chegando ao ponto de morrer por seus próprios sonhos, como quem traça metas e destina a segui-las.

Blimunda (Sete-Luas)

O narrador de “Memorial do Convento” constrói as características físicas da personagem Blimunda como uma mulher simples, bela, sensual e que possui olhos de cores indecifráveis, que seduzem Baltasar. Segundo Filho, Blimunda é a “feiticeira” que desperta Baltasar para a vida e o ensina a ver o mundo “[...] Blimunda é uma personagem complexa, viva, é uma mulher do povo, que vive a seu modo o sentimento místico” (1993, p. 39). Com isso, verifica-se que ela é representante do anonimato das mulheres portuguesas da época, as quais viviam sob uma falsa-moral ética e sob o domínio do grande preconceito.

Apesar de toda a perseguição da inquisição e por sua mãe ter sido condenada em um auto-de-fé, ela procura viver sua crença da forma que acredita ser o correto.

É a mulher companheira de Baltasar e com ele forma o par protagonista da narrativa. Ela é dotada de poderes iguais aos de sua mãe, poderes estes que só Baltasar e padre Bartolomeu conhecem (SARAMAGO, 1997).

A personagem Blimunda pode ser considerada como redonda pelo fato de construir um mundo de regras, sem condições e sem submeter-se a qualquer tipo de escravidão, caracterizando como uma pessoa imprevisível, porém, sabe o que quer. E por ser assim, não há uma forma de defini-la, ou seja, não há certa clareza na sua personalidade. Segundo Candido: “Personagem esférica não são claramente definidas; são organizadas com maior complexidade e, por consequência, capazes de nos surpreender” (2005, p. 63).

Bartolomeu de Gusmão

É uma personagem cujas ideias causam estranhamento para a sociedade portuguesa. Ele é um estrangeiro e mesmo com a proteção de D. João V, é alvo de risos coletivos por causa de seu sonho de voar. Possui dom da oratória (SARAMAGO, 1997), mas no decorrer da narrativa apresenta certas crises de fé e medo de ser pego pela inquisição, como se o seu sonho de voar, a sua intenção e a passarola, fossem algo totalmente contra a sua fé cristã (MOURA, 2010).

Ele é o grande idealizador da passarola, mas é com o auxílio de Baltasar e Blimunda que a passarola toma formas de um pássaro, tornando o seu sonho uma realidade. Assim, como seu sonho e suas ideias são partilhados com o casal, também é partilhado o voo repentino da passarola por causa da fuga da inquisição (SARAMAGO, 1997, p. 188-189). Ele ainda partilha sua loucura e sua morte, porque, por ser pego com a passarola, Baltasar morre em um auto-de-fé e deixa sua amada solitária e andarilha (MOURA, 2010).

A personagem de Bartolomeu de Gusmão é caracterizada como redonda pelo fato de também não possuir um caráter definido em todo o decorrer da narrativa. Ele surpreende o leitor com suas oscilações de fé e por sua loucura mais no final da narrativa, já no início, ele possui características totalmente definidas e é mais seguro de si. Pode-se dizer que em tais oscilações, ele ora tem fé e ora dúvida de sua própria fé e até mesmo de sua conduta. Carrega um grande medo de ser morto na inquisição, isso pelo fato de que a passarola depende de elementos mágicos para voar (MOURA, 2010).

Domenico Scarlatti

É um grande músico, artista conhecido de D. João V. Ao saber pelo rei sobre a passarola e sobre as ideias de voar, de Bartolomeu de Gusmão, ele procura fazer parte dessa construção e ajuda Blimunda a se curar de sua enfermidade, por meio de suas músicas (SARAMAGO, 1997), e assim, auxilia no fim da construção da passarola (MOURA, 2010).

O povo

O povo de “Memorial do Convento” possui características de personagem protagonista, isso pelo fato de possuir voz independente dentro da obra. É rude, trabalhador e devoto a ponto de submeter-se aos trabalhos forçados na construção do convento em Mafra, e são escoltados para o trabalho como se fossem animais, apenas por causa da promessa do rei (MOURA, 2010).

Esse povo sofrido que luta e sonha, é representado por Baltasar e Blimunda e também por outros, os quais são citados no capítulo XIX. É a grande massa anônima, a base da sociedade portuguesa. O narrador faz grande crítica à escravidão a que o povo é submetido, isso acontece porque ele dá voz a esse povo no decorrer da narrativa (MOURA, 2010).

O clero

Durante toda a narrativa, o clero é visto como uma instituição hipócrita que é dominadora que violenta os direitos e liberdade das pessoas. Na sociedade portuguesa, isso pode ser observado quando, para arranjar um meio de construir o convento, possivelmente utilizam o sacramento da confissão para descobrir a gravidez da rainha e montar o plano para que o rei se comprometa com a construção do convento (MOURA, 2010).

Com base em rituais religiosos, no intuito de representar a espiritualidade na terra, ao invés de elevar o espírito dos fiéis, corruptivelmente os oprime por meio da inquisição, retirando deles todo o direito de liberdade.

Narração e Discurso: narrador

O narrador de “Memorial do Convento” em algumas partes da narrativa fica exterior aos acontecimentos, preocupando-se apenas em descrevê-los. Isso acontece quando o foco narrativo é em terceira pessoa, mas em algumas partes, é narrado na primeira pessoa do plural, podendo fazer parte da narrativa ou mesmo confundir-se com os personagens, como vemos no capítulo II: “Vai sair a procissão de penitência. Castigamos a carne pelo jejum, maceremo-la agora pelo açoite” (SARAMAGO, 1997, p. 28).

Quanto à focalização da narrativa, o narrador pode ser descrito como onisciente, pois, segundo D’Onófrío, ele sabe de tudo que ocorre até mesmo o que se passa no interior das personagens, (2001, p. 60). O narrador conhece todas as personagens, numa perspectiva de presente, passado e futuro e também pode assumir comentários do povo, adquirindo sua linguagem, ou seja, é como se o narrador viesse a passar a vez da narrativa para a personagem, como pode ser observado no capítulo XVIII da obra quando os trabalhadores que transportam a grande pedra até Mafra, conversam ao redor da fogueira e cada um fala de sua vida, e ganha assim, o poder de voz no texto (SARAMAGO, 1997).

O narrador dedica um capítulo (capítulo XXII) todo para descrever a diferença social Portuguesa. A opulência do cortejo real ao dirigir-se à Espanha para realizar o casamento da filha com o príncipe infante espanhol. Tal grandeza chega a contrastar com a miséria do povo, o qual se coloca no caminho para ver passar e aclamar o cortejo real, expondo assim, a grande desigualdade entre ricos e pobres.

Polifonia

Na literatura, sabe-se que existem romances cujas personagens possuem liberdade de voz dentro do enredo e chega a exercer, dentro dele, total liberdade de concordar ou discordar com o narrador, colocando-se em igualdade a ele. Nesse caso, é possível perceber que a personagem é o próprio sujeito do seu discurso, como se desprendesse do autor.

Tais características, Segundo Mikhail Bakhtin, foram criadas por Dostoievski e denominadas por ele como *Romance Polifônico*.

Dostoievski é o criador do romance polifônico. Criou um gênero romanesco essencialmente novo. Por isto sua obra não cabe em nenhum limite, não se subordina a nenhum dos esquemas histórico-literários que costumamos aplicar às manifestações do romance europeu. Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura no mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. a voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada a imagem objetificada do herói como uma de suas características mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional da estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes polivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 1997, p. 5).

No romance polifônico a orientação da narração do romance não deve ser confundida como romances monológicos, pois quem conduz, independentemente de ser o narrador, o autor ou uma das personagens, mantém uma posição de “[...] sujeito investidor de plenos direitos e não a um mundo de objetos. Os discursos narrativos representativo devem elaborar uma atitude nova face ao seu objeto” (BAKHTIN, 1997, p. 5).

Em relação à linguagem do discurso polifônico, pode-se dizer que acontece de forma heterogênea. Esse discurso narrativo polissêmico pode ocorrer de maneira direta, na qual o locutor utiliza suas próprias palavras sem interrupção discursiva. A outra maneira discursiva é quando há a presença implícita do outro, o eu ocorre de maneira irônica na narrativa de “Memorial do Convento”.

Para Bakhtin há sempre a intenção discursiva entre o eu e o outro e nesse ponto, ele baseia sua teoria “[...] a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo passa a ser, no quadro de suas formulações, uma condição constitutiva do sentido” (BRANDÃO, 2004, p. 62).

Essas teorias polifônicas são chamadas por Bakhtin de “máscaras” pelo fato de representar várias vozes.

Com isso, observa-se que no romance polifônico, os elementos da estrutura possuem características singulares.

A originalidade de Dostoiévski não reside do fato de ter ele proclamado monologicamente o valor da individualidade (outros já o haviam feito antes), mas em ter sido capaz de vê-lo em termos objetivo-artísticos e mostrá-lo como outro, como a individualidade do outro, sem torná-la lírica, sem fundir com ela a sua voz e ao mesmo tempo sem reduzi-la a uma realidade psíquica objetificada, a alta apreciação do indivíduo não aparece pela primeira vez na cosmovisão de Dostoiévski, mas a imagem artística da individualidade do outro (se adotarmos esse termo de Askóldov) e muitas individualidades imiscíveis, reunidas na unidade de um certo acontecimento espiritual, foram plenamente realizadas pela primeira vez em seus romances (BAKHTIN, 1997, p. 11).

Pode-se observar que no romance, as vozes podem surgir nas personagens, no narrador e até mesmo no espaço e no ambiente, enriquecendo-o, deixando que ele fale por si só. No caso do espaço e do ambiente, essas vozes falam como uma imagem artística individual do outro, fazendo com que esta liberdade individual faça parte do plano do autor.

O discurso polifônico “Memorial do Convento” é bastante retratado em partes da narrativa. Dentre várias, destaca-se o episódio das mortes do infante D. Pedro, filho do rei e também do sobrinho de Baltasar. As duas crianças com realidades de vida totalmente contrárias, mortas pela mesma doença que assolava a população na época e também a diferença entre o cortejo fúnebre das crianças.

Outra parte discursiva polifônica é o episódio do transporte da pedra durante um longo percurso de uma cidade à outra. Durante a noite os homens se reúnem em torno da fogueira e descrevem sobre suas vidas.

Desta forma, “Memorial do Convento” possui marcas polifônicas que estão presentes no espaço e ambiente e em algumas personagens, nos momentos das procissões carnavalescas, as quais se fazem presentes por meio do narrador. Há momentos na narrativa em que o narrador se recua e as marcas polifônicas se destacam.

Espaço e ambiente

Em “Memorial do Convento” há dois grandes espaços onde acontece a narrativa: Lisboa, na qual integra o Terreiro do Paço, o Rossio, lugar onde ocorrem os autos-de-fé e São Sebastião da Pedreira, lugar de propriedade rural, onde existem várias quintas e onde é construída a passarola.

O outro grande espaço é a cidade de Mafra, a qual é escolhida para a construção do convento. Nas proximidades da obra do convento há os grandes alojamentos dos trabalhadores. Também há os espaços de Pero Pinheiro, local onde é recortada a pedra para ser transportada até Mafra; a Serra do Barregudo, Torres Vedras e Montes Junto, locais esses que são citados quando Baltasar e Blimunda se dirigem para verificar como está a passarola escondida.

O espaço social da obra é constituído por locais que retratavam aos costumes da época, como os locais que aconteciam as procissões de quaresma, os autos-de-fé, com ambientes de manifestações de devoção, ou mesmo de raiva coletiva. O narrador critica a maneira como os fiéis procuram preencher o vazio da existência de suas vidas e cita em detalhes os vários tipos de sentimentos, devoção e sensações devidos aos rituais religiosos, como pode ser observado no capítulo III do romance.

No local onde acontecem os autos-de-fé, o narrador critica com certa ironia a forma como as pessoas se acostumam com o cheiro de carne humana queimada, como um ambiente festivo, conforme é relatado no capítulo V:

E estando já passados quase dois aos que se queimam pessoas e Lisboa, está o Rossio cheio de povo, duas vezes em festa por ser domingo e haver auto-de-fé, nunca se chegará, a saber, de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usaram. Nas janelas que dão para a praça estão as mulheres, vestidas e toucadas a primor, à alemoa, por graça da rainha, com o seu vermelhão nas faces e no colo, fazendo trejeitos com a boca em modo de fazê-la pequena e espremida, visagens várias e todas vidradas para a rua, a si próprias se interrogando as damas se estarão seguros os sinaizinhos do rosto, no canto da boca o beijocador, na borbullinha o encobridor, debaixo do olho o desatinado enquanto o pretendente confirmado ou suspirante em baixo se passeia, de lenço na mão e circulando a capa. Sendo o calor tanto, vão-se refrescando os assistentes, com a conhecida limonada, o geral púcaro de água, a talhada de melancia, que não seria por irem morrer aqueles que se consumiram estes. E se o estômago pede cheio mais substancial, não falam aí os tremoços e os pinhões, as queijadas e as tâmaras. El-rei, com os infantes seus manos e suas manas infantas, jantará na Inquisição depois de determinado o acto de fé, e estando já aliviado do seu incómodo honrará a mesa do inquisidor-mor, soberbissima de tigela de caldo de galinha, de perdígões, de peitos de vitela, de pastelões, de pastéis de carneiro com açúcar e canela, de cozido à castelhana com tudo quanto lhe compete, açafroado, de manjar-branco, enfim doces fritos e frutas do tempo. Mas é tão sóbrio el-rei que não bebe vinho, e porque a melhor lição é sempre o bom exemplo, todos o tomam, o exemplo, o vinho não (SARAMAGO, 1997, p. 48-49).

Observa-se que o comportamento manipulador da igreja, que diminui o mundo dos fiéis, tornando o espaço de Lisboa um caos dominado por rituais religiosos com exaltações espirituais exageradas e absurdas. O povo, por sua vez, se diverte com as mortes, como em um espetáculo, esquecendo até mesmo da miséria e da submissão religiosa em que vive.

Esse espaço onde ocorre o auto-de-fé simboliza um espaço infecto e carregado de ódio alimentado pelos devotos aos que se desviam da fé cristã. O espaço é dominado pela corrupção da nobreza, principalmente do rei que assiste aos autos-de-fé e do clero, com a repressão do Santo Ofício.

Quanto aos trabalhos do convento, a cidade de Mafra é um local de escravidão e de exploração humana no trabalho, onde o rei sujeita o povo, apenas por causa de sua vaidade e suas promessas. Os trabalhadores são obrigados a abandonar suas casas e à força são submetidos a trabalhos absurdos e pesados, como pode ser observado no capítulo XVIII.

O Alentejo é um local de fome e Miséria, devido à grande distância da capital. O povo luta pela sobrevivência e é sujeito a vários tipos de comportamentos imorais e humilhações.

O tempo

O tempo histórico de “Memorial do Convento” pode ser caracterizado como cronológico. Na passagem do tempo do enunciado, algumas situações temporais são precisas e os anos correm organizadamente, conforme relata D’Onófrio: “[...] toda diegese pressupõe um começo, um meio e um fim” (2001, p. 99). Com isso, observa-se que o tempo histórico da obra acontece e os fatos vão se encaminhando de acordo com as transformações sofridas pelas personagens.

O tempo do discurso da obra é descrito de acordo com os fatores relatados pelo narrador, ele pode descrevê-los de forma linear, em outros casos pode antecipar situações, que acontece com as mortes do sobrinho de Baltasar Mateus e do infante, filho do rei, para contrastar a diferença do funeral e em outros casos ainda, pode voltar ao tempo, o que acontece no início da narrativa quando o narrador relata o roubo na igreja e o ocorrido com os ladrões.

Assim, o tempo do discurso da obra “Memorial do Convento” traz características tensivas devido a sua cosmovisão carnavalesca.

Conflitos internos e externos

No romance, pode-se observar que existem vários conflitos internos e externos que ocorrem com as personagens, tanto entre elas como também subjetivamente (psíquico) e também podem acontecer com o espaço e o ambiente e até mesmo entre a convivência social. Segundo Gancho:

Conflito é qualquer componente da história (personagem, fatos, ambiente, idéias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor. Em geral, o conflito se define pela tensão criada entre o desejo da personagem principal (isto é, sua intenção no enredo) e alguma força opositora, que pode ser uma outra personagem, o ambiente, ou mesmo algo do universo psicológico (2006, p. 13).

Com isso, observa-se que em “Memorial do Convento” os conflitos ocorrem interno e externo com as principais personagens, com a sociedade e com o espaço e o ambiente.

Conflitos internos

Padre Bartolomeu de Gusmão – é uma personagem dividida entre a religião e o sonho de voar. Desta forma, ele entrará em conflito interior por causa dos conhecimentos que possui na arte de voar, o que era totalmente errado aos olhos da

igreja e que mais tarde o levaria à morte. Ele busca incessantemente realizar esse sonho com a construção da passarola e voar como uma ave para se sentir mais perto do céu.

As suas tentativas de construir a passarola eram totalmente incentivadas pelas novas descobertas científicas (Humanismo) que impregnaram a Europa na época e que cujos princípios científicos não agradavam a igreja. Ele tentou conciliar seu pensamento científico com a realidade religiosa, por isso, usa o éter e as vontades humanas como único meio de fazer voar a passarola. Assim, dividido entre os grandes sonhos impulsivos de voar e a sua religião, Bartolomeu acabou entrando em conflito interno que o levou a morte.

Baltasar Mateus – Sempre que recorda dos seus dias enquanto soldado em batalha, Baltasar entra em conflito com seus próprios sentimentos por ter sido rejeitado na batalha após ter o braço amputado e isso é um sentimento melancólico que é lembrado algumas vezes. Após conhecer Blimunda e Padre Bartolomeu, ele também adquire para si o sonho de voar, mas também, o medo de ser morto pela inquisição.

Blimunda – Por ser portadora de um dom singular, Blimunda chega a entrar em conflito interno porque não quer aceitar aquele dom e vê como “maldição” ter o poder que enxerga o mais íntimo do ser humano como ele realmente é. Ao conhecer o Padre Bartolomeu e saber que só ela é capaz de colher as “vontades” dos homens para fazer voar a passarola, ela dispõe-se a ajudar na construção do sonho de voar, e desta forma, também passa a ter medo de morrer pela inquisição.

D. Maria Ana Josefa – É uma personagem submissa e leva uma vida conjugal totalmente tradicional. Por ser apaixonada pelo cunhado, ela entra em conflito interno por medo e pudor dos seus pensamentos, e mesmo devido aos princípios religiosos, moral e ético que a sociedade impunha em sua época, ela procura se libertar da vida sufocada que leva, porém, esta liberdade só acontece no sonho.

Conflitos externos

Em “Memorial do Convento” um dos vários conflitos externos são os autos-de-fé, como acontece quando Baltasar e Blimunda se encontram pela primeira vez. Neste auto-de-fé, um dos condenados é a mãe dela.

A partir da união das três personagens: Baltasar, Blimunda e Padre Bartolomeu para a construção da passarola, eles passam a fugir o tempo todo da inquisição, porém o conflito acontece quando eles são obrigados a fugirem rapidamente na passarola para não serem mortos.

Entre o casal, acontece um conflito quando ele decide descobrir porque ela come pão todos os dias pela manhã antes de abrir os olhos como se fosse um ritual. Certo dia, ao esconder o pão do alcance das mãos dela, ele exige saber qual é o segredo, o que ocasiona uma discussão.

Em “Memorial do Convento”, o povo representa uma grande camada social anônima e submissa ao rei pelo fato de serem obrigados a trabalhar na construção do Convento. Com isso, esse trabalho forçado pode ser entendido como um conflito externo entre este povo e o rei.

O espaço social e o ambiente entram em conflito em relação ao ato sexual entre os dois casais descritos pelo narrador. Observa-se uma grande diferença entre os dois principais casais na hora do ato sexual.

O rei e a rainha vivem no palácio com muitas regalias e cercados de cuidados. Ambos dormem em camas separadas e precisam de toda uma preparação para o ato sexual, com a ajuda dos criados que ficam próximos, aguardando o final. Preocupados com o “pecado carnal”, a rainha reza antes do ato.

O mesmo não acontece com Baltasar Mateus e Blimunda. Ambos não têm lar, vivem uma vida miserável e dormem na quinta onde a passarola é construída, de forma que, não há nada que os impeça, nem mesmo a consciência do pecado, simplesmente acontece por permissão dos dois, e não é algo como um ritual para procriação.

A carnavalização

Ao falar em carnaval, uma das primeiras coisas que vem em nossa mente é o “carnaval brasileiro”, no entanto, o que poucas pessoas imaginam é que o termo carnaval vem de um campo pouco conhecido dentro da literatura, no qual ressalta a cultura do riso popular que marca bastante a idade média por volta dos séculos XVI e XVIII.

Segundo o professor Carlos A. Suniga³ “a carnavalização é uma leitura irônica de uma situação real, de tudo aquilo que é sério,” seja ela do cotidiano popular, da história, das celebrações festivas, entre outros.

É um forte domínio da cultura cômica caracterizada como o riso e o folclore popular, definida como carnaval. Esse riso encheu as praças com as chamadas celebrações conhecidas como “festa dos tolos” e “festa dos asnos”, ou seja, da vida cotidiana dos bufões e bobos, como paródia dos atos da vida séria. É um campo da literatura, sendo François Rabelais o primeiro a torná-lo mais popular (BAKHTIN, 1999).

O carnaval se desenvolveu em épocas diferentes em diversos países, como de início, na Itália, em seguida na França, na Alemanha, na Noruega e outros lugares posteriormente (BAKHTIN, 1999). Possui uma enorme força vital que se torna indestrutível e uma relação com a realidade que vem a diferenciar outros gêneros literários. Por isso Bakhtin relata: “Chamamos literatura carnavalizada a literatura que, direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu a influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval)” (1997, p. 107).

A carnavalização possui essa concepção folclórica e popular desde a época dos pré-romancistas, vista especificamente como uma cultura de praça-pública, do humor popular, grande variedade do riso e totalidade de riqueza nas quais ela pode se manifestar e que contribui em grande parte com a cultura popular bastante presente na nossa atualidade.

O carnaval pôde manifestar-se na cultura da Idade Média, por meio do riso popular: com ritos e espetáculos, com obras cênicas de diversas naturezas e também por meio do gênero do vocábulo grosseiro, com ou sem pudor, muito familiar na época.

3 Profº. Ms. das Faculdades Integradas de Cacoal.

Dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações – as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiformes, etc. – possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcela da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, uma e indivisível. As múltiplas manifestações dessa cultura podem subdividir-se em três grandes categorias: 1. *As formas dos risos e espetáculos* (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas, etc.); 2. *Obras cômicas verbais* (inclusive as paródias) de diversa natureza: orais e escritas, em latim ou em latim vulgar; 3. *Diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro* (insultos, juramentos, brasões populares, etc.). Essas três categorias que, na sua heterogeneidade, refletem um mesmo aspecto cômico do mundo, estão estreitamente inter-relacionadas e combinam-se de diferentes formas (BAKHTIN, 1999, p. 3-4).

Para Bakhtin o carnaval possui um caráter concreto e sensível de maneira que pode ser relacionado com formas artísticas e que podem ser representada através de imagens e também como forma de espetáculo teatral, onde as próprias personagens (de forma individual) vivem o carnaval sem presença de nenhum palco, cenário ou mesmo noção de espaço, ou seja, as pessoas vivem e interpretam a própria vida de forma livre e única, como uma festa sem regimes e oficialidades de forma que acabavam com todas as relações de hierarquias.

Quem vive o carnaval está totalmente fora desse regime de hierarquias e livre de ser um alienado, tornando-se verdadeiramente um ser humano (mais material e sensível), isso pelo fato de não depender de título de nobreza, grau social, etiqueta, norma, cargo ou função (BAKHTIN, 1999).

Na Idade Média a cultura oficial e feudal da época, das elites e do clero, possuiu um tom sério, o oposto das várias manifestações do riso popular, da classe baixa e externa aos cultos e dogmas religiosos. A originalidade desse campo do riso, da cultura popular e do folclore carnavalesco se coloca em oposição aos gêneros sérios da literatura antiga, como a epopeia, a tragédia, a retórica clássica, entre outros, marcando assim a diferença entre as duas percepções de mundo: o popular e o sério (BAKHTIN, 1999).

Para muitos estudiosos, o riso carnavalesco teve suas origens nas festas das colheitas e festas religiosas, nas quais a música e a dança faziam parte. Estendiam-se assim, por diferenciadas festas populares, com grandes banquetes nas comunidades.

Nessas festas, a linguagem vulgar, de baixo calão era proibida conforme determinadas circunstâncias devido às suas características injuriosas, dando origem ao riso. Com o tempo, esse riso foi se evoluindo nas festividades populares até se tornar grotesco e até mesmo parodiado e com obscenidades, vista como uma segunda vida do povo (BAKHTIN, 1999).

O carnaval se baseia no riso. Rabelais é considerado um gênio da sua época, devido a sua veia cômica por descrever o carnaval tão bem como nenhum outro. Muitos historiadores de sua época que estudaram o riso carnavalesco relataram que sua influência no campo do cômico sério foi de grande importância para seus seguidores e os seus contemporâneos “... compreendiam como manifestações diversas de

um único estilo o que os homens do século XVII e XVIII interpretavam como uma idiossincrasia individual e bizarra do autor...” (BAKHTIN, 1999, p. 53).

É a partir da sua visão da cultura popular que esses historiadores descreveram as imagens carnavalescas como um retrato do cotidiano daquela gente. Seus assuntos eram discutidos em família em torno da mesa, ou mesmo por meio das obras cômicas verbais, o que era bem comum na literatura da época, bem como os “pregões”, ou seja, as vozes dos mercadores de Paris e dos feirantes, os quais faziam referência ao comércio simples e corriqueiro que vendiam toda variedade de mercadorias, comida, bebida entre outros.

Os “pregões de Paris” são um documento muito importante da época, não apenas para a história da civilização e da língua, mas também para a da literatura. Eles não tinham, com efeito, o caráter específico e limitado da publicidade moderna, como aliás a própria literatura nos seus gêneros mais elevados não estava fechada aos gêneros e formas da língua humana, por mais práticas e de “baixo nível” que fossem, nessa época, a língua nacional tornou-se pela primeira vez língua da grande literatura, da ciência e da ideologia. Até então, ela fora a do folclore, da praça pública, da rua, do mercado, dos pequenos vendedores, dos “pregões de Paris” cujo peso específico no tesouro verbal vivo era, em tais condições, considerável (BAKHTIN, 1999, p. 157).

As imagens descritas como pano de fundo apresentam a vida do povo, seu trabalho e a espontaneidade de suas expressões. Com o passar do tempo, os tons satíricos foram empregados para aprofundar mais a veia cômica dessas imagens grotescas.

O agigantamento das personagens de Rabelais e a forma de descrevê-las como bobas e grotescas, as imagens materiais e corporais eram uma forma de crítica social, à burguesia e à nobreza, conforme ele narra em “Pantagruel” e “Gargantua” (BAKHTIN, 1999).

Bakhtin descreve dois sentidos das festas carnavalescas e das descrições rabelaisianas: o positivo que era o riso e as celebrações festivas; o renascimento a renovação e o negativo que era o sentido de ridicularizar e distorcer o ponto de vista, a condenação moral e a morte.

O lado negativo que se tratava do rebaixamento dizia a respeito do próprio corpo, a sexualidade, as partes dos órgãos genitais e também dos excrementos corporais e urina em um sentido totalmente “baixo”, ou seja, baixo tanto no que se refere ao termo da cintura para baixo, como também, no sentido baixo da linguagem vulgar.

Porém, esse mesmo “baixo” corporal do ser humano, era responsável pela vida, ou seja, as entranhas que geravam e dava à luz e os excrementos e urina, o adubo para fertilizar o solo, contribuindo com a natureza e a vida como um ciclo.

Na base desse gesto e das expressões verbais correspondentes encontra-se um rebaixamento topográfico literal, isto é, uma aproximação do “baixo” corporal, da zona dos órgãos genitais. É sinônimo de destruição, de túmulo para aquele que foi rebaixado. Mas todos os gestos e expressões degradantes dessa natureza são *ambivalentes*.

Sepultura que eles cavam é uma sepultura corporal. O “baixo” corporal, a zona dos órgãos genitais que é o “baixo” que *fecunda e dá à luz*. Por esta razão, as imagens da urina e dos excrementos conservam uma relação substancial com o nascimento, a fecundidade, a renovação e o bem-estar (BAKHTIN, 1999, p. 127-128)

Bakhtin ainda relata:

As imagens dos excrementos e da urina são ambivamente como todas as imagens do “baixo” material e corporal: elas simultaneamente rebaixam e dão a morte por um lado, e por outro dão à luz e renovam; são ao mesmo tempo bentas e humilhantes, a morte e o renascimento, o parto a agonia estão indissolivelmente entrelaçados. Ao mesmo tempo, essas imagens estão estreitamente ligadas ao riso. A morte e o renascimento nas imagens da urina e dos excrementos são apresentados sob o seu aspecto jocundo e cômico (BAKHTIN, 1999, p. 130).

Há nesta época, as paródias carnavalescas que caracterizavam o riso como universal, igualmente a seriedade da sociedade, a história e a concepção de mundo e algumas adquiriram o caráter oposicionista. Era parodiada, a doutrina do culto sério oficial e diversos tipos de cerimônia. As paródias eram feitas com a linguagem vulgar do “baixo” material corporal se assemelhando à linguagem do “baixo” material corporal.

Toda a seriedade da época era associada à ideia do sério, do medo, proibições autoritárias, mandamentos, castigos divinos e tudo o que era temível na terra (BAKHTIN, 1999).

As paródias tomaram formas diferenciadas e as festas populares sofreram uma mudança, fazendo parte das festas da corte com máscaras e fantasias. Toda essa mudança das festas carnavalescas, da história e da forma de pensar influenciado pela burguesia, chegando a ser idealista. Muitas personagens das paródias carnavalescas eram como heróis, assim como a personagem “Dom Quixote” de Cervantes.

Como no *Dom Quixote*, o tema da loucura permite desdobrar em torno de Lysis um completíssimo leque de corações e destronamentos, disfarces e mistificações carnavalescos. Esse tema permite igualmente ao restante do mundo abandonar a rilha banal da vida oficial e integrar-se na loucura carnavalesca do herói. Por mais enfraquecidos que estejam esses motivos, eles encerram, contudo as faíscas do riso da festa popular que acompanham o “baixo” material e corporal regenerador. Mais esses vestígios profundos dos motivos e imagens tradicionais do carnaval exteriorizam-se quase contra a vontade e a consciência do autor (BAKHTIN, 1999, p. 90).

Vale ressaltar que as imagens dos pares cômicos, ou seja, o gordo e baixo e o alto e magro, um totalmente o oposto do outro, são imagens carnavalescas que foram usadas por Cervantes, que traz o par cômico Dom Quixote e Sancho Pança como um fragmento carnavalesco da época de Rabelais (BAKHTIN, 1999).

Há ambivalência dos episódios festivos rebelaianos O sistema tradicional das imagens possui um caráter totalmente carnavalesco pelo fato de se referir ao ritual

dos mascaramentos, destronamentos reais, injúrias, flagelação, os quais faziam parte das brigas onde a vítima, o “chicaneiro”, era o rei.

Rabelais ironiza o poder do rei, transformando-o em uma personagem vítima dos festejos carnavalescos, destronado, isolado de sua própria terra e sujeitado a viver outra vida em outra terra. Em sua festa de casamento, ele era tratado da forma mais humilhante possível, a socos e pontapés, espancado e enfeitado com laços e fitas, e em seguida levado em cortejo na rua, exposto como uma vítima ao sacrifício e fazendo tudo isso, rindo, se misturando ao grande banquete com abundância de comida e vinho (BAKHTIN, 1999).

Para Bakhtin, todos esses costumes de agressões físicas eram ligados ao sentido da fecundidade, do tempo e da virilidade do homem. Todo o destronamento e humilhação possuem a ambivalência, nos quais a morte, o antigo, dá lugar à renovação e nascimento.

Em relação às imagens das festas populares carnavalescas, elas podem ser vistas em grandes banquetes, que é um símbolo da comemoração popular; uma grande e boa mesa posta e o excesso de alimentos, rodeada de homens corpulentos, com grandes barrigas, comendo e bebendo em comemoração ao próprio corpo.

A imagem do banquete e o excesso do comer e beber, se refere ao limite da festa popular, ou seja, a abundância do banquete é como se fosse o ponto máximo das festividades. A imagem da alimentação em si possui o caráter universal, como uma celebração das festas, procissões juntamente e todas as outras imagens carnavalescas e até mesmo o exagero: “As imagens do banquete associam-se organicamente a todas as outras imagens da festa popular. O banquete é uma peça necessária a todo regozijo popular. Nenhum ato cômico essencial pode dispensá-lo” (BAKHTIN, 1999, p. 243).

A noção de carnavalização definida por Bakhtin cujos procedimentos rompem com os preceitos da história literária tradicional se preocupa em identificar poéticas para uma nova época. Os romances que possuem uma visão carnavalesca chegam a se evoluir e adaptar-se aos momentos históricos, com a cultura popular de uma determinada época e assim, captando e expressando os costumes e a verdade das relações humanas. Isso chega a causar um choque entre o velho e o antigo.

Desta forma, o problema da carnavalização torna-se fundamental para a poética histórica, em se tratando de gêneros poéticos, como também para a literatura.

Nesse campo do cômico-sério, Bakhtin aponta três peculiaridades as quais são resultantes da influência desta visão carnavalesca.

Primeiro, a valorização da atualidade viva por meio dos heróis e mitos, dentre outras figuras do passado, ou seja, atribuem um novo tratamento à realidade, tendo o cotidiano como um objeto ou ponto de partida para apreciar e formalizar a realidade. Com isso, observa-se que a carnavalização é uma forma de eliminar a distância da literatura antiga com acontecimentos pós-modernos e inacabados.

Segundo, a conscientização da experiência e da fantasia livre; atribui à lenda um posicionamento muito crítico e cínico-desmascarador.

Terceiro, os gêneros do cômico-sério apontam uma pluralidade de estilos e variedade de vozes causadas pelo discurso e pelo narrador, que para Bakhtin, são causados “[...] pela fusão do sublime e do vulgar, do sério e do cômico” (1997, p. 108).

Observa-se que Bakhtin procura ressaltar a carnavalização como um “riso” popular, mas um riso sério, visto como um contraponto por causa dos costumes, normas e repressões de uma sociedade “O próprio riso carnavalesco é profundamente ambivalente. Em termos genéticos, ele está relacionado às formas mais antigas do riso ritual” (1997, p. 126).

Para isso, os lugares geralmente utilizados pelo povo para expor esse tipo de cultura era a praça pública, os lugares do cotidiano e as festas e, por meio desta cultura e de seus costumes, utiliza uma maneira cômica para mostrar os acontecimentos como exagero, ou seja, os absurdos que na época eram considerados motivos de risos, na verdade, não havia nada de tão absurdo assim, e é por isso que Bakhtin caracteriza como exagero. E assim, todo esse exagero é na verdade uma crítica aos valores e culturas antigas, mas como forma de ser retomada e repensada por meio dos romances literários.

Contextos metodológicos na/para narrativa

A natureza da presente pesquisa parte do postulado dedutivo e indutivo. Dedutivo uma vez que a partir do procedimento de Revisão Bibliográfica, procederemos à pesquisa e compilação de materiais que façam referência ao tema proposto, sustentando definições quanto ao objeto e método. No postulado indutivo, será utilizada uma metodologia analítica descritiva da análise literária, que partindo do pressuposto da operacionalização de técnicas e terminologias específicas, processarão os dados pesquisados em recortes no corpus e conduzirão a resultados a serem relatados dissertativamente.

Em razão desses procedimentos, desenvolvemos a presente pesquisa nas etapas que se seguem:

1. Revisão Bibliográfica sobre referências à cultura Popular da Idade Média, a carnavalização, do ponto de vista histórico/crítico, sobre seu contexto, suas manifestações e tropos relevantes;
2. Reconhecimento e seleção dos autores a serem trabalhados, com ênfase à Mikhail Bakhtin devido ao fato de ser um dos poucos autores a descrever sobre o contexto cultural carnavalizado da Idade Média. Nas partes em que houver a carnavalização, serão recortados os *corpus* para comprovação de dados os quais serão realizados descritivamente junto à obra;
3. Serão utilizados cinco momentos da obra “Memorial do Convento” de José Saramago para análise das marcas de canalização;

O relatório das análises será apresentado dissertativamente, contemplando os pontos de referência e as possibilidades de leitura da obra-base.

As marcas da carnavalização em “Memorial do convento”

Conforme foi relatado, a carnavalização é uma leitura irônica de tudo que é sério e que está presente na literatura atual. Para Bakhtin o carnaval teve sua representação mais forte na Idade Média, por meio das histórias contadas por Rabelais, porém, com o tempo, a verdadeira origem carnavalesca foi perdendo alguns traços particulares, mas mantendo sua essência carnavalesca.

Os traços do carnaval permanecem até os dias atuais na literatura devido a sua concepção ampla e traz a ideia de um termo antigo de festa popular (BAKHTIN, 1999).

O romance “Memorial do Convento” pode ser visto com características que permanecem fiéis ao texto e retratam a época histórica e literária.

No romance, é possível observar as marcas carnavalescas por meio da narrativa irônica que descreve a promessa do rei de construir o convento às duras custas populares, o exagero das ambições burguesas, as procissões religiosas, a autoridade do clero e a grande diferença social em que se divide a sociedade portuguesa presente na obra.

Toda a narrativa de Saramago possui sua marca e estilo que faz com que a linguagem adquira as marcas do passado histórico português, trazendo originalidade às marcas carnavalescas.

Serão descritos a seguir, marcas importantes dessa cultura carnavalesca que estão presentes na narrativa do romance “Memorial do Convento”.

A procissão carnavalesca do “corpo de deus”

No “Memorial do Convento”, Saramago apresenta o episódio religioso em que toda igreja juntamente com seus fiéis seguem o ritual do cortejo do “Corpo de Deus” (*Corpus Christi*) **que se assemelham aos rituais festivos carnavalescos rabelaisianos.**

Saramago descreve todo um ritual sério que segue pelas ruas estreitas, imundas e fétidas de Portugal. Sua descrição faz referência às ideologias dos cultos sérios, que condenavam o riso. Porém, ele relata as excitações sexuais, o desejo reprimido e todos os tipos de sentimentos proibidos e reprimidos pelas doutrinas na igreja, isso, tanto dos fiéis quanto dos membros do clero.

Os seus fiéis seguem atrás e, mais à frente, os padres e bispos, fazendo frente ao cortejo da procissão. Seus rostos sérios refletem a grandeza e a devoção do momento. Das janelas das casas, os olhos curiosos e ávidos por um mexerico, observam a procissão e os fiéis que fazem penitência e se autoflagelam para pagar os pecados.

A noção de carnavalização definida por Bakhtin cujos procedimentos rompem com os preceitos da história literária tradicional se preocupa em identificar poéticas para uma nova época.

Em “Memorial do Convento” o discurso narrativo solto da procissão do “Corpo de Deus” descreve homens e mulheres e a tortura dos corpos para a purificação da alma em misto ao frenético ritmo acelerado dos corpos dominado pelos rituais religiosos e exaltações espirituais.

Durante o tempo quaresmal, se privavam de comer, beber e dos prazeres da carne, para depois participarem do banquete. “Vai sair a procissão de penitência. Castigamo-la a carne pelo jejum, maceremo-la agora pelo açoite. Comendo pouco purificando-se os humores, sofrendo alguma coisa escovam-se as costuras da alma” (SARAMAGO, 1997, p. 28).

Os homens que seguem a procissão utilizam instrumentos como o chicote para a própria tortura e levam consigo enfeites de fitas coloridas no auto da cabeça e, de longe, as esposas avistam seus amados no ritual de penitência e prazer.

Presas no alto do gorro ou na própria disciplina, levam fitinhas de cores, cada um a sua, e se a mulher eleita que à janela anseia de angústia, de piedade pelo amador sofredor, se não também de gozo a que só muito mais tarde aprenderemos a chamar sádico, não souber pela fisionomia ou pelo vulto, reconhecer o amante na confusão dos penitentes, dos pendões, do povinho derramado em pavores e súplicas, do vozear das ladainhas, do bambear desacertado dos pálios, dos cabeceamentos bruscos das imagens, adivinhará ao menos pela fitinha cor-de-rosa, ou verde, ou amarela, lilás, se não vermelha ou cor do céu, [...] (SARAMAGO, 1997, p. 29).

Todo esse ritual de veneração, dor e piedade se misturam com o suor dos corpos e também com o prazer do ato sexual, tudo devido ao prazer em exercer o ato de fé.

[...] é aquele o seu homem e servidor, que lhe está dedicando a vergada violenta e que, não podendo falar, berra como o toiro no cio, mas se às mais mulheres da rua, e a ela própria, pareceu que faltou vigor ao braço do penitente ou que a vergada foi de um jeito de não abrir lanho na pele e rasgões que cá de cima se vejam, então levanta-se do coro feminino grande assuada, e possessas, frenéticas, as mulheres reclamam força no braço, querem ouvir o latejar dos rabos do chicote, que o sangue corra como correu o do Divino Salvador, enquanto latejam por baixo das redondas saias, e apertam e apertam e abre as coxas segundo o ritmo da excitação e do seu adiantamento (SARAMAGO, 1997, p. 29).

É semelhante à procissão carnavalesca rabelaisiana dos espancamentos durante o banquete de casamento, ou seja, as “grosserias-destronamento” em que o cortejo sai pela praça pública a fora com “chicaneiro” todo enfeitado e espancado, e fazendo tudo isso “rindo”, enquanto sua esposa fica a chorar e rir ao mesmo tempo em que o amado é espancado e injuriado (SARAMAGO, 1997).

Aqui, Bakhtin relata um trecho semelhante aos festejos carnavalescos da procissão do “Corpo de Deus”:

À luz desses fatos, a paródia de Rabelais não parece mais tão surpreendente nem monstruosa. Ela apenas desenvolve todos os elementos do drama satírico que já existiam nas imagens tradicionais da festa: a do monstro trazendo ao dorso uma pecadora, os gigantes e os negros, os movimentos indecentes da dança, etc. É verdade que Rabelais narra o fato de uma maneira tão audaciosa quanto consciente. Nesse ambiente de drama satírico, nem a imagem dos cães urinando, nem os detalhes relativos à cadela no cio devem espantar-nos. Recordemos também

o carácter ambivalente da rega pela urina, a ideia de fecundidade e de potência sexual que ela contém. Não é à toa que Rabelais nos explica que os cães fizeram um regato com a sua urina, o qual passou em Saint-Victor, e do qual se viu Gobein para tingir os seus tecidos. Todos os episódios que examinamos até aqui, estão diretamente ligados a festas específicas (matança do gado, vindima, perdão jubilar, festa do Corpo de Deus). O tema da festa exerce assim uma influência determinada sobre a organização das suas imagens. Mas há no livro de Rabelais algo mais do que o reflexo direto de folgedos precisos sobre os acontecimentos (BAKHTIN, 1999, p. 200).

É também semelhante à ambivalência do “baixo” material corporal relatado por Bakhtin, o espancamento e a dor, fazem parte do ritual de renovação espiritual, ou seja, todo o sofrimento do corpo faz com que o espírito se renove.

As diversas cenas de pancadaria são idênticas em Rabelais. Todos esses reis feudais (Picrochole e Anarcho), os velhos sorbonistas (Janotus de Bragmardo), os sacristãos (Tappecoue), todos esses monges hipócritas, esses tristes delatores, sinistros egelastros que Rabelais aniquila, despedaça, golpeia, afugenta, maldiz, injúria e ridiculariza são os representantes do velho mundo e do mundo *inteiriço*, do mundo bicorporal *que dá a vida ao morrer*. Quando se elimina e se rejeita o velho corpo que o morre, corta-se ao mesmo tempo o cordão umbilical do corpo novo e jovem. Trata-se de um único e mesmo ato. As imagens rabelaisianas fixam o *próprio instante da transição*, incluindo os seus dois pólos. [...] Por causa disso, os golpes e injúrias se transformam em alegre ato festivo (BAKHTIN, 1999, p. 179).

Junto ao ritual religioso que faz parte da procissão, há a privação dos prazeres da vida para alcançar o perdão dos pecados na época da quaresma e do outro a abundância do comer e beber, como que se devesse alimentar o corpo só depois de alimentar o espírito.

Saramago relata na obra a diferença social exagerada, ou seja, de um lado os que comem demais, pelo puro prazer de banquetear, que tem ricas refeições diárias, assim como os banquetes carnavalescos (BAKHTIN, 1999).

Correu o estrudo essas ruas, quem pôde empanturrrou-se de galinha e de carneiro, de sonhos e de filhós, deu umbigadas pelas esquinas quem não perde vaza autorizada, puseram-se rabos surriados em lombos fugidiços, esguichou-se água à cara com seringas de clisteres, sovaram-se incautos com réstias de cebolas, bebeu-se vinho até ao arrotto e ao vômito, partiram-se painelas tocaram-se gaitas, e se mais gente não se espojou, por travessas, praças e becos, de barriga para o ar, é porque a cidade é imunda, alcafitada de excrementos, de lixo, de cães lazarentos e gatos vadios, e lama mesmo quando chove. Agora é temo de pagar os cometidos excessos, mortificar alma para que o corpo finja arrepende-se, ele rebelde, ele insurrecto, este corpo parco e porco da pocilga que é Lisboa (SARAMAGO, 1997, p. 28-9).

Já do outro, estão os miseráveis e maltratados de “barriga agarrada às costas”, como se sua condição social fosse uma providência divina. Mas o que se pode

perceber é que todos fazem parte desse ritual religioso como um só corpo. Por isso que todo esse ritual da procissão e o ambiente carnavalesco podem ser caracterizados como universal, uma vez que ela está presente em cada uma das imagens da procissão.

Mesmo com as diferenças sociais, a procissão segue. Desta forma, assim como o carnaval da Idade Média da época de Rabelais descrevia todo o espaço e ambiente carnavalesco para atingir de forma indireta a sociedade burguesa e o poder real.

Assim também Saramago descreve a procissão do “Corpo de Deus”, o ambiente fétido e imundo de Lisboa, povoado de “cães lazarentos e gatos vadios”, as relações de infidelidade conjugal, o poder absoluto da igreja sobre os fiéis, a diferença entre os miseráveis famintos e a minoria que se farta de comida e regalias. Esse ambiente possui imagens polifônicas carregadas de significações que fazem parte desse copo carnavalesco que é a procissão.

O auto da fé: o banquete

“Memorial do Convento” possui parte da narrativa retirada dos acontecimentos portugueses que marcaram o período literário barroco entre os séculos XVI e XVIII. Em meio aos acontecimentos históricos e culturais, a ficção é criada por Saramago e faz um retrato verossímil do passado português, considerado moralista religioso e literário, que foi responsável por muitas mortes na fogueira e comandadas pela “Santa Inquisição”, denominado pelo clero de “auto-de-fé”.

É possível perceber que todo esse moralismo, apesar de cruel, era bastante afeiçoado pelos portugueses, é o chamado de “[...] moralismo de sacristia, [...] Certa macieza na própria maldade é sinal de que o nosso povo os conhecia e afeiçoava” (SIMÕES *apud* FILHO, 1993, p. 24).

Numa época em que o mundo se voltava para as ideias que aproximavam a ciência e o mundo moderno, “Memorial do Convento” retrata a nobreza de Portugal numa forte ligação com o clero, unidos em um mesmo ideal de acabar com todas as ameaças aos princípios religiosos, por meio da inquisição (FILHO, 1993).

Um relato desse moralismo religioso é contado no capítulo V, em que todo o povo se desloca de suas casas para a celebração bastante comum naquela sociedade. O mesmo povo sofredor que vive sob forte domínio do rei e da igreja, são os mesmos que celebram as mortes pela inquisição.

Grita o povilho furiosos impropérios aos condenados, guincham as mulheres debruçadas dos peitoris, alanzam os frades, a procissão é uma serpente enorme que não cabe direita no Rossio e por isso se vai curvando e recurvando como se determinasse chegar a toda a parte ou oferecer o espetáculo edificante a toda a cidade, [...]” (SARAMAGO, 1997, p. 50).

As fortes ligações do povo com a igreja e os autos-de-fé que é um ato desumano, tornam-se motivos de celebração, como em uma data festiva. O local das fogueiras desses dias se transforma em um grande espetáculo, com palco de tortura e a grande multidão como espectadora e passiva.

O assujeitamento vivido por eles é fruto desse discurso religioso moralista, que faz com que os autos-de-fé sejam mais atrativos do que o próprio lazer.

Os relatos dos “autos-de-fé” descritos em “Memorial do Convento” trazem as marcas das grandes festas e banquetes carnavalescos, parte das características originais do carnaval contextualizado por Rabelais. A sincronia polifônica dos ambientes festivos carnavalescos, a universalidade do banquete simbolizando a confraternização do ato digno de celebração (BAKHTIN, 1999).

Toda a narrativa desse acontecimento traz ao leitor o exagero das imagens dessa celebração, desde a preparação das pessoas para um ambiente festivo, ao saírem de suas casas trajando as melhores roupas, até o vocabulário irônico adotado pelo narrador, que por meio da sua onisciência, coloca o leitor ciente dos fatos do cotidiano de Lisboa.

Há todo um preparo do ambiente e das pessoas para o evento com enfeites, boas vestimentas e boa aparência. Uma atmosfera festiva e carregada em que o cheiro dos corpos queimados se junta à celebração do grande banquete com enorme variedade e abundância de comida, bebida e dança.

Porém, hoje é dia de alegria geral, porventura a palavra será imprópria, porque o gosto vem mais fundo, talvez da alma, olhar esta cidade saindo de suas casas, despejando-se pelas ruas e praças, descendo dos altos, juntando-se no Rossio para ver justiça a judeus e cristãos-novos, a hereges e feiticeiros, fora aqueles casos menos correntemente qualificáveis, como os de sodomia, molinismo, repertizar mulheres e solicitá-las, e outras miuçalhas passíveis de degredo ou fogueira (SARAMAGO, 1997, p. 48).

Já passou Sebastiana Maria de Jesus, passaram todos os outros, deu volta inteira a procissão, foram açoitados os que esse castigo haviam tido por sentença, queimadas as duas mulheres, uma primeiramente garrotada por ter declarado que queira morrer na fé cristã, outra assada viva por perseverança contumaz até na hora de morrer, diante das fogueiras armou-se um baile, dançam os homens e as mulheres, El-rei retirou-se, viu, comeu e andou, com ele os infantes, recolheu-se ao paço no seu coche puxado a seis cavalos, guardado pela sua guarda [...] (SARAMAGO, 1997, p. 51-2).

A ausência da rainha no “auto-de-fé” devido às dificuldades na gravidez e o luto pela morte do irmão são evidenciados a vida íntima da rainha, como as imagens carnavalescas do parto e também a linguagem grotesca semelhantes aos textos de Rabelais.

É como recortes da realidade cultural portuguesa, construída de forma carnavalesca e ambivalente, em que o retrato da mulher grávida como símbolo da vida, contrapõem-se à morte. E tudo é finalizado com festa e alegria e no mesmo ambiente há o sinal de morte e de vida.

D. Maria Ana não está no auto-de-fé porque, apesar de prenha, três vezes a sangram, e isso foi-lhe causa de grande debilitação, me acréscimo dos afrontamentos de que vinha padecendo há muitos meses, demoraram-lhe as sangrias como lhe

tinham demorado a notícia da morte do irmão, que queriam os médicos segura-la mais, sendo tão pouco tempo de gravidez. Que, em verdade, os ares não andam bons no paço, como ainda gora se averiguou ao dar a el-rei um flato rijo, de que pediu confissão e logo lha deram, pelo bem que sempre faz à alma, mas terão sido imaginações suas, afinal era só a tripa empedernida (SARAMAGO, 1997, p. 47).

É colocada aqui a figura do rei como personagem fundamental do carnaval. Mesmo com todos os sentimentos e imprevistos é naturalmente indispensável sua figura para a celebração do “auto-de-fé”.

Para ele, apesar do luto na família, nada o impede de participar da celebração da inquisição. Como monarca e soberano de toda uma nação, sua imagem deve superar a de todos os seus súditos, em exemplo de fé, de poder e de bons ensinamentos.

El-rei, com os infantes seus manos e suas manas infantas, jantará na Inquisição depois de determinado o acto de fé, e estando já aliviado do seu incômodo honrará a mesa do inquisidor-mor, soberbíssima de tigela de caldo de galinha, de perdigões, de peitos de vitela, de pastelões, de pastéis de carneiro com açúcar e canela, de cozido à castelhana com tudo quanto lhe compete, açafroado, de manjar-branco, enfim doces fritos e frutas do tempo. Mas é tão sóbrio *el-rei* que não bebe vinho, e porque a melhor lição é sempre o bom exemplo, todos o tomam, o exemplo, o vinho não (SARAMAGO, 1997, p. 49).

Apesar da morte, o sentimento alegre faz parte do contentamento espiritual, em uma ambivalência semelhante às festas carnavalescas rabelaisianas.

Toda a atmosfera séria e tensa passa a fazer parte de um grande banquete dos quais as vítimas, assim como o “chicaneiro” citado por Bakhtin, são motivos da festa, ou seja, suas mortes são o ponto-chave, um ritual de celebração para a remissão dos pecados e o renascimento para uma nova vida.

Essa liberdade do riso, como qualquer outra liberdade, era evidentemente relativa; seu domínio se alargava ou diminuía alternadamente, mas não foi jamais totalmente interdita. Já vimos que essa liberdade, em estreita relação com as festas, estava de certa forma confirmada aos limites dos dias de festa. Ela se fundia com a atmosfera de júbilo, com a autorização de comer carne e toucinho, de retomar a atividade sexual. Essa liberação do riso e do corpo contrastava brutalmente com o jejum passado ou iminente. A festa marcava de alguma forma uma interrupção provisória de todo o sistema oficial, com suas interdições e barreiras hierárquicas. Por um breve lapso de tempo, a vida saía de seus trilhos habituais, legalizados e consagrados, e penetrava no domínio da liberdade utópica. O caráter efêmero dessa liberdade apenas intensificava a sensação fantástica e o radicalismo utópico das imagens geradas nesse clima particular (BAKHTIN, 1999, p. 77).

A associação dos dois polos tão diferentes, a morte da fogueira e o banquete estão ligados a todas as outras imagens carnavalescas, uma vez que todas elas têm uma ambivalência, semelhante às celebrações sérias dos festejos carnavalescos da Idade Média.

Sendo assim, percebe-se que os autos-de-fé narrados em “Memorial do Convento” se transformam em uma das festas preferidas do povo e transforma toda seriedade em ironia. Os mesmos líderes da igreja, supostamente representantes de Deus aqui na terra, são os mesmos a condenar as pessoas à morte de fogueira e a ocultar os próprios erros.

A inauguração do marco inicial do convento

Em toda a história de Portugal a literatura buscou retratar os grandes acontecimentos, ou os grandes feitos desse povo. É o que o narrador apresenta neste caso, no episódio de inauguração do marco inicial que dá início às obras do convento de Mafra.

Assim como todo grande acontecimento digno de grandeza, a celebração deste grande feito marca o poder econômico e o domínio da burguesia, constituída pela minoria localizada no topo da hierarquia social portuguesa: o rei e o clero.

Assim como Camões contou o passado glorioso desse povo, também estão presentes nessa narrativa, a força e o poder de uma nação e reconhecimento perante as outras, suas riquezas e conquistas materiais. “Benzeu-se a cruz no primeiro dia, enorme pau com cinco metros de altura, que daria para um gigante, Adamastor ou outro, ou para o tamanho natural de Deus, [...]” (SARAMAGO, 1997, p. 130).

Assim como uma nação vencedora que outrora cruzou os limites de oceanos construíram um passado digno de lembranças, assim também são as pretensões do rei, que por meio da promessa, almeja conseguir algo inédito.

Toda a cerimônia narrada neste episódio, mostra ao leitor o tamanho dos sonhos que a burguesia almejava alcançar. A grandeza que o rei propõe é medida de acordo com o tamanho do convento.

A figura real para a sua nação é indiscutivelmente aclamada e o próprio rei faz tudo para manter a soberania e também a sua vaidade, porém, de forma que seus princípios reais não se oponham aos poderes e dogmas da igreja. Isso pelo fato de ser dividido entre as ideias iluministas, as quais davam impulso à sua grandeza perante as outras nações e com seus princípios religiosos.

Neste caso, todo o poder da burguesia religiosa se volta para o grande feito, como uma antecipação da vida celeste terrena.

Venham pois sua majestade para que se comecem os dias gloriosos da vila de Mafra, para que os seus moradores levantem as mãos ao céu, lês que com os seus perecíveis olhos vão ver a quanto alcança a grandeza de um rei, monarca sublime, graças a quem podemos gozar estas antecâmaras do paraíso enquanto às celestiais moradas não acedermos, tarde seja, que mais apetece estar vivo que morto [...] (SARAMAGO, 1997, p. 127).

[...] sabendo que el-rei, chegado a Mafra e informado do sucesso, se pôs, ele, a distribuir moedas de ouro, assim, com esta mesma facilidade com que o contamos, porque os oficiais da obra em dois dias tinham tornado a levantar tudo, multiplicaram-se as moedas, que foi bem melhor que terem-se multiplicado os pães. É

el-rei um monarca providente que sempre leva arcas de ouro para onde vá [...] (SARAMAGO, 1997, p. 128).

Quando el-rei chagar, primeiro encarará coma as três largas portas da frontaria, tendo por cima um quadro que representa os santos Pedro e João naquele acto de sararem o mendigo que lhes pediu esmola à entrada do templo dito de Jerusalém, insinuada esperança doutros milagres que venham a produzir-se aqui [...] (SARAMAGO, 1997, p. 129).

D. João V vaidosamente usa seus direitos reais para realizar esses grandes acontecimentos e se eternizar na história portuguesa, ou seja, ele sacrifica toda a nação e a obriga a trabalhar em prol a sua promessa para que sua linhagem real se perpetue.

Juntamente com o rei, o clero e suas autoridades religiosas são detentores de grande poder autoritário e financeiro. Possuem grande riqueza e luxo ostentado nas vestes cravejadas de pedras preciosas extraídas das colônias portuguesas.

Todo luxo ostentado pelo rei e pelo clero eram retirados das riquezas minerais de suas colônias, principalmente do Brasil, para confecção das vestes reais e sacerdotais.

[...] e então se formou a procissão, à frente sessenta e quatro religiosos arrábidos, depois o clero da terra, a cruz patriarcal, seis homens de opas roxas, os músicos, canelões de sobrepelizes, grandes cópia de clérigos vários, um espaço livre a preparar o que aí vinha, e eram os cônegos de pluviais de tela branca e outras bordadas, adiante de cada um deles os seus criados nobres, empós, sustentando-lhes as caudas, os caudatários, das, os caudatbranca e outras bordadas, adiante de cada um deles os seus criados nobres, empse as moedas, que foi bem melh e atrás o patriarca com preciosos paramentos e mitra do maior custo, adornada de pedras do Brasil, depois el-rei com sua corte, juiz e vereadores da terra, corregedor da comarca, e grande número de gente [...] (SARAMAGO, 1997, p. 131).

O ambiente – e também a arquitetura das grandes igrejas e conventos – é o retrato da exploração que é encoberta por uma ideologia de uma justiça religiosa da luta do bem contra o mal.

De forma hierárquica, a sociedade portuguesa estava para prestigiar a inauguração. Mas essa mesma sociedade é ideologicamente assujeitada ao poder do rei e da igreja. Mesmo contra a vontade, são obrigados a deixar seus próprios trabalhos para atender a construção do convento.

Grande multidão se reúne ao redor da igreja e por serem pobres ou por estarem sujos, não são permitidos a entrar na igreja. Apenas a burguesia é permitida a ocupar os lugares de destaque. “[...] e outra vez o povo, muito povo, tanto povo, nunca a vila de Mafra vira tal ajuntamento, porém, não cabendo todos na igreja, entram os grandes, e dos pequenos só os que cabem e tiveram antes de insinuar-se, [...]” (SARAMAGO, 1997, p. 131).

A grandeza da arquitetura do convento e as enormes pedras para colocar na porta principal, tornam-se uma representação da fé. Todo tesouro da nação é disponibilizado para a construção do convento, enquanto a grande maioria da população sobrevive

miseravelmente e acredita ideologicamente que todo esforço viria a ser recompensado por Deus, mesmo que lhe custasse a própria vida.

Agora despachem-se com isto, há mais de seis anos que fiz um voto, não estou para andar com os franciscanos à perna todo o tempo, então, então o nosso convento, por causa do dinheiro não sejam os atrasos, gastam-se o que for preciso. Mas em Lisboa dirá o guarda-livros a el-rei, Saiba vossa real majestade que na inauguração do convento de Maфра se gastaram, números redondos, duzentos mil cruzados, e el-rei respondeu, Põe na conta, disse o porque ainda estamos no princípio da obra, um dia virá em que queremos saber, Afinal, quanto terá custado aquilo, e ninguém dará satisfação dos dinheiros gastos, nem facturas, nem recibos, nem boletins de registo de importação, sem falar de mortes e sacrifícios, que esses são baratos (SARAMAGO, 1997, 133).

O povo faz o trabalho pesado, por acreditar ser necessário, porém o que se percebe é que suas vidas possuem pouca importância perante a burguesia, por isso se distanciam da liberdade. A repressão sofrida abate sobre o povo durante longos anos por acreditarem nas ideologias de uma nação conhecida pela fé.

Desta forma, verifica-se que há uma intenção do narrador em mostrar a figura do rei e do clero, de forma exagerada e espalhafatosa, as quais se distinguem do restante do povo. Há uma grande diferença entre o povo que faz o serviço pesado e os fidalgos e religiosos que se comprometem apenas com os benefícios que lhes trarão a construção do convento, tanto para o rei quanto para o clero.

O épico da pedra

Estava Baltasar há pouco tempo nesta sua nova vida, quando houve notícias de que era preciso ir a Pero Pinheiro buscar uma pedra muito grande que lá estava, destinada à varanda que ficará sobre o pórtico da igreja, tão excessiva a tal pedra que foram calculadas em duzentas as juntas e bois necessárias para trazê-la, e muitos os homens que tinham de ir também para as ajudas (SARAMAGO, 1997, p. 232).

Do romance “Memorial do Convento”, esse é o episódio em que o narrador descreve minuciosamente o trabalho braçal no transporte de um enorme bloco de pedra de uma cidade à outra, para a construção do maior convento da história de Portugal.

Na inauguração do marco inicial das obras do convento, é possível ver uma sociedade portuguesa rica, poderosa e moralista, a qual possui grande apego aos bens materiais, frutos da exploração de suas colônias.

A exposição maior desse poder acontece por meio de algo que viria a ser um símbolo da fé, mas para isso, toda a população é explorada, submetida ao pior trabalho, que é o de carregar a pedra.

Neste episódio verifica-se que a visão da sociedade inferior, a qual os responsáveis pela construção do convento como maior realização real é também o marco da exploração da sociedade.

Após a grande e espalhafatosa celebração, o que resta é o trabalho pesado e o exagero da exploração dos animais e, principalmente, da mão-de-obra humana. A parte do trabalho que é destinada aos considerados o resto da sociedade, pode ser observado como uma “visão de baixo”.

Essa sociedade esquecida aglomera-se aos redores do convento, fazendo crescer cada vez mais a favela e, junto a ela, todas as consequências da miséria e da pobreza.

O trabalho braçal o qual os homens são submetidos passa a ser um retrato do trabalho escravo de toda uma nação, como se tal exploração superasse os castigos do inferno: “Em cima deste valado está o próprio diabo assistindo, pasmado da sua própria inocência e misericórdia por nunca ter imaginado suplício assim para coroação dos castigos do seu inferno” (SARAMAGO, 1997, p. 250).

Todos são chamados à dura tarefa de carregar a grande pedra. Uma multidão de homens, animais de carga e carros carregam um enorme bloco de pedra para ser colocada na porta de entrada do convento.

Os nomes que são citados para essa dura tarefa, são retirados dessa sociedade anônima, como representação de todos os que foram chamados.

[...] já que não podemos falar-lhes das vidas, por quantas serem, ao menos deixemos os nomes escritos, é essa a nossa obrigação, só para isso escrevemos, torna-os imortais, pois aí ficam, se de nós depende, Alcino, Brás, Cristóvão, Daniel, Egas, Firmino, Geraldo, Horácio, Isidro, Juvino, Luís, Marcolino, Nicanor, Onofre, Paulo, Quitério, Rufino, Sebastião, Tadeu, Ubaldo, Valério, Xavier, Zacarias, uma letra de cada uma para ficarem todos representados, porventura nem todos estes nomes serão, mas, enquanto não se acabar quem trabalhe, não se acabarão os trabalhos, e alguns destes estarão no futuro de alguns daqueles, à espera de quem vier a ter o nome e a profissão (SARAMAGO, 1997, 233).

Cada um possui sua história de vida, que para a sociedade fidalga, não possui valor algum e fazem parte da memória desse povo sofrido, como um corpo. E o trabalho realizado na construção do convento, torna-se uma marca de recordação para as futuras gerações.

É deste espaço pobre e esquecido que, por ordem real, os homens são obrigados a irem realizar o trabalho que a burguesia não faz. O anonimato deles e seus nomes são sinônimos da própria servidão a qual são submetidos, isso, pelo fato de serem chamadas apenas as pessoas que possuem deficiência física, ou os que são doentes e rejeitados pela sociedade e que, se morrerem, pouca falta farão aos demais, com exceção da própria família.

[...] pede-se nos deixar sem vida contada aquele Brás que é ruivo e camões do olho direito, não tardaria que se começasse a dizer que isto é uma terra de defeituosos, um marreco, um maneta, um zarolho, e que estamos a exagerar a cor da tinta, que para heróis se deverão escolher os belos e famosos, os esbeltos e escorreitos, os inteiros e completos, assim o tínhamos querido, porém, verdades são verdades, antes se nos agradeça não temos consentido que viesse à história quanto há de belfos e tartamudos, de coxos e prognatas, de zambros e epiléticos, de orelhudo

e parvos, de albinos e de Álvares, os da sarna e os da chaga, os da tinha e do tinhó, então assim, se veria o cortejo de lázaros e quazimodos que está saindo da vila de Maфра, ainda madrugada, o que vale é que de noite todos os gatos são pardos e vultos todos os homens [...] (SARAMAGO, 1997, p. 233-4).

A caminhada de casa ao local da pedra é lenta e pesadosa, como quem se despede da vida e segue rumo à morte. O trabalho e o esforço seguem durante dias, nos quais muitos feridos ficam para trás e os sangues das machucaduras ficam na terra e se misturam sob os pés dos homens, dos animais e as rodas dos carros. O ponto culminante é o momento em que um homem é esmagado pela roda do carro no qual suportava todo o peso da pedra e também os animais feridos, eram sacrificados e servidos como alimento, “[...] recomeçará a pedra a sua viagem, em Cheleiros ficou um homem para enterrar, fica também a carne de dois bois para comer” (SARAMAGO, 1997, p. 252).

Durante o dia, seguem a lenta e dura tarefa, já à noite, os homens se reúnem ao redor da fogueira e apresenta cada qual, a sua história de vida, como única forma de serem ouvidos.

Todas as histórias de vida eram sempre idênticas, pois entre eles, eram expostos os sonhos e o desejo de cada um. Aqui, o narrador empresta sua voz para cada um deles e marca esse episódio com marcas de polifonia.

Toda a grandeza e importância da qual se destina a pedra, para os trabalhadores não significava nada além de grandes esforços e sofrimentos.

[...] com três ou dez mais pequenas se faria do mesmo modo a varanda, apenas não teríamos o orgulho de dizer a sua majestade, É uma pedra, e os visitantes, antes se passarem à outra sala, É uma pedra sopor via destes e outros tolos orgulhos é que se vai disseminando o lúdico geral, com suas formas nacionais e particulares, como esta de firmar nos compêndios e histórias, Deve-se a construção do convento de Maфра ao rei D. João V, por um voto que se lhe nascesse um filho, vão aqui seiscentos homens que não fizeram filho nenhum à rainha e eles é que pagam o voto, que se lixam, com perdão da anacrônica voz (SARAMAGO, 1997, p. 248).

A grandeza da pedra, aqui traz um símbolo da grandeza e do apego material, ou seja, o tamanho da pedra é baseado no tamanho do apego à riqueza e poder, pois, não basta uma pedra pequena, uma vez que não seria suficiente para expressar a soberania do rei e de sua igreja.

Desta forma, pode-se dizer que o rei, junto ao clero, possui um discurso ideológico dominador, no qual ocultam todas as verdadeiras intenções. Isso pelo fato de camuflar a exploração do povo, em benefício aos bens materiais, dentro dos discursos religiosos da igreja e também do rei.

A viagem da comitiva real

Porém, ainda se encontram famílias felizes. A real de Espanha é uma. Portugal é outra. Casam-se filhos daquela com filhos desta, da banda deles vem Maria Vitória, da banda nossa vai Maria Bárbara, os noivos são o José de cá e o Fernando de lá,

respectivamente, como se costuma dizer. [...] os casamentos são feitos desde mil setecentos e vinte e cinco. Muita conversa para pouca conversa, muito embaixador, muito regateio, muitas idas e vindas de plenipotenciários, discussões sobre as cláusulas dos contratos de matrimónio, as prerrogativas, os dotes das meninas, [...] (SARAMAGO, 1997, p. 288).

Na sociedade portuguesa dos séculos XVI a XVIII, podem ser comprovados os dois lados extremos classificados entre os ricos e os miseráveis, conforme foi dito. É neste contexto que o narrador de “Memorial do Convento” constrói o enredo marcante, levando em conta o *código ético religioso repressivo e moralista da época*.

Nesse episódio, verifica-se a questão do apego ao dinheiro e aos bens materiais, como também, a futilidade do poder e riqueza em superação aos valores espirituais.

Em uma viagem de negócios, a família real portuguesa segue até a Espanha para o casamento de ambos os filhos, o casal de filhos da família real portuguesa com o casal de filhos da família real espanhola.

D. João V e toda a sua comitiva seguem para à Espanha, país este, que antes era seu inimigo, para uma negociação visando benefícios e lucros de ambas as partes, do casamento de ambos os filhos, que por sinal, são crianças e adolescentes. “Tem essa casa três salas, uma de cada lado para os soberanos de cada país, outra central para as entregas, toma lá Bárbara, dá cá Mariana” (SARAMAGO, 1997, p. 308).

Na comitiva real que segue pelas ruas em direção ao país vizinho, são ostentados todo do luxo e riqueza do rei e da sua comitiva, com números exagerados de criados, servos, escravos e animais. Por onde passam, seguem arrastando multidões de olhares curiosos com tamanha exposição de riqueza.

Pesa aqui também, antigos costumes culturais em que os pais representam a figura machista e, neste caso, utilizam os próprios filhos como objetos de negócio.

Todo o cortejo real é visto e admirado através dos olhos de um velho soldado espanhol que lutou na guerra de Portugal e Espanha, o João Elvas. Aqui, o narrador torna a personagem protagonista deste episódio, como um representante de todo povo que sofre, luta, relembra o passado e sonha com um futuro promissor, ao presenciar o evento.

Mas a festa vem aí. Já se ouvem ao longe toques de trombetas bumbos de atabales, acelera-se o velho sangue militar de João Elvas, são emoções esquecidas que de repente voltam, é como ver passar uma mulher quando delas não há mais que lembranças, e, ou por riso, ou por um bandear de saia, ou por um jeito dos cabelos, sentem um homem derreterem-lhe os ossos, leva-me, faz de mim o que quiseres, tal qual como se nos chamasse a guerra (SARAMAGO, 1997, p. 292).

E toda a reverência é prestada ao rei no momento em que ele passa arrastando multidões que o seguem mendigando esmolas e dinheiro.

”[...] e agora atenção, agora é que vai começar a valer a pena, estes coches e estufas vazios que passam são os coches e estufas de respeito das reais pessoas a seguir, a cavalo, aparece o estribeiro-menor, enfim, chegou o momento, põe o joelho em terra, João Elvas, que estão passando el-rei e o príncipe D. José, e o

infante D. Antônio, é o teu rei quem passa, papagaio real quem vai à caça, vê que majestade, que presença incomparável, que gracioso e severo semblante, assim Deus estará no céu [...] (SARAMAGO, 1997, p. 293).

Verifica-se que a representação e o valor dos bens materiais que D. João V deixa evidenciar os valores materiais que ele e sua comitiva ostentam.

Compreende-se que há exploração do trabalho dos criados e dos que sofrem com a grande e dura tarefa de servir a família real durante a longa caminhada, assim como ocorrem nas obras do convento. “Saiba vossa alteza que aqueles homens vão trabalhar para Mafra, nas obras do convento real, são do termo de Évora, gente de ofício, E vão atados porque, Porque não vão de vontade, se os soltam fogem [...]” (SARAMAGO, 1997, p. 303).

Na viagem, a chuva castiga toda a comitiva e, ao observar os esforços desumanos a que são submetidos os servos, a família real descansa e observa tranquilamente sem demonstrar devido valor. “Agora não está a chover, mas o frio aperta e queima as carnes, não faltam frieiras por essas mãos, apesar dos regalos e das damas, falamos das damas, claro está, tão entanguidas e constipadas que fazem dó [...]” (SARAMAGO, 1997, p. 299-300).

Com a chuva, os trabalhos são multiplicados e, nesse caso, a filha do rei contempla a si própria o real motivo da exploração, sem se quer ao menos ter ido ao convento.

A princesa já não pensa nos homens que viu na estrada. Agora mesmo se lembrou de que, a final, nunca foi a Mafra, que estranha coisa, constrói-me um convento porque nasceu Maria Bárbara, cumpre-se o voto porque Maria Bárbara nasceu, e Maria Bárbara não viu, não sabe, não tocou com o dedinho rechonchudo a primeira pedra, nem a segunda, não serviu com sua mão o caldo dos pedreiros, não aliviou com bálsamo as dores que Sete-Sóis sente no coto do braço quando retira o gancho, não enxugou as lágrimas da mulher que teve seu homem esmagado, e agora vai Maria Bárbara para Espanha, o convento é para si como um sonho sonhado, uma névoa impalpável, não pode sequer representá-lo na imaginação, se a outra lembrança não serviria a memória [...] (SARAMAGO, 1997, p. 304).

A família real é sempre rodeada pela burguesia pelos criados reais, devido ao interesse em relacionamentos pessoais por interesses materiais e benefícios próprios, mesmo que estes custem a exploração do trabalho das outras pessoas.

Observa-se que o cortejo da família real e todos que o acompanham, possuem semelhança com as imagens de Rabelais (BAKHTIN, 1999), as quais estão ligadas aos banquetes carnavalescos.

Assim como ocorre em outros episódios de “Memorial do Convento”, os quais foram analisados, neste a carnavalização significação está relacionada aos excessos da vida material e faz críticas sociais às principais classes altas da época que são: o clero, a realeza e a burguesia, os quais são responsáveis pela detenção de toda riqueza e também, da exploração da vida humana em benefício próprio.

Assim, ocorre no episódio da viagem da família real a visão externa desse cortejo mostra um assujeitamento ou mesmo submissão da população aos interesses

reais. A distribuição de esmolas e sobras de comida no decorrer do caminho, atribui ao rei uma imagem bondosa, quando na verdade, o almejado é sempre a pretensão à riqueza com a garantia de que seu nome, D João V ficará para sempre na história devido ao casamento dos filhos.

Considerações

Procurando descrever como ocorrem as marcas de carnavalização em “Memória do Convento”, de José Saramago, este trabalho tentou tornar mais conhecido o termo carnavalização no campo dos estudos acadêmicos e também para outros leitores. Foram utilizadas análises bibliográficas, com ênfase em Bakhtin para tornar público esse recurso enunciativo.

Assim, tendo em vista a cultura popular do riso da Idade Média, o trabalho buscou analisar o romance de Saramago, com a escolha de cinco episódios para descrição dos processos de carnavalização.

Neste sentido, a parte inicial do trabalho levou-nos a compreender que a obra de Saramago possui um discurso narrativo heterogêneo com características da linguagem literária pós-moderna, a qual descreve fielmente o período sócio-histórico e cultural por volta dos séculos XVI a XVIII.

Todos os recursos dessa linguagem rica que são características do estilo de Saramago possuem uma parte real e uma parte ficcional, o que fez o autor construir a ficção baseada na história da realeza e do clero da época.

A história retrata uma época da monarquia portuguesa de costumes tradicionais e doutrinários e um período religioso “castrador” dos direitos humanos, conhecidos como a época da inquisição. Nessa época do período barroco, as ideias científicas se espalhavam no continente europeu.

Mesmo com tais ideais, a sociedade portuguesa permaneceu apegada às ideologias e aos dogmas religiosos, o que foi comprovado, segundo Filho (1993), como sendo uma característica de um povo ético moralista.

Foi possível evidenciar, por meio de análises literárias, as características da cultura popular carnavalesca da Idade Média que marcaram as obras de Rabelais, o primeiro a escrever sobre o “carnaval”. Diante da seriedade dos acontecimentos da época de Rabelais, foi constatado que a carnavalização faz uma leitura irônica das situações sérias (BAKHTIN, 1999).

Em “Memorial do Convento” tais situações carnavalescas foram comprovadas por meio das cinco análises, o exagero do apego aos bens materiais opostos aos valores religiosos que marcou a vida *daquela* sociedade. Assim como Rabelais, Saramago faz ironia e crítica os poderes autoritários, os quais são responsáveis por dominar e escravizar toda a população em benefício próprio.

Analisamos cinco marcas de carnavalização na obra de Saramago, visto que todas retratam as formas ideológicas desse moralismo “castrador” religioso e, principalmente, a grande ambição de riqueza e poder que dominou escravizou a maioria da população em benefício da realeza, do clero e da burguesia.

Uma das principais críticas dessas marcas carnavalescas, deve-se ao fato de apresentar o forte interesse da alta sociedade portuguesa em valores materiais e de deixar de lado os valores espirituais. O apego ao dinheiro e ao poder, para a realeza portuguesa, supera os valores humanos e origina grandes índices de pobreza e submissão.

Para conquistar a riqueza, usufruir daquilo que ela proporciona e beneficiar-se do trabalho alheio, a alta sociedade obriga toda a população a viver e trabalhar como escravos, chegando até mesmo à morte.

Os exageros das procissões e o grande número de pessoas participantes do banquete formam marcas consideráveis da carnavalização desses episódios.

Contudo, foi observado que a parcela da sociedade reprimida e escravizada que trabalhou nas obras do convento, possui sonhos, sempre disposta a realizá-los, pois, entre o medo de sofrer repressões, há sempre a coragem de ousar e arriscar a lutar pelos sonhos, como se comprova no voo da passarola.

Em suas histórias de vida, há o desejo dessa liberdade, conforme foi visto no episódio do transporte da pedra. Desta forma, diante de todas as dificuldades, o mesmo povo que sofre com o sistema político e religioso, também luta pela liberdade.

Assim, neste trabalho foram vistas que as marcas de carnavalização no romance estão presentes no decorrer da história portuguesa, em sua cultura moralista e religiosa e também nos grandes ideais de poder das classes dominantes, que marcaram a área do cômico sério dentro da literatura portuguesa pós-moderna.

Diante disso, pode-se dizer que a carnavalização que marcou a cultura e a literatura na Idade Média, consegue ultrapassar a barreira do tempo e manifestar-se em outra cultura e em determinada época histórica.

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRANDÃO, Helena H. Maganine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas. São Paulo/Unicamp, 2004.
- CANDIDO, Antônio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Ática, 1985.
- CARVALHO, Wanderci de. **A sátira menipéia no contexto da revolução de abril: Alexandre Alpha, de José Cardoso Pires**. Disponível em: <http://www.letas.ufrj.br/posverna/mestrado/CarvalhoW.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2010.
- D'ONÓFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- D'ONÓFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2: teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 1995.
- FILHO, Domício Proença. **A linguagem Literária**. 7. ed. São Pulo: Ática, 1999.
- FILHO, Odil de Oliveira. **Carnaval no convento: intertextualidade e paródia em José Jaramago**. São Paulo: UNESP, 1993.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. 7. ed. São Paulo: Armênio, 1985.
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- MOURA, Adelina. **Memorial do convento, de José Saramago: módulo 12 texto narrativos/ descritivos II**. Disponível em: <http://sites.google.com/site/aulasdeliteratura/mdulo12.pdf?attredirects=0>. Acessado em: 21 de abril de 2010.

POUD, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SARAIVA, A. J.; LOPES, Oscar. **História da literatura portuguesa**. 17. ed. Portugal: Porto, 2000.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

SARTRE, Jean Paul. **Que é literatura?** São Pulo: Ática, 1989.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

SOUZA, Ronerto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 6. ed. São Pulo: Ática, 1997.

VICENTINO, Claudio. **História geral**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

TEXTO 6

A EDUCAÇÃO LINGUAGEIRA A SERVIÇO DO VOZEAMENTO DE CULTURAS

Rafaella Elisa Santos-Rolim

*Salvador-BA, 04 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Tal qual a Análise de Discurso materialista, constituída a partir do entremear crítico de um tripé epistêmico, a educação é permeada constitutivamente por um intrincamento que traz à baila três importantes aspectos que podem configurá-la, simbolicamente e em sua práxis, em um espaço transformador ou disfórico, a depender de sua interconexão com elementos contextuais e de visadas de realidade. Assim, a educação proposta como entidade da transformação implica em entrecruzar historicidade, subjetividade e cultura, de modo a construir uma abordagem da realidade social a partir de uma concepção linguageira que institui os sujeitos, as culturas com base em um aporte histórico-ideológico que instaura (des)legitimações, práticas e políticas de silenciamentos e pode, também, estabelecer novas formas de vozeamento de formações sociais configuradas de modo minoritarizado, tal como nos alerta Spivak. O processo pandêmico trouxe ao supracitado tripé uma configuração social, comunicativa e midiática que deslocou os sujeitos da educação – docentes e discentes – a uma realidade disfórica, ou seja, aquela na qual o processo de ensino-aprendizagem deve se dar exclusivamente a partir de um modelo no qual o contato é unicamente virtual. Dito isso, é importante frisar que a disforia aqui trazida para adjetificar as atuais práticas de educação é necessária devido ao fato de que existe relevante diferença entre uma educação propositadamente à distância ou semipresencial daquela que foi concebida, organizada, planejada e desejada como presencial. Desse modo, o que temos é uma realidade paralela que se organiza a partir de um elo contraditório estabelecido de uma comunhão entre entes, *a priori*, desconexos, a saber: presença e ausência; físico e virtual e outros pares dicotômicos que demonstram haver uma dissonância semântica entre a educação tradicional no que diz respeito à presencialidade e suas implicações didático-pedagógicas e a absentia. Assim sendo, instados a manter o vínculo educacional entre escola e corpo discente, fez-se mister uma pedagogia voltada para a tentativa de conciliar essa multiplicidade simbólica disfórica em plataformas voltadas para o encontro virtual, devendo-se considerar, claro, a contribuição de Pierre Levy (1999) sobre o virtual como algo em potência, o que pode nos encaminhar para a compreensão dessa educação disfórica como uma potência sedenta constantemente de uma concretização objetiva e efetiva. No entanto, não se deve optar por uma visada extremamente pessimista, mas atentarmos para a linguagem enquanto espaço multifacetado e marcada

pela incompletude, pois há sempre sentidos outros a advir. Desse modo, algumas práticas pedagógicas podem ser estabelecidas de forma a estabelecer novos elos entre o sujeito docente, o sujeito discente e o processo dialógico de ensino-aprendizagem, se tivermos em mente que não é possível reconstruir algo oriundo de uma realidade diferente, mas estabelecer novos contatos simbólicos a partir dessa configuração histórico-ideológico e subjetiva que a realidade disfórica pandêmica estabelece como estrutura impositora. Sendo assim, uma questão relevante a se configurar é uma forma de diálogo pedagógico que privilegie os sujeitos que estão mais habituados a uma realidade virtual e que, portanto, apresentam formas diferentes de se comunicar e, assim, de fazer os sentidos por eles assumidos serem legitimados e, conseqüentemente, formas diferentes de interpretar e estabelecer conexões semânticas. Dito isso, é fundamental ter em mente que a linguagem nessa realidade disfórica precisa ainda mais estar afinada com aquelas formas linguageiras assumidas pelos discentes, levando-se em consideração não apenas o uso de emojis, figurinhas, variações linguísticas, mas sobretudo aparatos culturais assumidos por seus agrupamentos sociais, tão díspares no que diz respeito à raça, gênero, religião e consumo de bens culturais, normalmente rejeitados pela instituição escolar por não se adequarem, pelo menos à primeira vista, ao processo de reverberação da canonização da produção textual na sociedade brasileira e das outras manifestações culturais silenciadas do ponto de vista acadêmico-científico enquanto elementos legitimado e legitimador. Assim, para as atividades remotas, o trabalho interdisciplinar na área de linguagens tem se mostrado bastante eficaz, resultando em aulas estruturadas em formatação diferenciada daquela tradicionalmente apresentada, a partir de um tema gerador em que os estudantes participam de um ciclo semanal de palestras informais que debatem o mencionado tema gerador a partir da ótica de cada disciplina, de forma conjunta e dialogada. No que diz respeito ao vozeamento de culturas não canonizadas, deve-se de pronto estender que não me refiro a dar voz, haja vista que voz toda formação social tem; é diferente construir conjuntamente um espaço em que as vozes que já ecoam possam ser ouvidas. Entender que o docente dará voz aos grupos minoritarizados é se colocar em um pedestal que, em verdade, não existe. Assuntos tradicionais, como figuras de linguagem, passaram a ser trabalhados a partir de textos e, principalmente, gêneros textuais, que trazem as culturas assumidas por esses agrupamentos para a prática escolar, o que faz com que grafites, tatuagens, funk, rap, k-pop sejam os textos preferenciais no ciclo de palestras e os textos canonizados aparecem apenas no final das atividades para ilustrar que as manifestações estudadas acontecem em diversos gêneros textuais e são realizadas por diversos agrupamentos sociais. Nota-se uma interação muito maior dos estudantes, haja vista que estão olhando para o que eles conhecem. Anitta, Ludmilla, Racionais MC's, Black Pink, Beyoncé entraram na sala de aula dessa realidade pedagógica disfórica, ao lado de formas novas de consumir Beethoven, Chopin, Chico Buarque... Assistir vídeos, peças teatrais gravadas, ouvir músicas, cantar, falar da relação pessoal com cada artista apresentado converteu-se em uma rotina, de modo que as aulas passaram a ser um bate-papo informal e o "conteúdo teórico" tem sido aprendido sem o estudante perceber. Quando chega ao final da palestra-conversa, eles já estão comentando teoricamente sem terem sido instados a isso. Vozear culturas canonicamente silenciadas na instituição escolar tem sido uma excelente estratégia nessa realidade educacional disfórica na qual os experts e profissionais da vida virtual não são os docentes. Temos constituído, então, um ensino dialógico de fato.

“QUEM QUER PÃO?! ESTÁ QUENTINHO E GOSTOSINHO... QUERO MAIS UM”: o café da manhã como discurso político

Rafaella Elisa Santos-Rolim

Esboçando um debate: o discurso para além do verbal

A prática analítica linguageira, seja ela no âmbito das reflexões cotidianas, seja no campo científico-acadêmico, tem como ponto fulcral a discussão em torno da linguagem enquanto instância verbal. Ainda que o campo da área de Linguagens seja configurado a partir de diversas áreas do saber que conjugam diversificado conjunto de gêneros discursivo-textuais e, então, manifestações linguageiras diversificadas, ainda é observável que a organização analítica parte das palavras, afinal, como sempre gosto de retomar as passagens bíblicas, “no princípio era o verbo”. Importante essa consideração porque apesar de sabermos que há uma conjugação de elementos para a produção de sentidos no processo de interpretação, há determinados campos discursivos nos quais a palavra parece ter um status de privilégio que precisamos debater.

Longe de aviltarmos a memória discursiva dos estudos acadêmicos e de tentar apagar a relevância da palavra, tampouco as indispensáveis contribuições dos estudos que demonstram a importância da linguagem para além do verbal, e que asseveram o considerável impacto daquilo que encontra-se ausente (ainda que, contraditoriamente, presente) de forma material nos discursos, trazendo, por exemplo, o silêncio e os processos de silenciamento à baila, bem como os estudos que fazem uma leitura discursiva de materialidades multimodais, trazemos nesse texto uma outra abordagem, na qual a imagem não é vista apenas como mais uma possibilidade discursiva ou no interior de uma perspectiva multimodal, mas como um mecanismo discursivo que tem como função estabilizar sentidos de forma mais efetiva e com menor risco de gerar polêmicas e contradições, *a priori*, possibilitando uma maior filiação à rede simbólica, com menor custo discursivo e argumentativo.

Quer isso dizer que nossa tese nesse artigo gira em torno da ideia de que a imagem é um discurso consolidador e que, antes da palavra, age em prol de discursividades que circulam nos discursos. Dessa maneira, aventamos que a imagem fala antes, durante e depois da palavra e que as significações que ela depreende apresentam uma circularidade e uma estabilidade diferentes daquelas proporcionadas pelas materialidades verbais. Assim, a imagem configura-se como uma instância discursiva que legitima dizeres com *modus operandi* semelhante àquele da ideologia, ou seja, operatória e não temática, como destaca Paul Ricoeur (2008). Assim sendo, a imagem apresenta uma forma material que desliza e configura discursos que reverberam e estabilizam sentidos a partir do fato de que sua interpretabilidade parece ser mais acessível, podendo ecoar com mais facilidade seus efeitos para além do a instância enunciativa. Desse modo, apesar de a palavra apresentar uma longevidade e com

isso ser base material dos discursos, a imagem tem uma permanência diferenciada e que possibilita um menor deslizar semântico entre formações discursivas, uma vez que o sujeito acessa esse discurso de forma materialmente íntegra em sua memória psicológica de maneira mais espontânea, o que permite um acesso mais imediato à rede interdiscursiva de sentidos e, então, pode imergir em uma rede parafrástica que atualiza o campo semântico com os mesmos dizeres com mais frequência, iterando, assim, as mesmas discursividades antes, durante e depois da emergência da palavra.

Não quer isso dizer que a imagem impede o deslizamento de sentidos e, então, os processos de movimentos dos sujeitos na rede de filiação semântica permanecem como possibilidade. No entanto, cabe destaqué a ideia de que a imagem pode ser um discurso mais efetivo para a ordem e organização da trama parafrástica, inclusive podendo ser o suporte simbólico que permitiria a filiação simbólica do sujeito no seu processo interpretativo de materialidades verbais.

Nota-se, a partir do exposto, que este trabalho encontra-se inserido na perspectiva discursiva da Análise de Discurso materialista que aborda o discurso enquanto uma instância histórico-ideológico, que se materializa em uma base e que diz respeito ao processamento de significações por sujeitos que são constituídos a partir de um processo de interpelação ideológica, configurando-se, então, com aporte no assujeitamento.

Este artigo, em especial, tem na imagem, à vista do discutido acima, o seu objeto de estudo. Justifica-se essa escolha a partir da necessidade de análise dos procedimentos discursivos de (des)legitimação de significações na sociedade, delineadas por condições de produção que vão configurar a filiação dos sujeitos a dados sentidos em detrimento de outros, ou seja, entender a configuração dos sujeitos a partir de determinadas formações discursivas (FD) em lugar de outras, compreendendo-se FD como elementos a compor as formações ideológicas e que se estabelecem como o conjunto do dizível em uma dada condição histórica e social, conforme Pêcheux (2009). Assim, destaca-se o componente histórico-ideológico da emergência de sentidos e o compromisso deste trabalho, dada a sua inscrição teórica-metodológica, com uma abordagem que obedece a um rito analítico atento à historicidade dos dizeres e à determinação das condições de produção, apoiados na seleção de uma sequência discursiva de referência, no nosso caso, a especificação de uma dada imagem, observados os sujeitos e as situações de enunciação, atentando-se às relações contraditórias de classe, pautados nos procedimentos trazidos por Courtine (2009), com vistas a identificar as regularidades discursivas que vão estabelecer uma teia parafrástica que legitima discursividades em torno do tema do discurso analisado no *corpus* composto.

Quanto ao *corpus*, ele é composto por uma série de quatro fotos do presidente Jair Bolsonaro (Sem partido) em situação específica – o café da manhã, publicadas em matérias veiculadas por quatro jornais distintos na internet, a saber, Sou Notícia, Portal Aquiles Emir, Conversa Afiada e Época (Organizações Globo), datados de 16.11.2018, 08.02.2019 e os dois últimos publicadas em 26.02.2020. Observa-se, então que todas as publicações são posteriores ao período eleitoral, embora duas delas façam referência ao momento de eleições presidenciais, em 2018. Ressalta-se ainda que as fotos publicadas nos portais Aquiles Emir e Conversa Afiada, embora não sejam as mesmas, já que apresentam ângulos e posições diferentes, representam o mesmo evento. São, todavia, discursos diferentes, e podem mobilizar gestos interpretativos diversos.

A propensão em analisar a temática específica reside na pretensão de perscrutar um contraditório deslizamento semântico que, ao mesmo tempo em que valida a tradicional política do *pão e circo*, no qual *pão* é elemento em relevo e reverbera sentidos estabilizados que identificam o sujeito com o atendimento às suas necessidades humanas básicas, unindo os sujeitos das variadas formações sociais, demonstrando entrecruzamento com discursos advindos de formações discursivas cristãs e com o elemento histórico que discursivizou o *pão* como entidade estratégica da política, salienta-se a eclosão de uma significação que afina o primeiro elemento do sintagma em evidência a um distanciamento de um teor “circense”, desconstruindo, no corpus, a fórmula discursiva em questão, destituindo um dos elementos elencados por Krieg-Planque (2010) para a configuração desse elemento teórico-analítico, ou seja, deixa de ser uma entidade cristalizada e, assim, perde seu estatuto formulaico. Ademais, do ponto de vista simbólico, para explicitar, de modo breve o aspecto contraditório supramencionado, destaca-se o revestimento de um teor semântico que atribui ao *pão* um caráter de constância, quer dizer, não é mais apenas um elemento a estar presente em um dia pontual, mas passa a ser revestido de uma frequência, de uma temporalidade estável; de uma já-lá, de um eternamente-lá. O *pão*, assim, passa a significar uma marca do eterno político para além da ideia de argumento e estratégia.

Breves considerações analíticas

As análises aqui empreendidas partem da já difundida ideia da política do *pão e circo*, mencionada ao final da seção anterior, mas levando-se em consideração que não há coadunação interpretativa deste trabalho com sentidos que entendem a referida política como modo de menosprezar determinadas formações sociais. Assim, em conformidade com as reflexões de Omena (2007), o sentido circulante sobre essa configuração estratégica da política traz arraigada em si uma significação que configura os agrupamentos não-políticos de forma reduzida a uma massa a ser facilmente manobrada, de modo a ser mantido o status quo social, animalizando, inclusive, os seus membros, a partir de uma visão que os significa exclusivamente com base nos aspectos biológicos e com amparo em um sustentáculo brutalizado, da disputa irracional pelo atendimento aos seus interesses, reduzidos estes, a demandas físico-corporais. Assim, para a pesquisadora (2007, p. 19), “essa concepção se enraizou no senso comum de tal forma que presenciamos hoje [...] formulações de que a plebe era sanguinária, despolitizada, ociosa e desinteressada pelo trabalho”, o que ecoaria enquanto sentido legítimo até a contemporaneidade.

Não obstante, o processo analítico desenvolvido neste artigo demonstra que, como dito outrora, temos um deslizar semântico que empreende duas filiações diversas e que, portanto, promovem um ressignificar da *política do pão e circo*, a começar pela destituição do *circo* como elemento fundamental a compor a díade estratégica política. Giza-se, dessarte, que há uma quebra na estrutura sintagmática que faz com que deixe de existir a fórmula discursiva como substância teórica no corpus analisado. Dito isso, destaca-se que embora do ponto de vista verbal, seja possível nomear e, portanto, significar tal empreendimento discursivo como *política do pão e circo*, enquanto discurso imagético, o que é possível observar é o apagamento da referência

aos sentidos de diversão, alegria e, conseqüentemente, de alienação decorrente de uma ação promotora de alívios emocionais possibilitados pela recreação e pelo prazer. O que vemos, conquanto, é a emergência de um elemento imagético secundário que, mesmo que linguisticamente silenciado na constituição verbal, apresenta-se com força no discurso imagético e converte-se em elemento indispensável para a emergência de uma nova rede parafrásticas de dizeres. Olhemos as imagens do corpus:



Disponível em: <https://sounoticia.com.br/noticia/61535/geral/bolsonaro-toma-cafe-da-manha-com-comandante-da-marinha-16112018>



Disponível em: <http://www.aquilesemir.com.br/2019/02/apos-dizer-que-comeu-gelatina-no-cafe.html>

publicado 26/02/2020



(Reprodução/Redes Sociais)

Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/brasil/mesas-de-cafe-da-manha-de-bolsonaro-nas-eleicoes-eram-falsas>



Jair Bolsonaro durante a campanha eleitoral Foto: Reprodução/Facebook

Disponível em: <https://epoca.globo.com/guilherme-amado/mesas-de-cafe-da-manha-de-jair-bolsonaro-na-eleicao-eram-fakes-1-24265281>

Ao nos depararmos com as imagens, vê-se o pão como uma regularidade discursiva a constituir sentidos sobre o político em destaque. Está presente em todas as materialidades e não é qualquer um. Trata-se da tipologia da panificação mais popular no Brasil, o pão de sal, que recebe outras nomenclaturas a depender da variedade linguística regional. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

– IBGE⁴, de 2020, 50,9% dos entrevistados havia consumido especificamente pão de sal nas 24h anteriores à realização da coleta de dados, e corresponde a 8,2% do total de calorias consumidas no Brasil, o que ratifica esse pão como um elemento retomado da memória discursiva na rede de filiação de sentidos a constituir o sujeito brasileiro. Desse modo, a imagem aciona uma teia interdiscursiva que legitima sentidos sobre o pão, ao trazer já-ditos à superfície do discurso imagético, e faz dele uma entidade discursiva a organizar as significações sobre o presidente eleito em 2018.

Faz parte do pão enquanto regularidade a ideia de que ele está sempre disposto no mesmo lócus, a mesa, desconectado de qualquer item doméstico, como uma louça, um prato, carregando em si um efeito de sentido de simplicidade ainda maior do que a simples referência ao pão enquanto alimento, haja vista que aproxima simbolicamente o político da iguaria popular e, conseqüentemente, da população brasileira e, pelo menos aparentemente, os colocam no mesmo espaço de constituição, na mesma formação discursiva, interpelados pelas mesmas ideologias, o que deve ser entendido como “[...] identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 150) e, então, que eles significam o alimento e o ato de comer com similitude, além de evocar um sentido de desprendimento material condizente com uma desfiliação de formações discursivas que significam a etiqueta à mesa como algo relevante e o *mise-en-place* como linguagem fundamental, uma vez que tais questões são discursivizadas a partir de uma memória discursiva integrada à nobreza e à burguesia.

Essa proximidade é um efeito construído também com base em outros dois elementos físicos: o não distanciamento corpóreo do pão com o político, em virtude de haver pouco espaço entre os dois, e a existência de migalhas na mesa. Esse último elemento é deveras interessante por permitir uma ratificação da filiação subjetiva do estadista às significações ora discutidas nesse parágrafo. Não basta dizer que come pão, ou estar diante dele em uma imagem. A presença de migalhas na mesa pode ser significada como indicador de veracidade da cena, já que a produção de migalhas somente se dá a partir do manuseio do alimento com as mãos e pode levar o sujeito interpretante a creditar no sujeito enunciativo como aquele que compartilha consigo as mesmas discursividades. Assim, a imagem enquanto discurso vai configurando um efeito de sentido entre os sujeitos, legitimando significações que outrora não seriam possíveis de assim serem legitimadas por uma instância discursiva exclusivamente verbal, pois conjuga em si vários elementos que corroboram para fortalecer a rede parafrástica.

Ademais, no que tange à imagem do pão enquanto entidade discursiva, cabe ressaltar a presença da manteiga/margarina como instância semântica. Não há como afirmar se os sujeitos estão consumindo manteiga ou margarina. No entanto, ela também é uma regularidade no corpus, emergindo ora disposta em um recipiente, ora já espalhada no pão⁵. Embora se configure como regularidade, há um desvio semântico

4 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28646-pof-2017-2018-brasileiro-ainda-mantem-dieta-a-base-de-arroz-e-feijao-mas-consumo-de-frutas-e-legumes-e-abaxo-do-esperado>. Acesso em: 04 set. 2020.

5 Ainda de acordo com a pesquisa do IBGE, a margarina corresponde a 2,8% das calorias totais consumidas pelos brasileiros.

em relação à constituição da cena, uma vez que, diferentemente da disposição do pão, há sempre um suporte para a emergência desse elemento na imagem, para além daquele de origem comercial. Entretanto, como o referido item não se configura como protagonista da instância discursiva, a sua colocação em uma manteigueira não compromete a rede de filiação semântica, mas emerge como um sentido indesejado, uma ruptura, um ato falho, indicando haver filiação a uma formação discursiva que contradiz as significações até então apontadas como possíveis na análise, rompendo com o “[...] retorno constante a um mesmo espaço do dizível [...]” (ORLANDI, 2009, p. 137), deixando em vislumbre que apesar de haver regresso à memória discursiva, permitindo as paráfrases, isso não ocorre de forma homogênea e plácida, pois o interdiscurso é lócus de confrontos, conflitos, posicionamentos que se digladiam e que “[...] a interpretação se alimenta exatamente dessa contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam, eles se digladiam no campo social [...]” (GREGOLIN, 2003, p. 50).

A contradição posta em relevo se fortalece com o fato de que quando há um suporte para esse alimento processado, estamos diante especificamente de um utensílio que marca discursivamente determinadas formações sociais de prestígio em detrimento de outras. Se a ausência de pratos e *mise-en-place* é semanticamente relevante quando analisamos a presença separadamente do pão, no que diz respeito à margarina, a configuração simbólica é bastante diferente, por ser mais mordaz. O acionamento da memória discursiva ao interpretarmos um prato ou um talher ou mesmo a disposição dos utensílios à mesa se dá de maneira diferenciada, pois são objetos de uso mais amplificado. Pertencem às mais diversas redes de significações de todas as formações sociais. Entretanto, manteigueira é um elemento pouco usual na mesa dos brasileiros, pela prática cultural e pelo preço, e vincula-se a uma trama simbólica que contrasta violentamente com a rede até então montada no discurso imagético. É simbolicamente interpretada por sujeitos da nobreza e burguesia. Tem-se, desse modo, uma ruptura, rompimento com a repetição, um desvio, um ato falho, um lapso, enfim, a instauração de uma nova trama semântica perpassando aquela estabilizada no discurso imagético analisado neste trabalho, e o sobressair de uma luta de classes na instância discursiva, ao incorporar esse elemento do interdiscurso no intradiscurso, em uma simulação.

Tem-se, ainda, outro elemento relevante no discurso imagético que tem por função configurar o sujeito político como aquele próximo ao eleitor comum. O café. Historicamente, o grão tem um lugar de destaque na economia brasileira e na instauração de regularidades comportamentais e sociais no país, estabelecendo o entrecruzamento com culturas outras e que deslocaram o estamento português do seio da cultura europeia no Brasil. Com o plantio e exportação do café, os italianos passam a ter relevância no país, contribuindo, inclusive, para a industrialização *a posteriori* da economia brasileira. O próprio presidente é descendente de italianos. No entanto, cabe ressaltar que o café emerge na imagem como um elemento de aproximação popular, contribuindo para reverberar os sentidos da rede parafrástica que nesta análise se coloca em evidência. Servido e consumido sempre preto, sem leite, ainda que o leite esteja presente em uma das fotos, na mesma garrafa super popular azul e em um copo típico de uma padaria ou um bar populares, o café surge como uma instância discursiva a complementar a ideia do pão. Ele é tão fundamental para a configuração simbólica do discurso imagético que em 3 das 4 fotos, ele está sendo consumido ou sendo

servido. Importante destacar que o próprio consumidor é responsável por se servir, dispensando, mais uma vez o ritual do *mise-en-place* nobre/burguês, que privilegia a presença de serviçais, desde tempos de escravização dos negros no Brasil, embora seja possível notar pelos olhares dos sujeitos envolvidos a presença de outras pessoas no local, para além do fotógrafo que faz o registro da cena. Tendo sido consumido por 78,1% dos entrevistados da pesquisa do IBGE, nas 24h que antecederam a coleta de dados, junto ao pão, o café é um símbolo da simplicidade e da comunhão com todas as formações sociais, estabelecendo um efeito de sentido de integração social. O café é, então, discursivizado como uma inscrição em uma formação social, em uma formação discursiva que legitima e materializa semelhanças e tentam apagar as divergências, diferenças e desigualdades presentes no interior das formações discursivas e que acabam por constituir as formações sociais e estabelecer as lutas de classes no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado, como nos lega Althusser (1998).

Ressalta-se, no entanto, que dissociados, esses elementos – o pão, conjugado com a mesa e as suas migalhas, a manteiga/margarina e o café – não conseguiriam constituir a regularidade que nos interessa com mais vigor nesta análise. Eles são elementos do campo do repetível e emergem como estrutura e ordem discursivas, mas é a repetição dessa conjugação que vai configurar o que nos chama a atenção, a saber, o café da manhã. É habitual nos procedimentos estratégicos eleitorais o caminhar dos candidatos entre os populares, a entrada em padarias e a ingestão – ainda que de um gole – de um generoso copo de café preto. Entretanto, isso se dava de forma pontual e, normalmente, para as fotos. A prática discursiva instaurada por Bolsonaro se configura como um deslocamento a partir do momento em que ele estabelece o café da manhã como acontecimento discursivo, consoante o pensamento de Pêcheux (inaugurando no processo histórico-ideológico e nas malhas estruturais do discurso um sentido outro para o café da manhã que, até então, não havia emergido, ultrapassando o aspecto contextual das eleições. O pão, a manteiga/margarina e o café preto passam a ser instâncias discursivas que instituem uma regularidade cotidiana na esfera política e configuram o café da manhã como um discurso político e promove um deslizamento semântico de filiações que significavam os humildes como “idiotizados” extremamente passivos e acríticos e embaça, ainda que possível do ponto de vista verbal permanecer nomeando tal estratégia política de *pão e circo*, os sentidos que simbolizam os políticos como aqueles detentores de sabedoria, superioridade e distanciamento dos populares, apesar de na teoria política os representar. O café da manhã, então, enquanto instância e acontecimento discursivos inaugura um novo modo de representação política e coloca a relação entre o político e o os representados como algo necessário. A *política do pão e circo*, no discurso imagético, traz à baila o silenciamento de significações vinculadas a ideologias a ação de silenciar os eleitores, mas instaura uma necessidade de assunção, por parte desses sujeitos, da mesma posição assumida por seus governantes.

Café da manhã, discurso imagético político

A análise empreendida possibilitou mostrar que o café da manhã foi ressignificado e passa a ser simbolizado como uma prática discursiva, marcada por uma

regularidade que estabelece o sujeito político como aquele que apresenta afinidade semântica com o eleitor, não apenas referente às ideologias políticas, mas como representante legítimo das formações sociais, uma vez que estes seriam sujeitos configurados pelas mesmas formações discursivas, ou seja, aquelas que estabelecem a simplicidade, a igualdade e o mesmo lócus social compartilhado por eleito e eleitor, para além de aspectos econômicos. O café da manhã enquanto discurso no corpus analisado constitui um novo modo de ver o político: ele deixa de ser alguém distante, detentor de competência administrativa, econômica, enfim, teórica, e passa a ser alguém que tem condições sociais e culturais (e anseios, talvez) de frequentar a casa de seus eleitores, por compartilhar do mesmo cotidiano e das mesmas práticas familiares, não à toa, a única foto em que há a presença visível de um interlocutor com o sujeito em questão é justamente seu filho. O café da manhã como discurso instaura um efeito de sentido de família e familiaridade nas relações político-sociais, estabelecendo, por fim, uma nova forma de significar a representação política.

A imagem é um discurso que reverbera sentidos que embora corroborem sentidos possíveis pela instância verbal, consegue estabelecer elos semânticos com sentidos outros, impossibilitados pela palavra. Pautados na *política do pão e circo*, que vigora fortemente na sociedade como um discurso circulante de materialidade verbal, observou-se no discurso imagético que já há um deslizamento semântico que traz um teor de seriedade outrora silenciado, uma relação dialógica entre eleito e eleitor, de afinidade e de equidade, ainda que haja distanciamento entre os sujeitos, demonstrado pelo elemento de ruptura na imagem, materializado pela manteigueira na constituição da cena do café. Há sentidos que a imagem nos traz. E só ela. É a reverberação da imagem que constitui o campo do repetível para constituir o café da manhã como instância política. O café da manhã com o presidente não é uma novidade desse político, mas a abertura do momento, construída de forma tão popular e cotidiana é o promove o deslocamento e instaura o café da manhã como discurso político e, então, como acontecimento discursivo. É também o fato de ser diário que reestrutura semanticamente a representação política., afinal, quem não quer pão, ainda mais quentinho, bem gostosinho?!

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? *In*: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; BARONAS, Roberto (org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2003.

KRIEG-PANQUE, A. **A noção de “fórmula” em Análise do Discurso**: quadro teórico e metodológico. São Paulo: Parábola, 2010.

OMENA, Luciane Munhoz de. **Pequenos poderes na Roma Antiga**: o povo miúdo sob a ótica de Sêneca. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE II
EXATAS

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO 1

GEOMETRIA NA SALA DE AULA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO APRENDIZADO ESCOLAR NAS TURMAS DE 6º E 9º ANO, DA ESCOLA “A” E “B”, NO MUNICÍPIO DE CACOAL, RONDÔNIA

Angela Maria Santos de Souza
Sérgio Nunes de Jesus

Cacoal-RO, 03 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)

Somos suspeitos em falar sobre a disciplina de Matemática, pois como admiradores – a Geometria é um caso antigo e se deu devido às possibilidades didático-pedagógicas não apenas em sala de aula, mas também em sua essência prática na vida cotidiana. Como professores acreditamos que não só a Geometria, mas qualquer disciplina pode abrir possibilidades aos docentes. Sendo assim, quando Gandhi expõe “*Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados*” – podemos, nesta perspectiva, dialogar com os colegas da área de exatas que a Modelagem é um dos principais pontos dessa visão didática que pululam em curiosidades, criações, indagações e inserções interdisciplinares entre exatas e língua – estas ligadas constantemente pelo viés da interpretação teórico-prática. Logo, é satisfatório compartilhar um pouco dessas vivências criativas e, ao mesmo tempo, aprender com o alunado que, além atender as expectativas (da-na) disciplina – também sugere novidades que possibilitam a interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

GEOMETRIA NA SALA DE AULA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO APRENDIZADO ESCOLAR NAS TURMAS DE 6° E 9° ANO, DA ESCOLA “A” E “B”, NO MUNICÍPIO DE CACOAL, RONDÔNIA

Angela Maria Santos de Souza
Sérgio Nunes de Jesus

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introdução

Tendo em vista a problematização no que tange ao ensino de geometria na sala de aula, nas séries do ensino fundamental, vê-se a necessidade de renovar as metodologias, as técnicas utilizadas para um planejamento mais eficaz e objetivos a serem alcançados. Embora este texto tenha sido realizado a partir da experiência em sala de aula, ministrando aulas de matemática com o conteúdo de geometria no ensino público, no município de Cacoal, estávamos com diversas interrogações sobre o que apresentar e assim recorremos à modelagem matemática, pois refere-se a um processo que envolve a obtenção de um modelo.

Dinamizar as aulas como suporte para o aprendizado de geometria é uma maneira para se aplicar a prática de forma prazerosa, para isso procuramos abordar situações interessantes e atuais, nas quais o discente poderá usar a criatividade. Esse pode ser considerado um processo artístico, visto que, para se elaborar um modelo, além de conhecimento de Matemática, o modelador precisa de uma dose significativa de intuição e criatividade, para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para lidar com as variáveis envolvidas.

Para Biembengut e Hein (2003, p. 9), são incisivos em relação aos alunos serem cidadãos críticos e participantes ativos na sociedade:

Muito se falou e se fala de um futuro que está por chegar. Pois bem, chegamos ao novo milênio, no qual aponta-se para novos desafios e estes, para novas formas de encarar a realidade social. A educação também vem recebendo seus desafios – talvez os mais difíceis; entre eles o de antever e propor à sociedade um “novo” cidadão, que comandará a economia, a produção, o lazer e outras atividades que ainda surgirão nas próximas décadas.

É possível citar razões para que se estude geometria no ensino fundamental I e II, uma delas é a oportunidade que a disciplina oferece em ensinar a resolver problemas. A

busca para modelos representa uma estratégia útil e difundida, padrões que estabelecem um instrumento básico, desde o jardim-de-infância até a 3ª série do ensino médio. Fazer a correlação dos sólidos geométricos que tem três dimensões; elas apresentam altura, largura e profundidade, com a corroboração da natureza, é uma atividade que auxilia os alunos nos conceitos de superfície, área, medida de área e medidas.

Durante o processo ensino-aprendizagem é necessário inovar na dinâmica das aulas e nada melhor que fazer situações desafiadoras, que resultem satisfatoriamente tanto para o discente como para o docente. Muitos estudos são realizados na tentativa de tornar a prática de ensino mais significativa, sem perder de foco o desenvolvimento das habilidades necessárias para construir o conhecimento.

Para Biembengut e Hein (2003, p. 9):

Desafios como esse têm tornado crescente o movimento em prol da educação matemática, em especial, nas últimas décadas. Têm gerado reestruturações no currículo e nos métodos de ensino que forneçam elementos que desenvolvam potencialidades, propiciando ao aluno a capacidade de pensar crítica e independentemente. Não é difícil perceber que o futuro da civilização e da própria sobrevivência dependem da qualidade de imaginação criadora dos homens e das mulheres do nosso tempo e das futuras gerações. Mas como fazer emergir essa imaginação criadora em nós mesmos e em nossos alunos? Como proceder daqui em diante em nossa prática de ensino com vistas ao futuro?

Fica evidente a fragilidade do ensino do conhecimento geométrico na formação inicial do docente; “Devemos nos recordar que a maior parte dos professores, sobretudo de nível universitário, não tem preparação específica para a docência” (MORALES, 2003, p. 9), e por conta de uma formação deficitária, pautam-se em tradicionais práticas de ensinos, prioriza-se a memorização de fórmulas, repassam-se regras prontas para a aplicação direta do conteúdo e esse processo de modelos repetitivos não está sendo eficaz. Como citado acima, a Geometria era um conteúdo muitas vezes deixado de lado devido ao despreparo do docente, que simplesmente não possuía total domínio do conteúdo e o deixava para segundo plano.

A geometria pode ser estimulante, motivadora, gratificante, instigadora do raciocínio e, às vezes, desafiante com frequência tanto para o professor como para o aluno. Na ânsia de buscar trabalhar a Matemática de maneira contextualizada, conciliando teoria e prática, nem sempre há um padrão apropriado, é necessário se reinventar diariamente.

De acordo com Magnus (2012), a Modelagem busca relacionar os conhecimentos práticos do aluno, do seu cotidiano com conhecimentos matemáticos.

Partindo do pressuposto, que uma das principais práticas pedagógicas realizada é ensinar conceitos geométricos a partir da confecção de sólidos geométricos com ‘balinhas de goma’ e ‘palitos de churrasco’ ou ‘palitos de dente’.

Esse trabalho foi desenvolvido nas turmas “A” e “B” do 6º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2017, início do fundamental II e será dado continuidade nas turmas de 9º ano, fechamento do Fundamental II, ou seja, o projeto desenvolvido no

início e no final de um ciclo. Para Lindquist e Schulte (1994, p. 107) “a geometria, tal como é ensinada tradicionalmente, precisa mudar.” Foi por meio desse questionamento, que veio a indagação ‘Mas o que fazer?’ (grifos meu). Do consenso da importância da Matemática na formação dos adolescentes e jovens, no âmbito escolar, investigava o que era necessário para que o objetivo fosse alcançado. É possível compreender que a teoria e a prática não podem ser separadas, porém os métodos de ensinamentos devem ser analisados. De acordo com Bassanezi (2006, p. 16):

Na própria atividade de ensino, elementar e médio, o porquê de se ensinar matemática deve ser questionado. Os conhecimentos básicos de cálculo, geometria e estruturas algébricas seriam meros “jogos” destinados a desenvolver habilidades intelectuais (como ocorre com frequência em nossas escolas) ou deveriam ser instrumentos aplicáveis aos usos cotidianos? [...] Ao contrário, acreditamos que os professores devem valorizar o que ensinam de modo que o conhecimento seja ao mesmo tempo interessante, por ser útil, e estimulante, por ser fonte de prazer. Assim, o que propomos é a busca da construção de uma prática ensino-aprendizagem matemática que combine “jogos” e resultados práticos. (grifo do autor)

Com isso, percebe-se que, a atividade proposta é uma alternativa no ensino da Geometria e tais questionamentos são caminhos para tentar acertar. Segundo Bassanezi (2006, p. 38):

A proposta deste texto é sugerir a modelagem matemática como uma estratégia a ser usada para o ensino e aprendizagem de Matemática em cursos regulares ou não – e neste contexto recebe o nome de Modelação Matemática (modelagem em Educação). [...] As discussões sobre o tema escolhido favorecem a preparação do estudante como elemento participativo da sociedade em que vive – “O indivíduo, ao mesmo tempo em que observa a realidade, a partir dela e através da produção de novas ideias (mentefatos) e de objetos concretos (artefatos), exerce uma ação na realidade como um todo” (D’AMBROSIO, 2006, [17]) (grifos do autor).

Nesse sentido, a estratégia se faz eficaz onde o discente aprenderá conceitos básicos na utilização da geometria e acrescentará conceitos; esses que levará consigo no decorrer da sua caminhada; acadêmica e social.

Assim sendo, espera-se que o presente trabalho apresente contribuições para o ensino-aprendizagem, conciliando teoria e prática no ensino da matemática. E que, conforme as abordagens possamos trilhar novos caminhos à prática na sala de aula, onde qualidade e quantidade sejam parâmetros para o século XXI.

Constituinte teórico

Ao longo da história percebe-se que a matemática não é só números, mas também formas. ‘A matemática está em tudo’. O foco da investigação centrou-se nas inquietações que motivaram essa pesquisa, cujo objetivo principal consiste em conciliar teoria e prática, por meio de aulas dinâmicas, tornando um conteúdo difícil

e temido, entendível. As práticas com o ensino da Geometria nem sempre são abordadas, primeiramente, pela falta de incentivo, na escola não há apoio para aprofundar e desenvolver o assunto e nem cursos de formação básica ou continuada.

A escolha do assunto ‘Geometria na sala de aula’ obviamente foi devido à preocupação em relação ao aprendizado do aluno, além de ser uma base de estudo para auxiliar na prática pedagógica, além de ser instigante e desafiador.

Ao desenvolvermos conteúdos geométricos planos elementares e sólidos geométricos, observa-se pouquíssimo domínio desses conteúdos por parte dos alunos e a rejeição em relação à matéria são perceptíveis.

Assim, a prática pedagógica é necessária e o mediador desse ambiente ser melhor, sem dúvida, deve-se ao professor. Então, para auxiliá-lo na melhoria de suas práticas pedagógicas é fundamental sugestões e abordagens sobre metodologias diferenciadas para o ensino da Geometria na sala de aula, ou seja, conciliar teoria e prática no seu cotidiano.

Segundo Biembengut e Hein (2003, p. 29):

A condição necessária para o professor implementar modelagem no ensino – modelação – é ter audácia, grande desejo de modificar sua prática e disposição de conhecer e aprender, uma vez que essa proposta abre caminho para descobertas significativas. Um embasamento na literatura disponível sobre modelagem matemática, alguns modelos clássicos e sobre pesquisa e/ou experiências no ensino são essenciais.

Nas atividades desenvolvidas em sala de aula, esperava-se que, os grupos identificassem características dos sólidos geométricos, os nomeassem e estabelecessem relações entre formas de objetos do seu dia a dia e a dos sólidos. O método avaliativo foi relatado oralmente pelo professor, além de descrito com informes sobre critérios, qualidade e aprendizagem do aluno, permitindo estabelecer relações, entre o esperado e o efetivo. Ainda para Biembengut e Hein (2003, p. 23) são determinantes quanto a “Orientação de modelagem”, quando especificam que:

O trabalho de modelagem tem como objetivo principal criar condições para que os alunos aprendam a fazer modelos matemáticos, aprimorando seus conhecimentos. Os alunos escolhem o tema e a direção do próprio trabalho, cabendo ao professor promover essa autonomia.

Espera-se por meio da modelagem:

- incentivar a pesquisa;
- promover a habilidade em formular e resolver problemas;
- lidar com tema de interesse;
- aplicar o conteúdo matemático; e
- desenvolver a criatividade.

Sendo assim, o planejamento foi fundamental para orientar e acompanhar os alunos sobre a interação com assunto, bem como a forma estratégica no processo da metodologia em sala de aula. A aula foi iniciada com um bom ‘bate papo’ para

mensurar quanto os alunos conheciam a respeito do conteúdo abordado: Geometria. Seguir da hipótese que essa experiência vai trazer um olhar diferenciado do desenvolvimento da Geometria na sala de aula, pois pretende-se estudar de forma cuidadosa, já que os discentes confundiam demais figuras espaciais com as planas, ou seja, conceitos básicos sobre formas geométricas presentes no dia a dia. Por exemplo, nomenclatura do hexaedro (cubo) com o polígono quadrado, além de fixarem apenas dois polígonos: triângulo e quadrado, sem falar que não sabe qual é o quadrilátero paralelogramo. O não conhecimento com as formas geométricas planas e espaciais, consiste com que os alunos confundam os conceitos sobre polígonos e poliedros.

Isto será uma espécie de termômetro para verificar e estimular a participação do aluno e torná-lo corresponsável pela aprendizagem.

A atividade foi desenvolvida em quatro etapas:

- a) Abordagem do assunto;
- b) Atividades de planificação sobre o assunto;
- c) Elaboração e confecção de sólidos geométricos;
- d) Perspectivas geométricas.

Para cada uma dessas etapas, houve um olhar ‘Avaliativo’, expresso por indagações como: O que você mais gostou na atividade com a confecção dos sólidos geométricos?; O que foi mais fácil na atividade? O que foi mais difícil? A partir dessas interações foi elaborado o ‘QUIZ’ com o propósito de identificar as possíveis dificuldades evidenciadas ao longo da análise e registros feitos pela professora. Afinal, o objetivo era que o aluno compreendesse brincando, conciliando teoria e prática. Esse trabalho permite que conceitos básicos de geometria constituísse respostas naturais às indagações como: Onde vou usar isso? Para que serve isso?

Tamanho prática pode parecer suficiente, pois exige que o aluno interprete e compreenda sua aplicabilidade em situações cotidianas, sem regras ou procedimentos ‘decorebas’.

É importante ressaltar essa retomada da ação educativa que não deve ser entendida como retrocesso e sim como uma proposta de mudança no mecanismo de educação, com cidadãos com maior entendimento, ricos em argumentos e maior precisão em suas respostas.

Análise crítica sobre como avaliar com o lúdico

O processo de avaliar é contínuo e aponta a distância entre qualidade e quantidade. Não existe uma única maneira de avaliar, o que torna a prática evasiva, ensinar e avaliar são ações diferentes, mas em hipótese alguma podem ser vistos e entendidos separados, são processos sequenciais. Teoria e prática devem caminhar juntas. Avaliar com o compromisso da aprendizagem demanda tempo, com certeza ocorrerá erros, desafios, compreensões, alternativas, estratégias. Enfim, o corrigir é um pouco inevitável para se obter um resultado coerente.

Aprender Geometria não é fácil, porém se torna mais difícil se o docente não levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, pois esse assunto, cabe a ambos (professor e aluno) fazerem associações, deduções e comentários.

Assim, teremos inúmeras respostas para saber por que nosso aluno não aprendeu. Segundo Pais (2002):

A educação escolar deve se iniciar pela vivência do aluno, mas isso não significa que ela deva ser reproduzida ao saber cotidiano. No caso da matemática, consistem em partir dos conhecimentos dos números, das medidas e da geometria, contextualizados em situações próximas do aluno. O desafio didático consiste em estruturar condições para que ocorra uma evolução desta situação inicial rumo aos conceitos previstos. Uma forma de dar sentido ao plano existencial do aluno é através do compromisso com o conhecimento por ele vivenciado, fazendo com que aquilo que ele estuda tenha um significado autêntico e por isso deve estar próximo a sua realidade. Mas é necessário voltar a enfatizar: partir da realidade do aluno não significa substituir o saber escolar pelo saber cotidiano. O objeto da aprendizagem escolar não é o mesmo do saber cotidiano. O saber escolar serve, em particular, para modificar o estatuto dos saberes que o aluno já aprendeu nas situações do mundo – da – vida (p. 28).

Lembrar que avaliar tem vantagens e desvantagens, que não existe uma única forma, porém, a mesma deve estar comprometida com a aprendizagem para assumir um caráter transformador. Ao avaliar os alunos, o professor está, também, avaliando seu trabalho.

Metodologia: os procedimentos

A abordagem do assunto foi iniciada com a parte histórica, tratou-se sobre o pai da Geometria Euclides de Alexandria (300 a.C.), até os sólidos de Platão (428 – 347 a.C.). Vale salientar, que o vídeo Pato Donald no país da Matemática registra um pouco dessa história e tornou-se um recurso utilizado.

Ainda nesta primeira etapa, no decorrer das atividades de fixação, foi desenvolvida a parte de geometria plana, realizados exercícios do livro didático, além disso, resgatados os conceitos geométricos que os alunos já possuíam e introduzidos outros considerados relevantes. Nomes dos polígonos e a relação entre duas retas, entre reta e plano e entre planos (paralelos, perpendiculares, concorrentes); ângulos, propriedades dos polígonos (triângulo e quadriláteros), sólidos geométricos (prismas, cilindros, pirâmides, cones, esferas), observou-se pouquíssimo domínio desses conteúdos por parte dos alunos.

Na segunda etapa, os alunos tiveram que ampliar as planificações dos sólidos geométricos. A princípio as turmas foram subdivididas em grupos de no máximo quatro alunos, onde realizou-se um sorteio com o nome dos ‘moldes de planificações’, que geralmente vem no final do livro didático como suporte pedagógico, para os grupos ampliarem em papel cartão.

A terceira etapa, procedeu-se de forma mais longa, pois dependia do trabalho em grupo, onde cada equipe de no máximo quatro componentes, a partir das planificações da segunda etapa, motivados deram sequência a atividade. As etapas aconteceram na sala de aula. Após o sólido estar montado no papel cartão, chegou a vez de refazê-lo utilizando, balinhas de goma (jujubas) e palitos de churrasco; já na confecção de sólidos com jujubas exige-se habilidades manuais. A sala transforma-se em uma

oficina, onde o trabalho artesanal tem um papel especial. É nesse clima descontraído que se pretende avaliar a aprendizagem dos conceitos matemáticos.

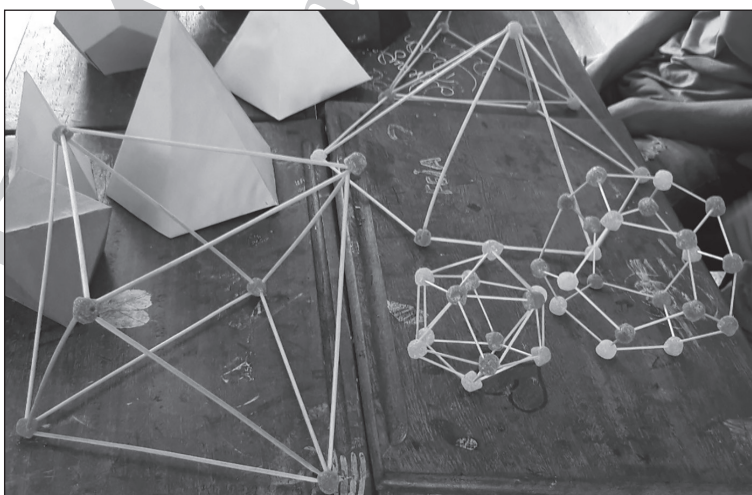
Como desfecho, temos a quarta etapa, pois por intermédio do que o aluno fez nas etapas anteriores, o mesmo construirá a partir do tridimensional no bidimensional.

De acordo com Biembengut (2004, p. 22) em seu livro *Modelagem Matemática & Implicações no Ensino e na Aprendizagem de Matemática*, relata: “Preocupações do que, como, quanto e para que ensinar matemática, têm contribuído para o fortalecimento de pesquisas na área de Educação Matemática”. Essas indagações favorecem na melhora da escolha didática, no planejamento de uma aula dinâmica e acima de tudo no significado de transferir conhecimento. Fica explícito que essas reflexões são necessárias para uma ação melhor na prática de ensino. A atividade gerará motivação e com certeza contribuirá para a melhoria na formação continuada do professor.

Geometria na sala de aula

A atividade foi desenvolvida em quatro etapas: 1ª) abordagem do assunto, onde foi resgatado um pouco da história dos sólidos platônicos, através do vídeo Pato Donald no país da Matemática; 2ª) atividades de planificações sobre o assunto (ampliação do sólido geométrico); 3ª) elaboração e confecção de sólidos com palitos e jujubas e 4ª) o desfecho com as perspectivas geométricas. No início da atividade, tanto os alunos do 6º ano, como os alunos da turma de 9º ano, foram subdivididos em grupos com quatro componentes em cada grupo e ampliou sua planificação e confeccionou com papel cartão seus respectivos sólidos geométricos. Cada grupo montou seu “mobile”. Dando sequência a aula, receberam jujubas e palitos de churrascos, onde os vértices de cada sólido representava a jujuba e cada palito as arestas. Vale ressaltar que, o dodecaedro e o icosaedro foram desenvolvidos com palitos de dente (Figura 1).

Figura 2 – Sólidos Geométricos



A importância da geometria no dia a dia influencia no ensino aprendizagem. Um aspecto positivo que deve ser levado em consideração foi a concentração dos alunos e a criatividade na hora de ampliar e confeccionar os sólidos. Foi nítido que os alunos apresentaram pouca dificuldade em relação à confecção dos poliedros e o fato de poderem aprender brincando e devorarem ao final a atividade, gerou um certo entusiasmo.

Após a confecção dos sólidos com o papel cartão e as jujubas, os alunos ainda em grupos fizeram as perspectivas geométricas dos sólidos apresentados, com material simples, porém muito útil, recortes de jornais, revistas e colagem em forma de mosaicos.

Como processo de avaliação para obtenção dos resultados, como sugestão foi feito um QUIZ, com perguntas e respostas elaboradas pelos alunos ao longo das atividades. Iniciamos a aula com as equipes subdivididas em cores (amarela, verde, lilás, rosa, preta, azul, laranja e vermelha); foi colocada uma fita no punho de cada componente, além disso foram citadas as regras e esclarecidas as rodadas. Na primeira e segunda rodada, teve perguntas e respostas, havendo uma interação com os alunos. Os alunos aparentavam estar se divertindo, além de ter sido verificado por meio da observação o nível de absorção e a capacidade de conexão das informações apresentadas ao longo do período, essa dinâmica serviu de instrumento de avaliação, pois a geometria na sala de aula tem esse objetivo, conciliar teoria e prática. Na terceira rodada foi vendado os olhos dos alunos e solicitado por meio do tato o nome do sólido (Figura 2).

Figura 2 – QUIZ



Fonte: Autores (2018).

A quarta e decisiva rodada foi feito o Jogo Discursivo, análise e coerência da pergunta e também da resposta. Partindo do pressuposto que os alunos são competitivos, essa dinâmica se tornou interessante. O QUIZ proporcionou uma interação entre alunos e professores, no final, foi dada uma premiação aos vencedores.

Ainda como planejamento dessa atividade, foi solicitado aos alunos que fizessem um texto sobre a importância da geometria e a relação do sólido escolhido com seu cotidiano, mantendo a concentração dos alunos e a dinâmica da aula.

Critérios de inclusão e exclusão

Considerar como referência a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) é admitir que a escola “A” fica a uma distância de 22 km e a escola “B” 38 Km, ambas no município de Cacoal, e o critério de inclusão das séries (6º e 9º ano), foi devido ser o começo e o final do fundamental II, além de ter toda uma dificuldade de reunir os pais no começo do ano devido as chuvas, transporte escolar e até mesmo a colheita, esse contato tornou-se possível na última reunião do ano (2017), onde houve uma presença considerável de pais, visto que os mesmos queriam saber se seus/suas filhos(as) foram aprovados ou não, devido os mesmos serem alunos de zona rural e menores de idade, a faixa etária desses alunos variam de 11 a 17 anos. Vale ressaltar que, atualmente, há secretaria na escola, porém nessa reunião houve a possibilidade de os pais/responsáveis fazerem a matrícula, mediante a SEMED Itinerante. Um número reduzido de responsáveis são os avós, que possuem a guarda dos netos. Tornou-se claro pelo termo de anuência da escola a colaboração com a infraestrutura e por meio da ata de consentimento dos pais, observa-se que os alunos não foram obrigados a participarem da atividade que felizmente foi desenvolvida na sala de aula no ano de 2018.

Resultados e discussões – Escola “A” e Escola “B”

6º ano do Ensino Fundamental

O desenvolvimento da atividade foi desenvolvida em três etapas: abordagem do assunto, atividades de planificação sobre o assunto e o desfecho com elaboração e confecção de sólidos.

Com a turma do 6º ano, optou-se por iniciar a aula com as equipes subdivididas em cores (amarela, verde, lilás, rosa, preta, azul, laranja e vermelha), foi colocada uma fita no punho de cada componente, apresentadas as regras do QUIZ e esclarecidas todas as rodadas. A primeira e segunda rodada foram de perguntas e respostas, havendo uma interação com os alunos. Foi divertido, além de verificar por meio da observação o nível de absorção e a capacidade de conexão das informações demonstradas ao longo do período, utilizando a correção das atividades como um instrumento de avaliação, pois a geometria na sala de aula tem esse objetivo, conciliar teoria e prática. A terceira rodada, foi vendado os olhos dos alunos e solicitado por meio do tato o nome do sólido.

O fato do aluno estar com venda nos olhos, foi interessante, pois em outro momento foi abordado o tema transversal “inclusão social”, tema do ano passado do ENEM. Na quarta e decisiva rodada, foi sugerida pelo professor regente da aula, onde o mesmo fez o Jogo Discursivo, análise e coerência da pergunta e também da resposta. Foi muito interessante. O QUIZ proporcionou uma interação entre alunos e professor, sendo dado uma premiação ao vencedor. Ainda como planejamento e atividade nessa aula, na escola “A” foi solicitado aos alunos que fizessem um texto sobre a importância da geometria e a relação do sólido escolhido com seu cotidiano. Já na escola “B” foi solicitado aos alunos que fizessem uma busca no ambiente escolar (espaço físico) e trouxessem um objeto relacionado aos poliedros e não poliedros, para fazerem um texto sobre a importância do objeto na matemática no seu dia a dia, observação dos sólidos e a relação com o meio. Vale ressaltar a concentração dos alunos e a dinâmica da aula. Foi cedido um tempo considerável em relação a atividade, realizado registro fotográfico e entregue os certificados de participação a todos os presentes.

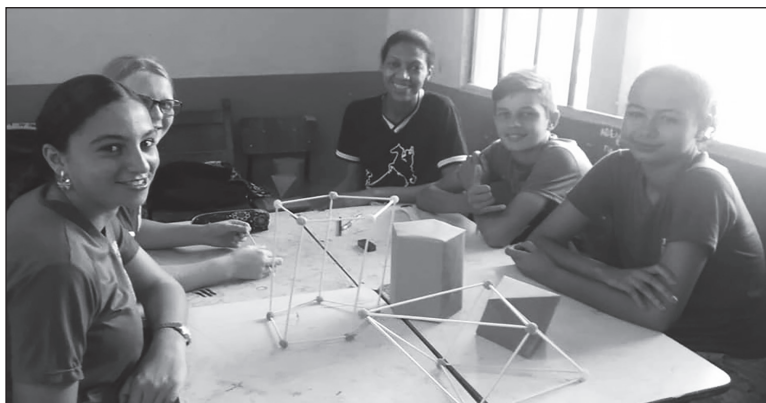
9º ano do Ensino Fundamental – Escola “A”

A atividade foi desenvolvida em três etapas: abordagem do assunto, onde foi resgatado um pouco da história dos sólidos platônicos, atividades de planificação sobre o assunto e o desfecho com elaboração e confecção de sólidos. Iniciamos na turma do 9º ano, onde os alunos foram divididos em grupos com quatro componentes em cada grupo, tivemos 8 grupos e cada equipe ampliou sua planificação e confeccionou com papel cartão dois sólidos geométricos. Cada um montou seu “mobile”.

Figura 3 – Ampliação da planificação dos sólidos em papel cartão



Fonte: Autores (2018).

Figura 4 – Sólidos em papel cartão e com jujubas e palitos

Fonte: Autores (2018).

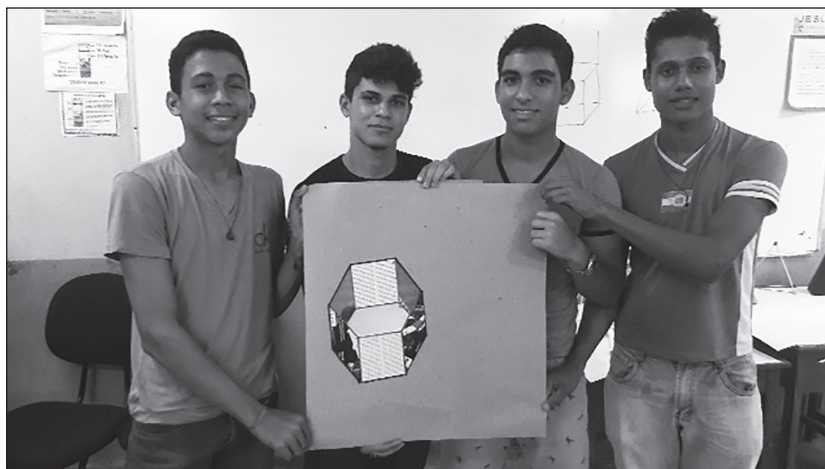
Dando sequência a aula, os grupos receberam jujubas e palitos de churrascos, onde os vértices de cada sólido representavam uma jujuba e cada palito as arestas. Vale ressaltar que o dodecaedro e o icosaedro foram feitos com palitos de dente.

A importância da geometria no dia a dia influencia no ensino aprendizagem, um aspecto positivo que deve ser levado em consideração foi a criatividade na hora de ampliar e confeccionar os sólidos, onde os alunos apresentaram pouca dificuldade em relação a confecção dos poliedros e o fato de poderem aprender brincando e devorarem ao final a atividade gerou um grande entusiasmo.

Após a confecção dos sólidos com o papel cartão e as jujubas, os alunos em grupos fizeram as perspectivas geométricas dos sólidos apresentados (Figura 5 e Figura 6), com material simples, porém útil, recortes de jornais, revistas e colagem em forma de mosaicos. Ainda, foi feito registro fotográfico e entrega de certificados.

Figura 5 – Utilizando recortes de jornais e revistas para as perspectivas

Fonte: Autores (2018).

Figura 6 – Perspectiva Geométrica

Fonte: Autores (2018).

Escola “B” – 9º ano do Ensino Fundamental

A turma do 9º ano foi dividida em grupos com quatro componentes em cada e conforme o sorteio cada equipe ficou com a confecção de dois sólidos. Cada equipe recebeu jujubas e palitos de churrasco, conforme cada um identificava número de arestas e vértices e assim cada um fez seu sólido com característica própria. Isso tudo ocorreu durante a aula de matemática. Após o intervalo, foram desenvolvidas as perspectivas geométricas desses poliedros e entregue os certificados de participação a todos os presentes.

Comparação entre a escola “A” e escola “B”

O professor é a figura principal no contexto do ensino, sendo ele o agente educativo é evidente que melhorias no ensino terão mais chances de ocorrer se a ele forem dadas condições adequadas de trabalho. Assim sendo, compreende-se que avaliar é uma rotatividade de concepções entre: planejar, executar ações com vista à melhoria dos resultados; avaliar novamente; coletar informações; analisar resultado e começar tudo novamente. E isso é feito em prol da melhoria da aprendizagem do aluno, pois acredita-se que auxiliará tanto no conhecimento quanto na nota. Fazer este paralelo crítico, não foi nada fácil, visto que apesar das dificuldades apresentadas ao longo do processo, estimular a participação dos alunos é um meio de torná-lo corresponsável pelo seu aprendizado. Os alunos da escola “A” apresentaram menos dificuldades em relação ao conteúdo ministrado, já em relação à concentração, ambas empataram. Essa atividade tinha como principal objetivo, ensinar de forma diferenciada conceitos

básicos de geometria. Acredita-se que enxergar tridimensionalmente nessa nova etapa se tornou mais “fácil”.

Os alunos do 9º ano da escola B, tiveram dificuldades em confeccionar o sólido e ampliar com as jujubas, além disso, tiveram diversas dificuldades em fazer as perspectivas tridimensionalmente no plano.

Para Biembengut e Hein (2007, p. 28):

A modelagem matemática, originalmente, como metodologia de ensino-aprendizagem parte de uma situação/tema e sobre ela desenvolve questões, que tentarão ser respondidas mediante o uso de ferramental matemático e da pesquisa sobre o tema. Trata-se, é claro, de uma forma extremamente prazerosa e que confere significativo conhecimento seja na forma de conceitos matemáticos, seja sobre o tema que se estuda (2007, p. 28).

Trabalhar de forma diferenciada foi algo que trouxe uma satisfação incomensurável, pois a habilidade e segurança só se ganham com a experiência. O propósito fundamental da atividade era conciliar a teoria com a prática e verificar se o aluno estava gradativamente dominando os objetivos previstos. Devido às diferenças individuais, ficou evidente para um pequeno grupo de alunos a demonstração que aprenderam mais rapidamente do que os outros.

Biembengut e Hein (2003, p. 125) em suas considerações finais escreve:

Ao participar de um trabalho com modelagem ou modelação, no qual o conteúdo não é dissociado da realidade, pois há conexão entre o que se aprendeu e o que se executou, acreditamos que alunos e professores tornar-se-ão mais entusiastas com a possibilidade de transformar a escola, ainda que de forma lenta e gradual, para que ela venha a exercer o papel que lhe cabe na preparação do indivíduo para atuar no meio circundante. [...] E o professor orientador também sai ganhando no sentido de que cada tema escolhido por seus alunos possibilita aquilatar seu conhecimento.

Deve-se tomar cuidado para conseguir analisar como os alunos aprendem, quais as estratégias didáticas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos planejados e quais os melhores instrumentos para a verificação da aprendizagem conquistada. De fato, é necessário que o docente, acredite que o resultado do trabalho por mais árduo que seja, será satisfatório e valerá como incentivo para aplicação com outras turmas. Biembengut e Hein (2007, p. 29), confirma isso, relatando:

A condição necessária para o professor implementar modelagem no ensino – modelação – é ter audácia, grande desejo de modificar sua prática e disposição de conhecer e aprender, uma vez que essa proposta abre caminho para descobertas significativas (2007, p. 29).

É necessário então, planejar sempre para que as aulas sejam diversificadas e o aluno aprenda, pois é preciso focar no aprendizado e não somente em resultados imediatistas.

Considerações

A aprendizagem nos dias atuais, o buscar alternativas às inquietações fazem parte da formação do professor e devem ser atividades vivenciadas na prática como ferramenta pedagógica.

Espera-se que, o aluno ao longo dos ciclos identifique características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, fazendo a correlação com a realidade do meio em que vivem. É interessante lembrar que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas ter amostras dos resultados alcançados. Por isso, partindo do pressuposto que o aluno ainda no 6º ano possui uma vasta bagagem, porém empírica, espera-se que ao 9º ano ele tenha uma melhor concepção desses conceitos que foram ensinados ao longo das séries.

A linguagem educativa é um instrumento de muitas faces, que expressa e comunica o pensamento o qual exprime ideias e trabalhar Geometria de forma diferenciada e lúdica, nos leva ao pensamento do saber e amplia o conceito de aprendizagem ativa, adotando uma postura de pensar sobre o seu próprio aprender e a intervir criticamente e criativamente no planejamento de suas aulas. O importante é tornar as aulas mais dinâmicas e não apenas reproduzir como se foi aprendido, para que os alunos se motivem a aprender e não apenas decorarem conceitos de pré-requisitos para a vida estudantil.

Diante do que foi exposto, não é um bolo onde se copia a receita e segue seu modelo, mas a principal característica é estimular a criatividade do indivíduo e também do docente em desenvolver e enfrentar com êxito a geração na qual o conteúdo não pode ser dissociado da realidade.

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Modelagem matemática & implicações no ensino e na aprendizagem de matemática**. 2. ed. Blumenau: Edfurb, 2004.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

D' AMBROSIO, U. Etnomatemática um problema. **Educação Matemática em Revista, SBEM**. 1, p. 5 – 18, (1993).

LINDQUIST, M. M.; SCHULTE, A. P. (org.). Tradução de Hygino H. Domingues. **Aprendendo e ensinando geometria**. São Paulo: Atual, 1994.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **A educação Matemática em Revista**, Ano III, n. 4, 1º semestre, Blumenau: SBEM, 1995.

MAGNUS, M. C. M. **Modelagem matemática em sala de aula: principais obstáculos e dificuldades em sua implementação**. 2012. 121, p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MORALES, Pedro, S J. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 2003.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática – uma análise da influência francesa**. In: (Coleção Tendências em Educação Matemática, 3). 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2002.128p.

DONALD In Mathmagic Land (Original). Dirigido por Hamilton Luske e Les Clark, 27 minutos, Gênero: animação, família, fantasia, Estados Unidos, 1959. Disponível dublado em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbftu093Yqk>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE III
EDUCAÇÃO

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

TEXTO 1

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: caminhos plurais na formação do professor

Nara Dantas de Azevêdo

*Caetité-BA, 05 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Usualmente no espaço de encontro para as articulações das práticas pedagógicas, chamados de atividades complementares – AC, educadores e coordenadores pedagógicos estão quase sempre em busca do planejamento e estruturação de aulas e/ou projetos escolares, e conforme a pesquisa apresentada, reduzidas são as reflexões sobre a formação do professor como um processo contínuo em sua trajetória pedagógica.

Normalmente as discussões sinalizam as fragilidades que foram se materializando e para compreender essas fragilidades foi essencial olhar os encontros de AC com mais sensibilidade; como eles se organizam e como os educadores contribuem para a prática de seus pares.

Há que se considerar que estas observações foram anotadas em 2015, quando foi possível perceber um conjunto de crenças na formação inicial do professor, pontuando as lacunas dessa formação. “As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica deixam patente a visão dicotomizada da relação entre teoria e prática [...]” (VEIGA; VIANA, 2012).

Evocamos então as transformações sociais e econômicas que repercutem na educação e na formação do professor. As crenças que se instalaram foram estimuladas e repetidamente reproduzidas nos espaços de discussão pedagógica. No entanto, estes comportamentos mudam quando a escola se percebe e assume o tempo das atividades complementares como positivo também para a continuidade da formação do professor.

Educadores estão constantemente envoltos por mudanças e os avanços tecnológicos requeridos no contexto do ensinar ora atraem, derivando em novas práticas, ora afastam o professor de sua intencionalidade pedagógica permanecendo as velhas práticas, isolando a escola em suas paredes curriculares. Essa nova realidade causada pela pandemia do COVID-19 exigiu o uso das tecnologias digitais como meio efetivo e se podemos dizer afetivo (considerando a aproximação virtual), nas interações entre professor e aluno e professor e escola e dadas as características de sua formação a maior inquietação é o uso adequado das ferramentas digitais para a educação.

O/A leitor/leitora perceberá que os encontros de AC descrevem anseios e necessidades que se ampliam e cuja busca não são efetivamente as causas na formação inicial, no fazer do professor somente, também pontua a evolução do educador em

sua prática cotidiana mediante as mudanças ocorridas na organização da unidade escolar cenário da pesquisa.

Em um futuro próximo pretende-se retornar a este espaço buscando entender mudanças ou permanência do que foi observado como práticas e orientação pedagógica durante as atividades complementares.

Editora CRV
versão para revisão do autor

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: caminhos plurais na formação do professor

Nara Dantas de Azevêdo

Introdução

Pensar a formação continuada de professores é mais do que cuidar da constituição teórica. Requer pensar o indivíduo da formação, pensar a sua individualidade e como essa individualidade se alia ao coletivo escolar. Mas também é pensar num processo de conhecimentos que deram início na formação inicial, realizada e legitimada nas universidades.

Quando os encontros pedagógicos, as Jornadas Pedagógicas Municipais e Estaduais acontecem dentro do próprio espaço escolar, muito se fala em educação de qualidade e atendimento aos apelos sociais da formação do sujeito crítico reflexivo; como proposta, a formação continuada de professores ocupa restrito espaço nas pautas dessas reuniões, restringindo-se a treinamentos, cursos, seminários, palestras. Muito timidamente se propõem as Atividades Complementares (AC) como espaços para essa formação, traço distintivo na docência.

Na escola, concebida como espaço grupal, as histórias tendem para o ponto de implicação mútua de narrativas diferentes. Ao Coordenador Pedagógico ou ao Professor Articulador, cabe a compreensão dos fatores que impactam na formação docente: o desafio de compreender essas junções de histórias e experiências facilmente perceptíveis na prática educativa. À escola, cabe o entendimento do termo formação continuada, com foco na ação de educadores em seu cotidiano.

A formação continuada de educadores que atuam na educação básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos) encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação (FUSARI, 2006, p. 22).

O trabalho de que nos ocupamos se constitui de uma peça acadêmica com reflexões sobre a formação continuada de professores em uma Instituição de Ensino situada no Território de Identidade Sertão Produtivo. A leitura dos teóricos que deram base à Proposta de Intervenção e a associação de suas ideias ao objeto, sob o prisma metodológico, pretendeu responder ao questionamento gerador da proposta: **“Como transformar os horários destinados às Atividades Complementares (AC), em espaços para formação continuada do professor?”**. É conveniente aludir a outro aspecto gerador das reflexões: a mudança da modalidade de Ensino Médio Regular para Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Esse fato ratifica a Proposta de Intervenção. Há uma nova realidade a ser percebida, que reclama mais pontualidade

nas discussões dentro do espaço das reuniões pedagógicas. Por esta razão discorremos nesta peça sobre a Educação Profissional, discorrendo sobre a história sem, no entanto, ali delongar, os Territórios de Identidade da Bahia e como as crenças no aprender assumem o sentido da Educação Profissional, articulando saberes e práticas na conjuntura em que se insere o Território de Identidade Sertão Produtivo e como este, integrado à sociedade se articula.

Também são tratadas as funções do Coordenador Pedagógico e do Professor Articulador de Eixo. Estas funções alinhadas num diálogo articulado com a realidade da instituição de ensino, mostram que o desenvolvimento de ações voltadas à prática pedagógica excede à visão fragmentada de que findo o acompanhamento das atividades pedagógicas de professores e sugestões de metodologias para o seu desenvolvimento, estão cumpridas as possibilidades de articulação entre coordenação pedagógica e professores. A seção que encerra essa peça acadêmica nos conta as informações obtidas por meio de questionário aplicado aos professores e apresenta a Proposta de Intervenção com a premissa de atender ao objetivo inicial e propulsor da pesquisa que é compreender os horários destinados às Atividades Complementares como espaço de formação continuada de professores.

A educação profissional

A Educação Profissional é uma temática que não pode ficar à margem da discussão sobre formação continuada de professores. Os diálogos sobre o ensino profissional no Estado da Bahia ganham vulto em 2008, com a implementação do Plano de Educação Profissional, cuja finalidade é elevar a escolaridade dos jovens e prepará-los para o mercado de trabalho. Foi um grande avanço, considerando que, historicamente, em nosso país, a exploração de matéria-prima, embora fosse desde sempre carro-chefe da economia, ignorava a necessidade de qualificação da mão de obra: “Moura (2010, p. 876) explica que os modelos de Educação Profissional no Brasil ao longo dos anos se caracterizam pela funcionalidade [...] [, sem a] preocupação de preparar indivíduos para o trabalho”.⁶

Uma sinopse do ensino profissional brasileiro nos permitirá melhor visualização das diretrizes da Educação Profissional no Estado da Bahia, dado que a educação para o trabalho é a tônica da educação profissional.

Um raio X da história

É oportuno direcionar as reflexões para o campo de onde podemos visualizar as primeiras intenções de prover o trabalhador com noções de seu ofício. No final do século XIX, a industrialização dá indícios do seu surgimento na sociedade brasileira, e as primeiras escolas começam a surgir, não com a intenção de preparar indivíduos para o trabalho, mas no sentido assistencialista. Por esta razão, o trabalho não estava

vinculado à produção e desenvolvimento econômico, com trabalhadores qualificados para as atividades exigidas na indústria emergente – de acordo ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2012).

Este panorama da economia se contrapunha aos hábitos dos trabalhadores pobres em suas atividades de produção (sapateiros, alfaiates etc.). Destarte exigia regularidade de horários e execução de tarefas organizadas em extensas jornadas de trabalho, sem que pudessem eles mesmos controlar seus horários e a dinâmica na execução de suas tarefas fabris.

A mudança nos hábitos de produção e a exigência das fábricas, somados à resistência pela regularização do trabalho, modificam o panorama de atuação tanto da população trabalhadora, quanto da gestão pública:

Essa transformação de concepção acerca do valor do trabalho encontrou resistência por parte da população e exigiu estratégias para a socialização dos novos valores e padrões de comportamento, entre elas a vinculação da educação profissional com a questão social, ou seja, o controle (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2012, p. 16).

Dos vieses das discussões que colocaram a Educação Profissional em primeiro plano, determinou-se essa educação como formação do profissional para atividades técnicas sem o envolvimento intelectual. O objetivo da Educação Profissional atendeu às necessidades dessa economia industrializada. O trânsito do ensino profissional tomou então novos rumos e contornos e, por seu turno, os valores de progresso e as novas formas de industrialização são insumos para a defesa de uma Educação Profissional.

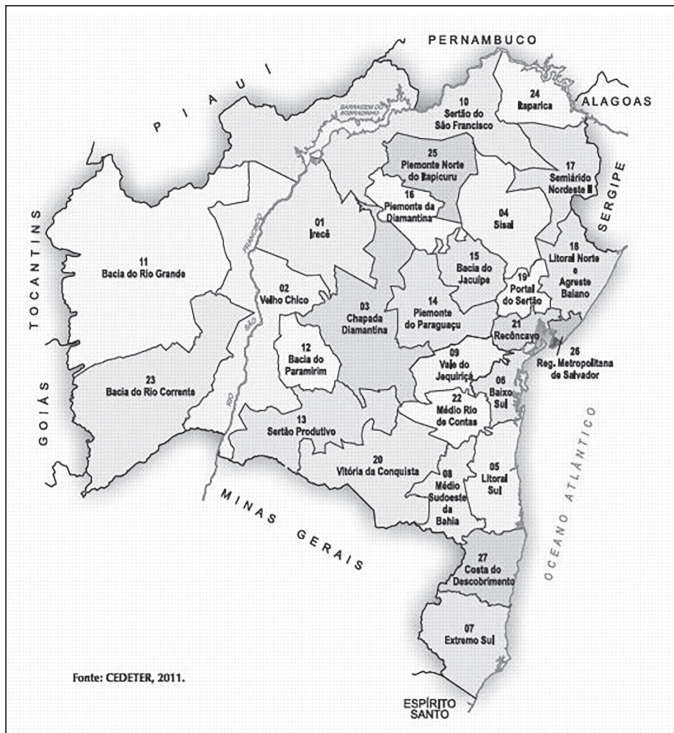
Territórios de identidade na Bahia

Ao falarmos de Educação Profissional, necessária se faz uma abordagem sobre Territórios de Identidade, posto que essa matéria não se encontre dissociada da criação dos Territórios de Identidade no Estado da Bahia. O Programa Territórios de Identidade foi instituído pelo Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. O art. 1º, parágrafo 1º (BAHIA, 2010, p. 1), conceitua:

Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial.

O Governo da Bahia reconhece a existência de 27 Territórios de Identidade que se constituem por suas características específicas, considerando a realidade local de cada um deles, com a perspectiva de identificar suas prioridades temáticas, de forma a facilitar um desenvolvimento equilibrado e também sustentável. Em 29 de dezembro de 2014, foi publicada a Lei nº 13.214 (BAHIA, 2014), que estabelece os princípios, as diretrizes e os objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial da Bahia.

Figura 1 – Mapa do Território de Identidade da Bahia



Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 28 dez. 2015a.

Sentidos de pertencimento

Para além das linhas que delimitam as faixas territoriais, pensar um Território de Identidade é compreender a identidade da população que o constitui. Duarte (2009) explica que a divisão do Estado da Bahia em Territórios de Identidade se estrutura a partir dos laços cotidianos, do fluxo de pessoas em busca de serviços e relações comerciais. Desta forma, esta categorização se diferencia da empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que se baseiam em regiões organizadas pelas características econômicas, que orientam a ação governamental para as políticas públicas e formulação de dados estatísticos:

Os territórios vão além de um espaço geográfico delimitado por regras político-administrativas e representam nosso espaço de vida. Ele [sic] é um espaço construído pelas relações que estabelecemos e a partir das quais é possível alcançar nossos objetivos, assim como contribuir com os objetivos dos outros.

[...]

Esses territórios baianos, chamados de Territórios de Identidade, representamos lugares de convivência a partir de onde é possível pensar, inovar, planejar e

executar ações para melhorar as condições de vida de seus cidadãos. Para isso, é necessário que sociedade civil, governantes e os representantes dos setores produtivos e empresariais se articulem com o propósito de identificar e potencializar os atributos e capacidades dos territórios, e destes no conjunto do Estado (PERAFÂN; OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Território de identidade do Sertão Produtivo

O Território do Sertão Produtivo se encontra dentro da Serra Geral. Configura-se como se fosse um elemento de ligação entre a Chapada Diamantina e a Serra do Espinhaço. Além do ferro, a região produz mármore, granitos diversos, pedregiz e ametistas. O urânio, extraído em uma mina situada em Caetité, a principal na produção deste mineral no Brasil, caracteriza esse território como uma região com potencial para grandes riquezas. Composto por 19 municípios e sediado em Caetité, o Território Sertão Produtivo tem um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, a preços correntes 2013, de R\$ 8.402,08 milhões (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Figura 2 – Território de Identidade 13: Sertão Produtivo



Fonte: <http://mapadosertaoprodutivodabahia.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 dez. 2015b.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS), as possibilidades de trabalho no território são amplas e requerem a efetiva articulação dos atores em torno de objetivos comuns. Um fator importante é que, como exemplo de iniciativas para a implementação de ações em conjunto, destaca-se o esforço para uma nova educação, com enfoque no meio rural, na agricultura familiar e no desenvolvimento social e econômico.

Crenças do aprender e a educação profissional

Diante das transformações socioeconômicas em nossa sociedade, a educação profissional vai se constituindo em uma identidade própria, requerendo atenção nas formas de sentir, pensar e atuar, numa realidade plural em suas múltiplas e complexas redes (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

O olhar para a necessidade de se articular a prática social, os conhecimentos, princípios e processos, dão características ao ensino na educação profissional, regulamentada pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012b, que pressupõe:

Art. 6º – São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

[...]

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI – indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

[...]

VIII – contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (BRASIL, 2012, p. 2).

O coordenador pedagógico e o professor articulador: como suas funções dialogam

A figura do Coordenador Pedagógico está vinculada ao processo de desenvolvimento da escola. Ainda que, em tempos remotos, este profissional, que servia sob a titulação de inspetor, não atendesse especificamente às necessidades da Coordenação do Trabalho Pedagógico, suas atividades envolviam a supervisão e o acompanhamento de ações determinadas pelo Ministério da Educação, sem qualquer envolvimento com as decisões tomadas para o fim educativo. Hábitos e automatismo foram sendo, ao longo do tempo, substituídos, à proporção em que o cenário da educação foi mudando e o pensamento de uma educação democrática foi permitindo a participação de outros atores na organização do ensino.

Na perspectiva de formação de profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), é um marco dentro da história da educação brasileira. Com o seu advento, o processo de organização do ensino convoca todos os envolvidos – União, Estado e Municípios – a assumirem seus papéis na educação. São implantados, dentre outros, procedimentos executórios e de avaliação. É um tratado legítimo, fundamentado em princípios de orientações, dosados para as necessidades da educação e das instituições de ensino e dos profissionais da educação. Aqui destacamos o Coordenador Pedagógico, que encontra, no artigo 64, a garantia de sua formação em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 2008c, p. 48).

No âmbito estadual baiano, as modificações também vieram, na esteira das transformações federais na educação, com a unificação, em 15 de julho de 2001, do Regimento Escolar das Unidades Escolares do Sistema Público Estadual de Ensino, pela Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2001 (BAHIA, 2001), que trata, no inciso I, da Coordenação Pedagógica, e, no art. 26, § 2º, apresenta o Professor Articulador de Curso como um integrante da Coordenação Pedagógica, nos cursos de Educação Profissional.

Duas ideias cercam as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos e dos Professores Articuladores de Eixo: o acompanhamento das atividades pedagógicas dos professores e a sugestão de metodologias para o desenvolvimento dessas atividades em sala de aula. Parece ter se instalado como proposição finita, criando-se uma fenda entre o que se faz e o que de fato é possível realizar. Pelo mesmo caminho, presume-se, trilharam as atribuições do Professor Articulador de Eixo. A Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002 (BAHIA, 2002), Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, traz, no art. 8º, as atribuições do Coordenador Pedagógico.

A formação do professor – do princípio e outras reflexões

A formação acadêmica, concebida como meio de estruturar os processos de construção do profissional professor, é disciplinadora das ações educativas, induzindo esses indivíduos a agir muitas vezes com certo automatismo, repetindo padrões de forma involuntária, automatizada; contudo, não há na educação espaço para automatismos. Na condição de agente de transformações sociais, ao professor cabe o pensamento crítico, buscando recursos que modifiquem esses padrões para se atingir, ou pelo menos se aproximar de uma educação desejável. Para isso é fundamental agregar à vontade a iniciativa, para que o esforço tenha um remate próximo da realidade, igualmente, necessário também o uso da reflexão para impulsionar o desejo de mudança.

Errar faz parte da dinâmica da aprendizagem. Quando o desafio externo está além da nossa capacidade, certamente cometeremos erros; mas, se após várias tentativas, efetivamente aprendemos, o aprendido se transforma em novos hábitos. E, quanto mais se aprende, maiores são as exigências da vida em sociedade. Na educação, as diferentes conquistas criam novas necessidades.

A Lei nº 9.394/96 assegura, em seu artigo nº 61, a formação de profissionais da educação, fundamentada na associação entre teorias e práticas, inclusive a capacitação em serviço. Mais adiante, no art. 67, dá por certa a valorização desses profissionais. No inciso V, temos a garantia do período reservado para os estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária do professor (BRASIL, 1996).

Quanto mais a educação evolui, maiores são as exigências para a atuação do professor, determinando o rumo das ações pela descoberta e aceitação de novos desafios, em um processo ininterrupto que amplia as necessidades. É como um recurso que induz o professor a ir à procura de novos conhecimentos. Os desafios são, por natureza, constituintes da busca pela superação, através dos embates do cotidiano escolar.

Para Vasconcellos (2003, p. 15): “Um professor que não tenha um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desacomodado, com certeza não é um professor do tempo atual.”. Entendemos, pois, que, se colocarmos nossos

potenciais em ação, estaremos avançando para uma conquista gradual e crescente de autonomia, tanto escolar quanto formativa. Por sinal, reflexões sobre a formação do professor são comuns, principalmente sobre o que precisa ser mudado. É possível argumentar, por exemplo, que os processos de construção identitária acontecem nos indivíduos, independentemente de formação ou ações de desenvolvimento de competências, e o que as intervenções educativas fazem, eventualmente, é apenas modificar o seu rumo (BARBIER, 2013). Tais reflexões irão auxiliar na identificação das distorções encontradas nos espaços de formação e fora deles. Mudar os hábitos limitadores das ações pedagógicas e formadoras é tarefa trabalhosa, sobretudo se instalados o acomodamento e a retroalimentação de afazeres costumeiros, habituais. Contudo, a decisão firme por realizar esforço e migrar do querer em nível de desejo para a posição do querer em nível de ação convergirá em ganhos efetivos para o profissional em formação.

Pode-se assim dizer que, uma vez garantidos os direitos,

[...] quaisquer que sejam as formas sociais de formação, excluindo evidentemente a experiência não acompanhada, que não é considerada uma forma social de formação, elas comportam combinações de atividades de atores de formação e de sujeitos em formação (BARBIER, 2013, p. 16).

“Em outras palavras, a formação pode ser considerada como uma intervenção de certos sujeitos sobre as construções identitárias de outros sujeitos” (BARBIER, 2013, p. 16).

Diálogos e outras possibilidades

É oportuno aproximar a trajetória da educação no Brasil da formação de professores. Todas as mudanças nas formas de escolarização do sujeito trabalhador/produzidor também se fizeram sentidas no profissional formador – o professor.

É no contexto das alterações a partir dos anos 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um que fazer acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes (VEIGA; VIANA, 2012, p. 17).

Há uma lacuna entre a teoria e a prática na formação de professores, estabelecendo uma separação entre o trabalho intelectual e o prático. Raras vezes uma crença aparece de forma primária. As inquietações que a antecedem seguem alterações nas formas dos relacionamentos sociais e vão sendo reforçadas à medida que se materializam num comportamento tenso, contudo, equilibrado numa lógica de discussões que propõe o resgate histórico do sujeito/professor. A formação do professor é desafiada por uma realidade externa e é nessa mecânica contínua que se dá a construção de

novas propostas de formação, não apenas nas instituições de ensino superior, mas também nos espaços coletivos, onde há maiores possibilidades de associação entre o que se pensa e o que se cria como propostas de ensino. A degradação educacional e social se fortalece quando o processo formativo acontece em um espaço excludente, imbuído de preconceitos e interesses econômicos (VEIGA; VIANA, 2012, p. 18).

Também se pode afirmar que essas distorções na formação do professor estão atreladas às mudanças sociais, políticas e econômicas, que resultaram nos projetos pedagógicos de formação de professores, num traçado alinhado às ocorrências e manifestações vivenciadas no cotidiano brasileiro.

Nesse contexto, a educação funcionaria como uma bússola, uma ferramenta privilegiada para nortear a transmissão do saber em geral (informações, conteúdos, experiências), do saber-fazer evolutivo, base das competências futuras, aquelas que permitiriam ao sujeito adaptar-se à nova civilização cognitiva que celeremente se instala entre nós (MAIA; JIMINEZ, 2004 *apud* VEIGA; VIANA, 2012, p. 19).

Encontrar o ponto que consubstancia a formação de professores não é tarefa fácil e exige perseverança e continuidade, envolvendo diversas etapas a serem paulatinamente concluídas. É procurar, encontrar, incomodar-se, realizar e retomar a procura. Esta formação se assemelha a uma roda gigante: na periferia está o movimento, mas a força que o produz está no eixo central, na escola. Do mesmo modo acontece com o professor, que experimenta muito movimento a sua volta, impermanência, transitoriedade de suas próprias ações e, no centro, a escola, os alunos e as múltiplas formas de fazer a escola (roda) girar. O educador precisa conhecer-se, não passar ao largo de si mesmo, fracassando em seus afazeres pedagógicos e permanecendo na ilusão de que toda ação é vã tentativa de mudança.

“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2005, p. 18). Não é suficiente ao professor que tenha sua formação garantida por lei. Também não o é se pensa que o conhecimento do seu eixo (formação acadêmica) é solidamente constituído e o instrumentaliza numa dimensão horizontal e quantitativa suficiente para sua trajetória de sujeito agente e paciente de sua própria formação.

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2005, p. 76). Afirmações semelhantes são ouvidas no espaço escolar. Daí a razão porque podemos e devemos nos atualizar, no sentido de mantermos a continuidade das projeções ensejadas na formação acadêmica.

Uma formação contínua, não é esta adversa da formação acadêmica inicial, pelo fato de que o sentido dessa formação é o preenchimento dos hiatos que permaneceram no processo de materialização e sedimentação da formação do professor.

A escola e suas nuances: aspectos de sua caracterização

A cidade de Caetitê, segundo dados do IBGE, foi um dos primeiros povoados do Alto sertão da Bahia. Os aspectos climáticos e a abundância de água contribuíram para a chegada e assentamento de inúmeras famílias na região. Diferenciava-se de outros povoados pela aristocracia, riqueza, cultura e civismo. A elevação à categoria de vila deu-se em 5 de abril de 1810. Sua população, em 2010, foi computada

em 47.515 habitantes, com uma estimativa para 2015 de 52.531 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, 2013).

A criação de Territórios de Identidade corrobora com a descentralização dessas discussões, uma vez que pretende absorver os diversos representantes de cada território, com a intenção de sintetizar as características peculiares e comuns aos municípios que integram esses Territórios de Identidade.

Como um reflexo desta busca identitária, o apelo social pelo retorno de uma formação do indivíduo que lhe permitisse atuar na sociedade não apenas como reprodutor do aprendizado, do que foi condensado para a sala de aula, trouxe para os centros de formação profissional uma discussão até então não pretendida: a escolha de cursos técnicos que atendessem a um contingente maior do que apenas a comunidade do entorno da escola⁷.

Os cursos técnicos no município de Caetité funcionaram, inicialmente, de 1972 a 1995. Em 2009 com a extinção do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, foi criado o CETEP do Sertão Produtivo. Localizado na Zona Urbana e em região central da cidade, o CETEP faz parte, juntamente com duas outras instituições de ensino fundamental e médio e de uma universidade, de uma quadra voltada para a educação, visando atender a demanda estudantil e também a população em geral. Com os cursos técnicos instituídos a partir do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), a Educação Profissional Técnica passa a ser integrada ao Ensino Médio.

A equipe gestora é constituída de um Diretor Administrativo e três Vice-Diretores (Administrativo Financeiro, Técnico-Pedagógico e de Articulação com o Mundo do Trabalho), cujas funções estão dispostas nos artigos 3º para o primeiro e 4º para os seguintes, cujas atribuições são descritas na Portaria nº 8.676, de 16 de abril de 2009 (BAHIA, 2010-2011). Uma gestão democrática implica no acolhimento das inúmeras e diversas opiniões sobre as decisões a serem tomadas pela escola. A comunidade escolar tem participação pontual no CETEP do Sertão Produtivo, através de reuniões periódicas de pais e mestres, reuniões mensais do Conselho de Líderes, do Colegiado Escolar e de Professores Articuladores e Vice-Diretor Técnico-Pedagógico.

Esta Unidade de Ensino possui um PPP elaborado em 2011, sem outras versões que denotem o seu acesso e/ou alterações. Não há registros de violência contra o patrimônio ou agressões verbais ou físicas contra os indivíduos que habitam a escola. Sua estrutura física, interna e externamente, demonstra o respeito que se tem pelo patrimônio: as paredes, pisos e espaços circuláveis são íntegros de danos. Possui laboratório de informática equipado com 22 computadores operáveis, laboratório de cartografia e mineração, laboratório de enfermagem equipado com as mais diversas peças para aulas práticas e laboratórios em construção que deverão atender as demandas dos cursos Técnicos em Geologia, Edificações, Controle Ambiental e Administração.

As evidências retratadas na análise dos dados

Na composição do texto aparecerão as informações dadas pelos professores que serão tratados como Professor Regente (PR) e Professor Articulador (PA).

7 Para efeitos deste trabalho, entendemos comunidade do entorno como aquelas pessoas que residem e trabalham na cidade e estão associadas ao distrito em que a escola está inserida.

A escola é um espaço de constantes movimentos, mas vive sob a égide de um calendário concluso, de ações pensadas muitas vezes de fora para dentro, para um determinado período do ano letivo, que se associam a uma proposta pedagógica fragmentada nas disciplinas do currículo. A garantia de um espaço para reuniões pedagógicas dilata as oportunidades de troca de experiências e de planejamento integrado, no qual as ações pedagógicas possam ser vistas a partir de um coletivo de ações pensadas e previstas em seu Projeto Político Pedagógico.

As reuniões de AC assim pensadas deveriam se constituir como espaço para as mais amplas ações pedagógicas. Um fator importante e que consideraremos como base para a mudança significativa de comportamento é de que “[...] tudo gira em torno de saberes, [...] da relação que uns e outros mantêm com seus saberes” (BARBIER, 2013, p. 22-3).

E, ainda:

O espaço constante de trabalho coletivo na escola é absolutamente fundamental para a mudança da instituição, tanto em termos de despertar, qualificar, como de avaliar a intervenção.

[...]

As reuniões pedagógicas semanais são espaços privilegiados para a orientação acompanhar o trabalho dos docentes, observar suas participações e ter elementos mais concretos para dialogar (na própria reunião ou num momento mais oportuno) (VASCONCELLOS, 2006, p. 83).

A primeira pergunta direcionada aos PR permitiu que cada entrevistado oferecesse mais de uma resposta e inquiriu sobre a adequação do uso da AC. Neste contexto, 100% dos entrevistados concordaram que esse espaço é adequado para discussão de questões pedagógicas gerais. Considerando as demais alternativas escolhidas, 40% dos pesquisados julgaram as AC adequadas à formação docente, 20% as aprovaram para discussão de questões administrativas gerais e 10% entenderam que servem para correção de provas. A pergunta segunda desejou saber se os pesquisados haviam se submetido a alguma atividade de formação continuada entre os anos de 2011 e 2015.

Do total de participantes, 10% afirmaram não haver participado, 30% responderam que participam anualmente, outros 30% participaram de 2 a 4 atividades e 30% participaram de mais de 4 atividades de formação continuada. Um total de 90% nega ter participado de outros cursos ou atividades em seus horários de AC promovidos pela escola, contra 10% que contradizem essa realidade. À análise dos Relatórios de Registro das atividades de AC não encontramos quaisquer registros que confirmem esses dez por cento contraditórios, ou seja, não há relatos de formação continuada oferecida pela escola no horário em que ocorrem as AC. Quanto à formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação ou por iniciativa própria, temos 20% que participaram de formação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação, 40% pela Secretaria Estadual de Educação e iniciativa própria, 30% somente por iniciativa própria e 10% não participaram de atividades de formação nesse período. Estes

dados podem ser considerados positivos se observarmos que em um universo de dez professores apenas um não participou de quaisquer ofertas de formação, independente ou vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Sobre a pergunta 5, 90% dos entrevistados concordam plenamente e 10% concordam parcialmente que as discussões que acontecem durante o horário de AC são importantes para auxiliar as atividades pedagógicas em sala de aula.

As respostas às perguntas confirmam que:

Embora valorizemos as diferentes formas de trabalho no interior da instituição de ensino, há uma que consideramos fundamental, uma vez que é condição mesma para a concretização de uma prática transformadora. Trata-se de espaço de trabalho coletivo constante na escola ou, mais especificamente, da **reunião pedagógica semanal** (VASCONCELLOS, 2006, p. 119, grifos do autor).

O destaque refere-se à pergunta de número três, **Você já participou de outros cursos ou atividades de formação em seus horários de Atividades Complementares – AC, promovidos pela escola?**, e, por força das respostas, é uma necessidade legítima a mudança do olhar sobre o uso dos horários de AC, uma vez que apenas 40% dos entrevistados concordam que este espaço seja adequado para a formação docente. Na raiz de todo desafio, encontra-se latente, para Vasconcellos (2006, p. 120), o “[...] despertar e/ou enraizar a nova postura educativa [...]”, pois os participantes são compelidos à unificação entre o sujeito da ação e o da reflexão.

Retomando o pensamento de Vasconcellos (2006), de que os espaços das reuniões pedagógicas são privilegiados e nos fornecem elementos concretos para o diálogo, uma vez compreendidos os mecanismos de funcionamento desses espaços, o que devemos saber é como os ruídos provocados pelas angústias dos professores operam. As demandas da Coordenação Pedagógica no CETEP são absorvidas pelo PA, como já explicitado anteriormente, com assessoria do Vice-Diretor Técnico Pedagógico. Novas e mutáveis são as exigências infundidas às escolas e ao trabalho dos educadores e, quando estes assumem o papel de articulador do trabalho pedagógico, se deparam com suas próprias angústias, refletidas nos professores por eles articulados:

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. (VASCONCELLOS, 2006, p. 87).

A formação acadêmica dos PA que compõem a coordenação pedagógica é de 75% de especialistas e 25% de mestres. Todos pertencem ao quadro de efetivos e atuam como Professores Regentes e Professores Articuladores de Eixo concomitantemente, isso lhes permite uma visão da escola de posições diferentes, vivendo situações diferentes, o que certamente oferece mais condições para pensar os momentos de articulação.

Do conjunto, 75% está na docência há 6 ou 10 anos e 25% há mais de 10 anos. Observamos que há um histórico de convivência entre os profissionais docentes da instituição, o que possibilita aventar que estes compunham vivências de práticas pedagógicas úteis a esse novo contexto de educação: a Educação Profissional. De outra forma, ao considerarmos que na função de PA, 50% estão no cargo há 1 ano e 50% há 2 anos, pressupomos que houve alteração nesse quadro de profissionais, já que o CETEP foi criado há 6 anos.

Um total de 100% desenvolve suas atividades de articulação nos três turnos e ocupa 20 horas/aula semanais com essa atividade. Dessa informação conclui-se que há uma circulação das discussões que ocorrem nos turnos de articulação, todavia, não foram verificados registros que permitam a leitura das discussões entre os turnos nos Relatórios de Atividades de AC analisados. Não há uma síntese dessas discussões. O espaço destinado às AC é concebido como espaço para reflexão crítica, coletiva e ininterrupta, favorecendo a continuidade educativa e dando forma a uma equipe de trabalho coesa e interativa. Ao responderem à pergunta que perquiri sobre a adequação desse espaço, 90% dos PA entrevistados creem que estes espaços sejam adequados para a discussão de questões pedagógicas gerais, 40% para formação docente, 20% para discussão de questões administrativas gerais e 10% para correção de provas. Ressalto que esta pergunta permitia mais de uma resposta. Um PA aduziu a socialização de ideias para projetos como opção para uso do tempo de AC. O bom uso do tempo evita a vacuidade das ações. Os espaços coletivos na escola já foram marcados como um momento divã, de descarrego de frustrações e tanto mais os professores se aproximam e se unem, menos se sentem de fora da realidade dos problemas de outros colegas, num estado de autocomplacência e indulgência que descaracteriza o espaço/tempo das AC como de efetivas elaborações pedagógicas. A pergunta seguinte versa sobre as atividades que ocupam mais tempo e 40% dos entrevistados responderam que as atividades pedagógicas ocupam a maior parte do tempo das AC. Do outro lado, as atividades burocráticas consumiriam 30% desse tempo. Pode-se assentar a partir desses dados que o maior tempo do encontro às discussões pedagógicas se fazem perceber.

Queremos enfatizar que não basta ter o espaço de reunião. Ele deve ser bem utilizado. Caso contrário, em pouco tempo esvazia-se tornando-se mais uma rotina burocrática. Uma das coisas que aniquila as reuniões pedagógicas semanais é o formalismo (VASCONCELLOS, 2006, p. 126).

Sobre a prática pedagógica, desejou-se conhecer as dificuldades encontradas pelos PA para: a) motivar os professores para o planejamento: 10% têm muita dificuldade e 90% têm dificuldade mediana; b) articular a AC com oferta de subsídios para os professores nas ações pedagógicas: 10% têm muita dificuldade e 90%, dificuldade mediana; c) auxiliar o professor durante o levantamento diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos: 50% têm dificuldade mediana e os outros 50% não têm nenhuma dificuldade; d) fazer uso dos resultados de Avaliações Externas e Internas, para identificar as dificuldades encontradas referentes a conteúdos e habilidades: 100% têm dificuldade mediana de propiciar a troca de experiências entre os professores.

Estes dados apontam um aspecto positivo do encontro de professores: o diálogo flui sem muita dificuldade, sustentando as práticas pedagógicas em um contexto de interação das aprendizagens do aluno com os resultados obtidos em avaliações internas e externas, estas servindo como parâmetro para análise das aprendizagens apresentadas no contexto da avaliação escolar.

O segundo ponto tratado no questionário foram as dificuldades cotidianas. Sobre a infraestrutura física, 100% discordaram que seja precária; quanto à experiência como Professor Articulador de Eixo, 90% concordam parcialmente e 10% discordam que o PA tenha pouca experiência. Em relação às oportunidades que a escola oferece de desenvolvimento de seus profissionais, 100% discordam dessa afirmativa. A respeito da sobrecarga de trabalho do Professor Articulador de Eixo, 50% concordam parcialmente, enquanto os demais discordam que haja sobrecarga do profissional. Para a pergunta que se refere ao apoio para o desenvolvimento do trabalho, 100% dos PA discordam que este seja insuficiente. As respostas quase todas positivas, demonstram que existe um equilíbrio nas relações entre os gestores e os Professores Articuladores, expondo uma prática autenticamente democrática. A equipe ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca (VASCONCELLOS, 2006, p. 54).

Da comparação das respostas dos PA e PR, depreende-se que a formação continuada dos professores não é praticada nas AC, como propunha a meta 25 do PPP analisado em vigência na data da pesquisa que considera crucial “[...] capacitar os professores em exercício, pelo menos 01 vez ao ano, com o intuito de dar-lhes condições dignas de trabalho e possibilidade de boa formação profissional aos alunos dos Cursos Técnicos [...]” (PPP CETEP, 2011, p. 18), fator que influencia para uma visão acanhada e restrita de que esse espaço dentro da escola deva também ser utilizado como

[...] espaço privilegiado para o resgate do saber de mediação do professor, qual seja, a mediação que o docente faz entre os saberes das ciências de referência com as quais trabalha e os saberes pedagógicos (o saber-fazer do cotidiano da sala de aula). [...] Negar este espaço de trabalho na escola é contribuir para o desperdício da cultura pedagógica desenvolvida, para a mera justaposição de saberes (práticos e acadêmicos), e para o reforço da dicotomia teoria-prática, além de ser uma forma de negar o saber (e o poder) do professor (VASCONCELLOS, 2006, p. 123).

Para mais além, estas reuniões se configuram como espaço de partilhas de saberes específicos das outras áreas de conhecimento.

Tessituras para mudanças na forma de diálogos nas atividades complementares

Veiga e Vieira (2012) aludem que a formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico, tendo em vista que a escola e outras instâncias educativas constituem o espaço fundamental do exercício da docência.

Via de regra, ao propormos uma intervenção pontual dentro de uma proposta de ação de articulação entre professores, o agente mediador das ações se vê imbuído

de expectativas, como a consolidação do diálogo constante entre teoria e prática, mudança de comportamento e atenção ao compromisso, não apenas com o cumprimento do horário destinado às AC, como também com a sua formação em si e até para além dos saberes constituídos na formação acadêmica. Após ter percorrido diversos setores da instituição/ambiente da intervenção e ouvido as formas de pensamento dos envolvidos e identificado os hiatos nas ações desenvolvidas nos espaços de diálogos entre professores e professores articuladores de eixo, temos como resultado uma proposta de intervenção que tem como objetivo principal reafirmar as Atividades Complementares como espaço de formação continuada de professores.

São objetivos específicos dessa proposta de intervenção: a) contribuir para que as atividades complementares sejam também utilizadas como espaço de formação continuada de professores; b) valorizar o convívio semanal como momento para trocas de saberes, pontuando aspectos dos Cursos Técnicos Profissionalizantes; c) fomentar a reflexão sobre a importância do uso das AC como tempo para a formação contínua; d) promover a prática da leitura dos documentos institucionais como reguladores do processo de acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

É muito importante para o alcance desses objetivos que as ações a serem desenvolvidas estejam claras e transmitam perspectivas novas, de cunho transformador, que motivem a participação do coletivo, a fim de diminuir o afastamento dos professores das discussões que preenchem as lacunas da sua formação acadêmica, principalmente para os que não graduaram nas licenciaturas, desqualificando o jargão que diz que “todo mundo pode ser professor”. Com uma duração prevista para o ano letivo de 2016, as ações propõem um percurso de ir e vir iniciado pela leitura do Projeto Político Pedagógico como aporte para as demais ações. A ação inicial será a apresentação desta Proposta de Intervenção em um dos momentos da Jornada Pedagógica/2016 para o corpo diretivo, professores regentes e professores articuladores de eixo.

Após a distribuição da carga horária dos professores, será possível conhecer os encaixes desses professores por eixo tecnológico para acompanhamento das AC e isso permitirá uma investigação sobre as temáticas que mais os inquietam ou que mais os impedem de avançar no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Esse reconhecimento será através da escuta ativa no acompanhamento direto das discussões em cada horário de AC. O reconhecimento da necessidade da aproximação com o pensamento de autores que debatem a avaliação escolar se dará pela leitura de publicações diversas e sistematização de suas ideias principais.

Serão também oferecidas oficinas pedagógicas com abordagens diferenciadas, como por exemplo: – as metamorfoses da Unidade, com a mudança de modalidade na oferta de ensino para a educação profissionalizante; – a avaliação como prova diagnóstica para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Outras temáticas serão inclusas, na proporção em que as dificuldades forem sendo detectadas.

As relações da escola hodierna com o seu entorno se fazem pelas diversas formas de manifestações sociais, que trazem para o cerne da formalização da ação pedagógica características de uma realidade que eclode em desarmonia com as ações que acontecem em seu interior. A evocação de uma escola autônoma dinamiza as propostas pedagógicas e pede novas competências dos docentes.

Essa Proposta de Intervenção pretende que, à medida que as AC forem sendo entendidas também como espaços para formação continuada de professores, a programação dos trabalhos de articulação alce outros pontos deixados à deriva pela coordenação pedagógica, como o acompanhamento das ações propostas no Projeto Político Pedagógico.

Considerações

A formação continuada, tratada nesse trabalho, deriva de inquietações que surgiram em meu primeiro contato com as literaturas apresentadas em minha formação inicial em Licenciatura em Letras/Inglês, permaneceram em minhas primeiras experiências como professora e ainda agora como Professora Articuladora de Eixo⁸, momento que tem possibilitado uma visão mais próxima das ações desenvolvidas durante as Atividades Complementares, e como estas podem provocar mudanças nos padrões de atuação observados nos professores. Se este é o responsável pela formação para a cidadania, por exemplo, precisa acompanhar as mudanças, posto que estas mudanças tenham impacto direto em sua prática e que esse processo é presença em sua vida profissional, requerendo a busca de momentos formativos que enriqueçam as ações pedagógicas, e que possibilitem também a forma de organização dos momentos de encontros pedagógicos por ser um espaço dialógico, por isso democrático. As mudanças que ocorrem na educação derivam das alterações cotidianas na forma de viver das sociedades, em que suas formas de organização estreitam suas relações com a escola, sendo os manifestos gerados dentro desta ou não, o catalisador dessas mudanças, requerendo outros olhares na formação do professor e do aluno. A Educação Profissional não se distancia dessa perspectiva de formação, se apresenta como o ponto de convergência de políticas públicas importantes para a consolidação de sua proposta, requerendo do professor/formador outros conhecimentos, além daqueles constituídos na sua formação inicial, requer olhar o aluno/sujeito em uma formação que atenda às necessidades e exigências do mundo do trabalho, e para isso é relevante que este educador esteja em contínua formação.

No Estado da Bahia a criação dos Territórios de Identidade aponta para uma nova visão de educação. O Território Sertão Produtivo, se caracteriza pelo potencial para grandes riquezas destacando-se as mineradoras. Um dos fatores que condicionou a escolha dessas Instalações como Centro Territorial de Educacional Profissional, com laboratórios equipados para informática, cartografia, mineração e enfermagem. Outros estão em construção com previsão para inauguração em 2016. Do mesmo modo, facilita o diálogo entre os municípios por suas características afins de produção, indústria e comércio.

Um ponto evidente durante a pesquisa é a forma como a comunicação se processa, tanto nas reuniões pedagógicas como nos momentos informais de interação, é espontânea sem perder de vista a posição dos sujeitos da comunicação. A presença constante dos gestores nos momentos de intervalo das aulas, nos três turnos, denota a cumplicidade que há entre estes profissionais e os demais funcionários, fato observado também em outras dependências da escola. Chamou a minha atenção, como pesquisadora, a recepção da

8 Posição não mais ocupada na data desta publicação.

Gestora aos alunos e funcionários nos primeiros horários de entrada destes na Unidade de Ensino, mostrando que aquele espaço é também acolhedor, o que justifica a notificação que fiz sobre a inexistência de registros de violência ou deprecação do patrimônio.

Os documentos solicitados e disponibilizados para análise; Projeto Político Pedagógico, Relatório de Registros das Atividades Complementares, Planos de Ação e Atas de Reunião dos Conselhos de Líderes, Conselho Escolar e Conselho de Classe, forneceram dados importantes, tanto para a organização dos questionários aplicados aos Professores Regentes e Professores Articuladores, quanto para a compreensão das comunicações que acontecem na escola. Evidencio o Relatório de Registro das AC; as informações registradas pelos PA conjugaram com o ponto motivador da pesquisa: reafirmar o espaço das AC como espaço para a formação continuada do professor. Os registros falam das decisões da direção, dos eventos da Secretaria Estadual de Educação, de problemas de aprendizagem e raros são os momentos em que se aponta caminhos para resolvê-los, deixando claro que a decisão é tomada por um Conselho de Classe ao fim da segunda unidade e ao final do ano letivo, esse é um ponto positivo, pois espera-se uma gestão democrática onde as decisões são tomadas em conjunto. Não há registro de ações voltadas à formação continuada de professores. A aplicação dos questionários previamente agendada com os Professores Articuladores para inclusão na pauta de discussões encontrou resistências para sua aplicação, diminuindo a amostra da pesquisa. Todavia, não prejudicou a sua aplicação. Como as perguntas estavam voltadas para a formação continuada, houve comentários e discordâncias verbalizados, quanto ao uso das AC para esse fim, denotando resistências quanto ao uso desse espaço **também** (grifo meu), o que corrobora a Proposta de Intervenção pensada com essa finalidade e refuta a idéia de que ela deva ocorrer somente quanto oferecida por entidades alheias à realidade interna da escola. Com efeito, segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação inicial em nível superior pressupõe a preparação de um profissional para formar um aluno que atenda às necessidades exigências do mundo do trabalho. A Educação Profissional requer não apenas esse profissional, mas aqueles que também atendam às disciplinas da Formação Técnica Específica que não são licenciados, ou seja, detém o conhecimento técnico, mas esbarra na metodologia do ensino. A formação continuada, garantida pela LDB, se fortalece nas Atividades Complementares quando Coordenadores Pedagógicos e Professores se reconhecem como sujeitos partícipes e promotores dessa formação, numa condição dialógica, interrogativa, que proponha outras formas de apropriação dos espaços escolares. A execução da Proposta de Intervenção no ano letivo de 2016, não se pauta em resultados imediatos, mas pretende se manter como prática continuada na AC. É o lançar de sementes que alimentadas por outras experiências poderão avançar para outros planos em práticas diferenciadas de atuação de Coordenação Pedagógica e Professores.

Os resultados que apresentamos, não concluem a nossa intenção em conhecer a realidade do objeto de estudo. Por ser o ambiente de encontro de professores, estes momentos de Atividades Complementares, são naturalmente remodelados e por esta razão nos permite leituras contínuas em suas práticas. Em um futuro próximo pretendemos retomar a este espaço para registrar as práticas recorrentes e também as mudanças.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Decreto 12.354, de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Disponível em: <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acesso em: 16 ago. 2015.

APLB SINDICATO. **Lei nº 8.261**, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.aplbsindicato.org.br/estadualeinterior/estatuto-do-magisterio/>. Acesso em: 6 set. 2015.

APLB SINDICATO. Secretaria do Planejamento. **Política territorial**. 2015a. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>. Acesso em: 21 dez. 2015.

APLB SINDICATO. Secretaria do Planejamento. **Política Territórios de Identidade**. 2015b. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 28 dez. 2015.

APLB SINDICATO. **Educação profissional da Bahia**: trabalho, educação e desenvolvimento: legislação básica, 2010-2011. Salvador: Secretaria de Educação, 2010-2011.

APLB SINDICATO. **Lei nº 13.214**, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – CODETERs. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279550>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BARBIER, Jean-Marie. **Formação de adultos e profissionalização**: tendências e desafios. Brasília, DF: Liber, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012b Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Educação profissional e tecnológica: legislação básica: técnico de nível médio. 7. ed. Brasília: DF, 2008c.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2015.

DUARTE, José Carlos Silveira. Territórios de identidade e multiterritorialidade: paradigmas para a formulação de uma nova regionalização da Bahia. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, 5., 2009. **Anais eletrônicos...** Salvador: Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19536.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **O Conselho dos Centros Territoriais do Estado da Bahia**: caderno do conselheiro: um instrumento de ação. Salvador, 2011.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Metodologia para mapeamento da demanda de educação profissional na Bahia**. Salvador, 2012.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola. *In: BRUNO, E.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 17- 24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Bahia. Caetité. Cidades. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290520>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PERAFÁN, Mireya E. Valencia; OLIVEIRA, Humberto. **Território e identidade**. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2013(Coleção Política e Gestão Culturais).

UNIDADE ESCOLAR X. **Projeto Político Pedagógico**. Caetité, BA, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2003 (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I.; SILVA, E. (org.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello, VIEIRA, Josimar de Aparecido. Produção do conhecimento na educação profissional. **Holos**. Natal. v. 2, mar. 2014. Disponível em: <http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Marcos%20Coutinho%20Mota%20.pdf> Acesso em: 27 dez. 2015.

Editora CRV
versão para revisão do autor

TEXTO 2

A INTENCIONALIDADE DA AVALIAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL SUPERIOR

Angela Maria Santos de Souza

*Cacoal-RO, 06 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Uma das temáticas mais temíveis pelos discentes é a avaliação. Avaliação é ato ou efeito de avaliar. Avaliar segundo o mini Aurélio é: “determinar a valia ou o valor de; calcular”. Avaliar é algo contínuo e exige planejamento, porém a ideia abordada está inserida há séculos na sociedade e “mudar” ou diria moldar velhos conceitos é algo essencial. Nós, professores, somos avaliados a todo instante, devemos ter consciência que “todos” aprendem, porém o fator tempo é essencial. Hoje se fala muito em habilidades e competências, e tais conceitos devem ser bem desenvolvidos, para que nós não cometamos uma distorção ou abismo entre o discurso perfeito e a prática. Mensurar o que aluno aprendeu através de prova como punição é algo ultrapassado, porém as avaliações são essenciais para a promoção ou exclusão. A intencionalidade da Avaliação no âmbito Educacional Superior veio para revertermos velhos conceitos e estarmos dispostos a focar na aprendizagem, onde qualidade vem em primeiro lugar, não somente quantidade e que reduza a distância entre ambas. Avaliar como compromisso com a aprendizagem de todos não é algo que acontece rapidamente, leva um tempo, com certeza ocorrerá erros, desafios, compreensões, alternativas, estratégias. Enfim, corrigir é algo inevitável para se obter um resultado coerente. Convido a todos a fazerem uma reflexão sobre a funcionalidade dos instrumentos de avaliação. Lembrando que aqui não é uma receita de bolo, onde distribuo os ingredientes e sigo o modo de preparo e basta, tudo sairá perfeito. Avaliar é algo que exige tempo, porém com as experiências vivenciadas e o compartilhamento de ideias de sucesso, tudo fica mais leve e fácil de encarar.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A INTENCIONALIDADE DA AVALIAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL SUPERIOR

Angela Maria Santos de Souza

A intencionalidade da avaliação: pontos de partida...

Numa breve abordagem sobre avaliação e educação, devemos nos comportar como seres ativos na sociedade, auxiliar na gestão da escola, nos questionando se estamos com seriedade exercendo nosso verdadeiro papel de cidadão.

Ainda abordando sobre avaliação, vemos que o docente tem que ter os critérios bem definidos, ou seja, intenção e intencionalidade devem fazer jus aos objetivos analisados.

O foco principal da avaliação é a aprendizagem, porém, é visível a contradição entre “nota” e “aprendizado”.

Dar nota por participação, por frequência é incoerente com a própria ação de ensinar e de aprender. A nota, tanto como medida ou julgamento, é espelho, ou melhor, reflexo das escolhas que alunos e professores fizeram no ato de ensinar e de aprender. É um caminho que foi percorrido por professores e alunos a partir de um plano de ações elaborado pelo profissional da educação responsável por aquele momento, por aquele grupo” (LIBLIK, 2005, p. 9).

Docentes devem perguntar constantemente “Avaliar para quê?”, pois o nosso referencial de trabalho deve ser pautado na perspectiva democrática e inclusiva. Avaliar envolve julgamento, mas da produção objetiva do educando e não da sua pessoa. Por isso, não podemos rotular os discentes como “coitadinhos” e favorecê-los dando a chamada “empurradinha”, o essencial é que os mesmos aprendam, pois assim que diagnosticada as suas dificuldades é preciso ser tomada todas as providências cabíveis, através de novas estratégias, metodologias para que o aluno acompanhe, domine o conhecimento, pois, é dever da escola ensinar e um direito dele aprender.

A intencionalidade da avaliação voltada para a aprendizagem gera práticas coerentes, e é essencial para o processo de ensino aprendizagem.

Diante do posicionamento dos professores em relação ao principal problema da avaliação, podemos perceber como, além das questões da forma e conteúdo da avaliação ou das condições de trabalho, a preocupação com a intencionalidade é das maiores (aparece explicitamente na “facilitação da aprovação” e está por detrás da “falta de interesse do aluno”), todavia, passa longe da perspectiva de uma **nova** intencionalidade, já que há a rejeição explícita em se tocar na atual lógica classificatória (VASCONCELLOS, 2005, p. 46).

O processo de avaliar é contínuo, e aponta a distância entre qualidade e quantidade. Não existe uma única maneira de avaliar, o que torna a prática evasiva, ensinar e avaliar são ações diferentes, mas em hipótese alguma podem ser vistos e entendidos separados, são processos sequenciais.

Dentro de “enésimas” interrogações é importante refletir pelo menos duas: por que o aluno não está aprendendo? E o que podemos fazer para que aprenda mais e melhor?

É viável que o docente crie alternativas de aprendizagem, sendo flexível, sabendo que deve também considerar o processo final do aluno, a nota. Para Jussara Hoffmann (1993, p. 52) em seu livro “Avaliação Mediadora” afirma que “O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive.” Assim, sabemos que o aluno só prestando atenção, fazendo tudo o que seu professor determina, não é garantia de aprendizado. Ensinar é uma das ações e o aprender do aluno é outra. Devemos então, conceber avaliar como processo.

Ao falar-se desse assunto devem-se levar em consideração três aspectos fundamentais: docentes, discentes e aprendizagem. O foco principal é a aprendizagem, porém deve-se enfatizar a prática reflexiva. A partir desse entendimento, é “O que nos levaria a pensar se muitas vezes não se diz que o aluno não aprendeu porque não compreendemos, de fato, o que significa aprendizagem em termos da complexidade dessa questão” (HOFFMANN, 1993, p. 47).

Avaliar como compromisso com a aprendizagem de todos, não é algo que acontece rapidamente leva um tempo, com certeza ocorrerá erros, desafios, compreensões, alternativas, estratégias. Enfim, corrigir é algo inevitável para se obter um resultado coerente.

Assim, teremos inúmeras respostas para saber porque nosso aluno não aprendeu. Segundo Luiz Carlos Pais,

A educação escolar deve se iniciar pela vivência do aluno, mas isso não significa que ela deva ser reproduzida ao saber cotidiano. No caso da matemática, consistem em partir dos conhecimentos dos números, das medidas e da geometria, contextualizados em situações próximas do aluno. O desafio didático consiste em estruturar condições para que ocorra uma evolução desta situação inicial rumo aos conceitos previstos. Uma forma de dar sentido ao plano existencial do aluno é através do compromisso com o conhecimento por ele vivenciado, fazendo com que aquilo que ele estuda tenha um significado autêntico e por isso deve estar próximo a sua realidade. Mas é necessário voltar a enfatizar: partir da realidade do aluno não significa substituir o saber escolar pelo saber cotidiano. O objeto da aprendizagem escolar não é o mesmo do saber cotidiano. O saber escolar serve, em particular, para modificar o estatuto dos saberes que o aluno já aprendeu nas situações do mundo – da – vida (2002, p. 28).

Avaliar é um aspecto importantíssimo na vida do discente e do docente, mas vale ressaltar que ambos aprendem e ensinam juntos. O profissional se autoavalia e o aluno já possui ideias próprias adquiridas tanto pela sua experiência de vida, tanto pela trajetória escolar já percorrida. É interessante que o professor valorize esse conhecimento prévio do aluno, pois cabe ao mesmo fazer associações; deduções e comentários.

Ao avaliar o professor tem que fazer jus ao seus objetivos e ter claramente a intenção e a intencionalidade definidas, visto que a avaliação é um processo contínuo (constante), sistemático (planejado); funcional (verificação de aprendizagem); orientador (conhecer erros e corrigi-los) e integral (análise dos aspectos cognitivos, comportamentais, competências e habilidades).

Cabe ao docente escolher a técnica que considera mais adequada para avaliar seus alunos, fornecendo *feedback*, lembrando que não existe uma única maneira de avaliar, todas tem vantagens e desvantagens e avaliação deve estar comprometida com a aprendizagem pra assumir caráter transformador.

Avaliar: uma missão possível

As escolas são espaços para a concretização das teorias ensinadas nas universidades, porém as metodologias utilizadas são as mais tradicionais possíveis, sendo muitas vezes instrumentos de punição.

Tentar indagar o significado do conceito de avaliação no âmbito educativo é difícil, talvez porque, em algumas ocasiões, a complexidade da realidade, seus múltiplos reflexos e a distinta perspectiva na qual cada um de nós pode percebê-la impedem uma conceitualização precisa e de caráter universal. É claro que podemos recorrer às definições e às teorizações que se referem à avaliação educativa, mas isso sob a consideração de que, por trás de cada definição, há uma forma de entender e de viver o ensino, em um momento histórico e a partir de uma determinada racionalidade (SALINAS, 2004, p. 11).

Em vez de ser um instrumento de punição, a avaliação, precisa ser um processo que permita “mensurar” interpretações significativas na continuidade e revisão do trabalho do professor, indicando os pontos que não estão bem claros para os discentes, e deverão ser trabalhados com mais intensidade pelo professor.

O fato é que apesar de tudo, apesar de nossa aprendizagem como estudantes sobre a avaliação, apesar de nossa formação como profissionais do ensino e apesar de avaliarmos desde o primeiro dia que entramos em uma sala de aula como professores, qualquer um que se dedique ao ensino pode reconhecer que a avaliação é uma das facetas da profissão que apresenta mais complicações e, portanto, que gera mais dúvidas” (SALINAS, 2004, p. 10).

A resolução de questões não deve ter como objetivo pontuação em si, mas um conjunto de habilidades e competências adquiridas e outras que necessitam ser mais trabalhadas.

Geralmente, ensinamos como aprendemos e embora não questionamos há um profundo abismo entre o discurso perfeito sobre a avaliação e a relação sobre a sua prática. Segundo Salinas, (2004, p. 23), a avaliação deve ser “como um conjunto de experiências de vivências de professores e de alunos que tendem a evidenciar ou constatar determinadas aprendizagens do aluno (algumas, e não outras) com a finalidade de julgá-las.”.

Como docentes através de formação continuada e na inevitável ação de planejamento, devemos fazer a diferença, encontrando alternativas no modo de ensinar e avaliar.

Não é algo simples, é necessário que o professor não avalie apenas para qualificar e classificar, pois seria uma forma de exclusão. Não existe um modelo padrão para se avaliar, porém deve se levar em consideração todos os possíveis modelos, pois assim reconstruímos o nosso próprio sistema de avaliar. É através das experimentações que aprenderemos. Em Salinas apud Álvarez, (2004, p. 94), observa-se:

Erro é diferente de menos pontos. Ele deve ser identificado como uma etapa, um momento no processo dinâmico da aprendizagem. Superá-lo com a ajuda do professor será formativo. Penalizá-lo, tirando-lhe pontos, é colocá-lo em situação de silêncio obrigatório (ÁLVAREZ, 1993, p. 30).

O fracasso ou êxito nas avaliações interfere de forma ímpar na vida social do discente, é necessário rever todos os conceitos em relação ao erro, pois a qualidade de ensino não deve ser associada somente à escola/universidade, mas sim deve ser compartilhada com os pais, a estrutura familiar também interfere no âmbito educacional.

Em princípio os diversos métodos de avaliação não são em si mesmos nem melhores nem piores. Podem ser bons e válidos para algumas finalidades e inadequados para outras.

Devemos tomar certo cuidado para conseguirmos analisar como nossos alunos aprendem, quais as estratégias didáticas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos planejados e quais os melhores instrumentos para verificação da aprendizagem conquistada.

Comparar a qualidade das propostas educativas desenvolvidas, das aprendizagens conquistadas e dos efeitos das propostas nas aprendizagens é um procedimento difícil, porém central na prática educativa. Para avaliar nessa perspectiva é preciso saber sobre os alunos, sobre o contexto social e cultural em que vivem sobre a natureza dos conteúdos trabalhados, sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem.

Cada tipo de conteúdo requer instrumentos apropriados de avaliação. Na verdade, um dos grandes desafios que se colocam à formação de professores, no que se refere à avaliação, é a sua desvinculação do âmbito restrito a promoção/retenção e a sua inserção real nas metodologias de ensino: quando se acredita que a avaliação deve estar a serviço do planejamento educativo, ele passa necessariamente a integrar as propostas metodológicas.

O conhecimento das formas de avaliação do sistema educacional, das ações de formação e da atuação dos professores também se constitui em conteúdos da formação profissional. É fundamental que os professores saibam avaliar não apenas os seus alunos, mas também as metodologias e os instrumentos de avaliação que, direta ou indiretamente, se aplicam na escola, ao ensino e ao seu desempenho. Isso significa saber avaliar as avaliações.

A avaliação é entendida como parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

O conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e autoavaliação são imprescindíveis, pois favorece a consciência do professor sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento.

Como registra Werneck,

Não adianta mudar uma parte do sistema, nem adianta pensar que uma reviravolta nos sistemas de avaliação trarão imediata solução às questões graves que envolvem a educação. As mudanças deverão passar pelos currículos, programas, necessidades reais da sociedade em relação ao desempenho do papel da escola no contexto social, formando a cidadania de seus alunos (1995, p. 14).

O que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto. Uma coisa é ter conhecimentos sobre determinado tema, outra, muito diferente é saber usar esse conhecimento.

O tratamento dado aos resultados obtidos é de grande importância quando se pretende que a avaliação cumpra, de fato, com suas funções. Pois, o objetivo principal é o aperfeiçoamento das práticas, fenômenos ou processos avaliados, em hipótese alguma a avaliação pode ter um caráter meramente classificatório. Terá de contribuir, de fato, para diagnosticar e aferir o valor dos resultados alcançados com base nos objetivos propostos.

Para cumprir uma função classificatória basta que os resultados sejam divulgados. Mas, dessa forma, a avaliação em nada contribui para a promoção de aperfeiçoamento, uma vez que, assim, se ignoram as práticas de formação como um processo complexo.

A análise e a discussão dos resultados da avaliação entre todos os envolvidos é o que pode permitir a identificação de quais práticas são consideradas e devem ser mantidas, quais são inadequadas e deverão ser transformadas, e quais devem ser superadas, se avaliadas como impróprias ou equivocadas.

Tanto os resultados das avaliações dos alunos quanto os dados relativos ao trabalho e à formação dos professores são referências importantes para os formadores e para os gestores dos sistemas de ensino, na medida em que permite situar a própria experiência no quadro geral do país.

Avaliar um sistema não é apenas considerar um leque amplo de indicadores, dispor de critérios precisos, reunirem a maior quantidade possível de dados relevantes ou fazer uma somatória de análises dos dados coletados. Avaliar é interpretar também as relações entre eles e colocá-los a serviços adequados, permitindo com isso, diagnosticar e aferir os resultados alcançados, possibilitando as mudanças necessárias.

Além disso, é preciso considerar que um diagnóstico nunca é completamente coincidente com a realidade, pois quem faz o inevitavelmente interpreta o que verifica na realidade. Nesse caso, o desafio é compreender o que revelam os dados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação. O que revelam, por exemplo, os índices de retenção, de evasão e de distorção idade/série no ensino fundamental? Há relação entre a qualidade da formação dos professores e a elevação da qualidade das aprendizagens das crianças, jovens e adultos? Onde estão os professores formados: nas escolas ou em outros postos de trabalho?

Respostas para essas e tantas outras questões são uma tarefa para todos os sistemas de ensino. Embora quaisquer dimensões do sistema educacional podem e devem ser avaliadas periodicamente, tudo indica que o mais relevante no momento é a avaliação dos aspectos que possam ajudar a compor um quadro real da situação na qual incidem as políticas públicas, bem como a avaliação do alcance das ações propostas e da produtividade do sistema.

Portanto verificamos que a avaliação e nota não são de forma alguma a mesma coisa. Isso é algo primário, conceitual, embora muitos, inclusive professores, pareçam não atentar para o fato.

A avaliação não pode andar dissociada da reflexão e do entendimento de si com relação às possibilidades advindas desse refletir. Na avaliação devemos atuar com o senso crítico ligado, de forma a proferir um conceito verdadeiro em cima do fato, da prática. A questão básica sobre a avaliação, seja talvez o fato de ela estar demasiadamente arraigada nos mais variados níveis ou mecanismos presentes no sistema.

É necessário pensar uma outra lógica de avaliação, a qual passaria a considerar como eixo o processo (compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento humano) e ressignificar o produto (valorização e qualificação dos resultados).

A avaliação está absorvida pelas engrenagens e pelos indivíduos que compõem esse sistema, tornando tragicamente dificultosa qualquer tentativa que se pretenda, de transformar o modelo seja em que aspecto for. No conceito emitido por Sant'anna,

A avaliação escolar é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional. [...] O que queremos é sugerir meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais digna e humana (1995, p. 7).

Para ela, a ideia de prova está, sem dúvida, presente, mas acredita que isso não chegue a ser um mal, na medida em que seja percebida como um estímulo para o progresso ou ainda, um indicador de que, não tendo acontecido à aprendizagem, deve-se tratar de utilizar novas estratégias.

Ao avaliar os seus alunos, o professor está, também, avaliando seu trabalho. A avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar. É um aspecto da prática fundamental no processo ensino-aprendizagem, tanto no que tange aos professores quanto para os alunos e seus pais, uma vez que está ela diretamente relacionada à destinação da proposta político-pedagógica.

Para o professor, a avaliação representa um papel fundamental, visto que é por intermédio da análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos alunos que poderão rever e redefinir sua prática pedagógica, tanto no aspecto do alinhavo de novas intervenções como na proposição de atividades e metodologias mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Pois o compromisso de qualquer estudo avaliativo, na concepção ético-política, é o de sugerir e abrir caminhos à reconstrução de uma escola onde todos os alunos tenham seus direitos respeitados. A questão como diz Morin (2000), nos remete a compreender e a agir em conjunto, não basta explicar a situação. Portanto deveremos trabalhar para superar e enfrentar os obstáculos, com a modéstia de quem se percebe permanentemente aprendendo.

Uma educação que se pretende de qualidade, precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir. A reflexão que a comunidade educacional tem acumulado nos últimos anos indica que, para uma formação desse tipo, a escola deve garantir, a crianças e jovens, aprendizagem bastante diversificada. Deve-lhes garantir a possibilidade de, ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades.

Para tanto os professores precisam fazer uma avaliação diagnosticada para poder analisar sobre os níveis de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de certo tempo. Por exemplo, o professor que assume uma determinada série, no início do ano letivo, ele precisa fazer uma avaliação da classe e verificar o que os alunos aprenderam ao longo dos períodos anteriores, isto é, qual a bagagem cognitiva que eles estão levando para aquela determinada série a qual estão cursando.

É muito frequente a existência de séries heterogêneas, em que o nível de conhecimento dos alunos varia embora eles estejam na mesma série e na mesma classe. Devido às diferenças individuais, alguns alunos aprendem mais rapidamente do que os outros. Também no que se referem à aprendizagem, alguns alunos têm mais facilidades para o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente.

O propósito fundamental da avaliação é verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes.

Os educadores colocam-se em diferentes polos: alguns têm uma posição rígida, com foco exclusivo nas questões de testes, notas, pontos. Enquanto outros têm repúdio ao assunto, fugindo das discussões ou manifestando desacordo total às formas de avaliação utilizadas. É importante frisar que a consciência que temos de avaliação e a postura que assumimos norteiam nossa prática pedagógica e a nossa interação com os alunos.

Como a avaliação é parte integrante do processo educativo, as questões sobre a prática docente também precisam ser discutidas, como as reflexões sobre: Como faço o meu trabalho de docência? Estou realmente conseguindo ensinar gerando o entendimento do meu alunado? Na sua vida cotidiana onde vão utilizar este conhecimento? Se aprender é repetir, copiar, reproduzir e fixar respostas prontas, avaliação é verificar se o aluno memorizou, fixou respostas e se é capaz de reproduzi-las. É uma verificação e tem função punitiva: acertou/errou, sabe/não sabe.

Se aprender é um processo de construção de conhecimento que envolve, além da informação e da memorização, também a compreensão, o raciocínio lógico, o estabelecimento de relações, a capacidade de análise, de síntese, e de crítica, o ensino privilegia a aprendizagem efetiva do aluno.

É importante, então, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, buscando registrar informações sobre como, por que, quando e quanto ele aprende e usando essas informações para melhorar a docência, corrigir distorções no ensino, interagir melhor e ser um mediador eficaz entre o aluno e o conteúdo.

A partir de planejamento de aulas diversificadas e não somente prova, é possível que o corpo discente aprenda bem, porém um problema notável é, quando se percebe que

muitos desses educadores têm pouco conhecimento ou não sabem ou não gostam de ensinar de forma diferenciada, sempre moldando suas aulas e técnicas de forma tradicional.

O raciocínio lógico desenvolvido pela matemática influencia nas diversas áreas do conhecimento, no desempenho do trabalho e nas atividades que são desenvolvidas e necessárias para sobrevivência dos seres humanos.

Perceber a relação que se estabelece entre a teoria e a prática precisa de muito esforço do educador. Existem muitos paradigmas diante do ensinar e aprender. Segundo Morin, os paradigmas fazem parte da cultura dos seres humanos:

O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles (2004, p. 25).

Alguns educadores não conseguem enxergar o método avaliativo como um processo de construção da aprendizagem, que traz benefícios e desenvolve a concentração, o raciocínio lógico, a autonomia e a capacidade de gerenciar o tempo. Muitas vezes, para o professor, é mais fácil e cômodo não se aprofundar no assunto a ser trabalhado, não promover círculos de debates e não desafiar os alunos para a busca do conhecimento.

E os resultados são desastrosos nos vários testes a que se submete os alunos, são muitas vezes atribuídos a desacertos da ação pedagógica. Como a ação pedagógica atual é fortemente influenciada pela pesquisa qualitativa, atribui-se a ela as causas dos maus resultados. Chega-se a sugerir uma reorientação da pesquisa educacional, obedecendo a critérios semelhantes aos padrões rigorosos que regulam as pesquisas na área da educação. Acredito que a formação de professores é o momento de começar a criar a disposição para ouvir os alunos e analisar o que se pode aprender dos mesmos.

Devemos então sugerir que os futuros professores utilizem uma forma de escutar avaliativa. Fazendo perguntas aos alunos e esperando uma resposta que julgam corretas ou incorretas. Percebendo assim que a criança, o adolescente ou o jovem entenda ou não o conceito revelado pelas questões, visto que interpretação faz parte da avaliação. Essa atitude avaliativa é resultante de toda experiência de ensino vivida pelo futuro professor. Por outro lado, o professor experiente, que acredita que seus alunos constroem o conhecimento baseado nas experiências, tanto em sala de aula como em sua vida fora da escola, tendem a escutar seus alunos de forma hermenêutica. Ou seja, esses professores construtivistas analisam a voz do aluno, sua voz pessoal e a voz da disciplina, tentando entender as construções de seus alunos e assim planejar a direção de suas ações pedagógicas e curriculares. Como afirma Britto:

A educação não se enclausura em limites de tempo ou espaço. Mas porque os gregos a faziam de modo permanente, um dos personagens de Platão qualificou-os de “sempre crianças: um grego não é nunca um velho” (1991, p. 103, grifo do autor)

Nas aulas de matemática a comunicação ocorre em diferentes modalidades, tais como: forma de texto – linguagem materna ou matemática, tabelas, gráficos ou figuras geométricas. Levando em conta que o uso de textos nas aulas contribui para a formação

de alunos leitores, visando à autonomia de pensamento e o estabelecimento de relações e conclusões. E trabalhando com os alunos o professor verá que haverá outro tipo de interesse pelo aprendizado dessa disciplina, principalmente, rompendo com a resistência à matemática tão evidenciada por muitos alunos. Para Cândido, o professor,

Através da conexão entre literatura e matemática pode criar situações na sala de aula que encorajem os alunos a compreenderem e se familiarizarem mais com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a linguagem materna, conceitos da vida real e a linguagem matemática formal, dando oportunidade para eles escreverem e falarem sobre o vocabulário matemático, enquanto desenvolvem noções e conceitos matemáticos (1999, p. 13).

Como podemos perceber o professor não pode ignorar que integrar as demais ciências à sua disciplina, provoca mudanças na forma tradicional de ensino, possibilitando muitas explorações através dos livros paradidáticos que não seria possível sem esse recurso metodológico.

Percebemos que devemos tentar mudar a forma educacional de ensino em todos os segmentos educacionais e até mesmo nas universidades, implantando novos métodos, pois só assim atrairemos a atenção dos alunos para as aulas. E então poderemos analisar os resultados dos alunos na sua aprendizagem.

São poucas as alternativas metodológicas apresentadas aos futuros professores, e com isso eles nem sempre conseguem criar condições facilitadoras, e desenvolver um processo dinâmico de ensino, que garanta a aprendizagem. Isso faz com que não inovem e, na maioria das vezes, reproduzam em suas aulas a postura e a metodologia “antigas” com que aprenderam.

Assim, a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

A forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a classe bem como sua relação com o aluno. Por exemplo, um professor autoritário e inseguro, poderá ver na avaliação uma arma de tortura ou punição para alunos apáticos ou indisciplinados.

Por sua vez, o professor sério e responsável, que orienta as atividades de aprendizagem do educando, tenderá a encarar a avaliação como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento do seu trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor, aperfeiçoar sua prática pedagógica. Pois notas, testes e provas servem para provar o domínio ou falta de habilidades dos alunos. Tornando assim uma disputa entre os mesmos e com isso muitos que não conseguem alcançar à média, sentem-se desmotivados, e conseqüentemente isolando-se do grupo.

O fracasso escolar durante algum tempo foi relacionado à deficiência intelectual e à pobreza. É óbvio que a falta de alimentação básica e as doenças oriundas de um ambiente sem o mínimo de higiene na qual a criança está inserida, interferem no rendimento escolar da mesma. Porém, é importante lembrar, que o fracasso escolar pode ser gerado a partir da escola. O estudante não pode ser o único responsável nos resultados de sua avaliação, nem tampouco o professor, que muitas vezes não é

preparado para esta outra função – a de avaliador. Precisamos, sobretudo, rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir para além da sala de aula.

O professor é figura principal no contexto do ensino. Sendo ele o principal agente educativo, é evidente que melhorias no ensino terão mais chance de ocorrer se a ele forem dadas condições adequadas de trabalho.

Sabemos que avaliar é uma rotatividade de concepções entre elas temos que: planejar, executar ações com vista à melhoria dos resultados; avaliar novamente; coletar informações; analisar resultados e começar tudo novamente. E isso é feito em prol do melhoramento da aprendizagem do aluno, pois acredito que auxilia tanto no conhecimento quanto na nota.

Não podemos melhorar a avaliação sem discutir a concepção de Ensino e Aprendizagem e verificar quais propostas metodológicas utilizo em minhas aulas, através dos instrumentos de avaliação.

Os instrumentos de avaliação – pressupostos

Existem diferentes instrumentos de avaliações que podem ser utilizados em sala de aula, como exemplo podemos citar: prova discursiva, prova objetiva, prova prática, prova oral, relatórios, seminários, trabalhos de pesquisa, portfólios, autoavaliação, diário de bordo, diário de curso, debates, lições de casa, caderno e tais instrumentos devem ter dois eixos de ligações onde o professor terá que se perguntar constantemente: O que avaliar? Como avaliar? São caminhos que incluem a possibilidade de manipulação de materiais e instrumentos diversos, que têm por características questões ou temas para serem respondidos, número reduzido de perguntas, a qualidade depende da correção, podem ser diagnósticas, podem ser realizadas individualmente, duplas ou pequenos grupos, com ou sem consulta, podem ser de múltipla escolha, requer espaços, habilidades motoras e intelectuais no ato de desempenhar as tarefas, pressupõem leituras adicionais, desenvolve a autorregulação a autonomia, exige das duas vertentes: professor/aluno.

Avalia de forma geral o conhecimento; lógica nos processos mentais, soluções criativas, capacidade de selecionar, organizar, organizar ideias, síntese; clareza de opiniões, capacidade de construir, por escrito, um discurso lógico e bem estruturado, é possível fazer avaliações sobre as próprias condições de aprendizagem oferecidas pelo professor, capacidade de se expressar oralmente, atitudes, interesses e valores. Onde o docente como peça fundamental e principal deverá administrar bem essa verdadeira ficção para que os coadjuvantes chamados discentes ou alunados possam auxiliar e sair bem dessa chamada universidade, instituição, escola ou academia com persistência, trabalho sistemático, organização, habilidades, competências, comunicação de ideias e procedimentos e atitudes exemplares.

A realidade a ser avaliada pode ser distorcida se o instrumento selecionado não nos fornece informação sobre o que avaliar, por isso existe as vantagens ao se avaliar e é notável que desperta interesses individuais, verifica o desenvolvimento do aluno no decorrer do processo, facilita a comunicação com os pais dos alunos, reflete a trajetória do aluno, proporciona ao aluno assumir responsabilidade pelo

próprio desenvolvimento, perceber o erros buscando formas de superação, assumindo a necessidade de mudar na forma de participação em sala de aula, os relacionamentos, a maneira de tratar suas dificuldades na aprendizagem e a forma de estudos.

Desde o início deve se ter claro o que se quer avaliar, para que não haja frustração de nenhuma das partes aluno/ professor e como meros mediadores dessa realidade também devemos estar preparados para as possíveis causas do insucesso dos alunos, o que são as desvantagens: risco de não medir o que se espera, dificuldades no preparo, facilidade dos alunos adivinharem a resposta, copiar ou transmitir informações entre eles, famosa “cola”; subjetividade na atribuição de notas, grau de maturidade dos alunos, favorece a improvisação por parte do professor; critérios devem ser bem elaborados, para que se evite a subjetividade.

Os principais instrumentos avaliativos serão definidos pelo professor, o qual inserirá o método que melhor julgar necessário. O professor ainda é a principal ferramenta na sala de aula.

É preciso refletir sobre a clientela que queremos ajudar a construir, e acreditar neste novo processo de avaliação e para isso é inevitável o planejamento “De uma maneira geral, começamos as ações em uma instituição escolar e os escritos em literatura acadêmica pelo planejamento” (LIBLIK, 2005, p. 27).

Devemos tomar certo cuidado para conseguirmos analisar como nossos alunos aprendem quais as estratégias didáticas mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos planejados e quais os melhores instrumentos para verificação da aprendizagem conquistada.

Como relata Luckesi:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame (2000, p. 17).

Alguns instrumentos nos auxiliam principalmente na hora de avaliar

Avaliar é parte inerente ao processo de ensinar, não podendo ser desassociada dele. Entender este processo, perceber o feixe de relações que se instauram entre os sujeitos e objetos participante, torna inseparável o processo do entendimento da instituição, do local físico onde ele ocorre, das pessoas envolvidas, do momento histórico vivido, de peculiaridades que somente os sujeitos podem sentir e até prever é a questão epistemológica do processo educativo (LIBLIK, 2005, p. 3-4).

É necessário então, planejar sempre para que as aulas sejam diversificadas e o aluno aprenda, pois é preciso focar na aprendizagem e não somente em resultados imediatistas.

Considerações

O ensino nos parece hoje muito mais complexo que no passado devido à crescente demanda por escolarização das camadas populares, aos avanços científicos

e tecnológicos no cotidiano, em geral, das mudanças ocorridas nas tecnologias da informação e comunicação e dos desafios no mundo do trabalho.

A linguagem educativa é um instrumento de muitas faces, que expressa e comunica o pensamento o qual exprime ideias. Tal concepção nos leva ao pensamento do saber e amplia o conceito de aprendizagem ativa, adotando uma postura de pensar sobre o seu próprio aprender e a intervir criticamente e criativamente.

Assim, o buscar e o indagar fazem parte da formação do professor e devem ser atividades vivenciadas na prática como ferramentas pedagógicas. Como enfatiza Hoffmann,

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (2001, p. 22).

É interessante lembrar também que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas ter amostras dos resultados alcançados. Por isso, para que a medição seja considerada válida, é preciso que seja tão extensa quanto possível, e que as amostras sejam representativas do conjunto.

E quanto maior forem os números de itens, mais informações serão colhidas sobre o aspecto a ser medido e maior será a probabilidade de coerência de resultados. Pois, quanto mais amostras tomamos de uma determinada área do conhecimento, mais precisa será nossa avaliação desse conhecimento. Por exemplo, no caso de um teste de escolaridade, quanto maior for o número de questões, mais se abrangem os conteúdos a serem medidos, o que aumenta a qualidade dos resultados, permitindo com isso o avaliador fazer um julgamento mais sólido dos resultados alcançados. E é por isso que se diz, com frequência, que a precisão de um teste é diretamente proporcional à sua extensão, ou seja, quanto mais longo, podemos analisar com maior precisão o resultado obtido.

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Melhorando as câmeras de tortura**: colunista da Folha de S. Paulo. São Paulo. Ufra FACED: 2004. Disponível em: <http://www.faced.ufra.br/sugestão- artigos/sugestão.htm>. Acesso em: 2 nov. 2008.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRITTO, Luiz Navarro de. **Educação**: reflexões que transcendem tempos e espaços. Salvador, BA: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília, DF: INEP; OEA, 1991 – T. A. Queiroz, editor (Coletânea Navarro de Britto; v. 3).

CÂNDIDO, P. *et al.* **Matemática e literatura infantil**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1999.

CHAGAS, Carolina. **Exame é uma bomba?**. Free-lance da Folha de São Paulo. São Paulo: Ufra FACED: 2003. Disponível em: <http://www.faced.ufra.br/sugestão- artigo/sugestão.htm>. Acesso em: 2 nov. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

HAYDT, Cazaux Regina. **Avaliação do processo ensino-aprendizado**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. 7. ed. São Paulo: Educação Realidade, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

IMA, Adriana Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento X construção. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis. **Fundamentos teóricos do processo de avaliação na sala de aula**. Ed. da U.F.P.R. Curitiba, 2005.

MORALES, Pedro,SJ. **Avaliação escolar**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

PAIS,Luiz Carlos. **Didática da Matemática**; uma análise da influência francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128p. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 3).

SALINAS, Dino. **Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade**. Trad. Magda Schwartzhaup Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Clóvis Roberto dos (org.). **Avaliação educacional**: um olhar sobre a sua prática. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Antônio Ozaí. A vida nas escolas: teoria e prática. **Revista espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 29: 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/029/29res.htm>. Acesso em: 2 de nov. 2008.

SILVA, Inês Regina. Avaliar ou medir? Novos tempos, novas práticas. In: **Educação Matemática, Sociedade brasileira de educação Matemática**. Anis. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2003, v 10. p. 41- 48.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação. **Concepção Dialética – Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WERNECK, Hamilton. **Prova, Provão, Camisa de Força da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TEXTO 3

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: a Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal em Tabatinga, Amazonas

*Bruno Lázaro Franco Dias
Breno Patrick Franco Dias
Jonas Dias de Souza
Reginaldo Conceição da Silva*

*Tabatinga-AM, 01 de setembro de 2020
(... em tempos de pandemia ...)*

Nosso papo será sobre *a educação para as relações étnico-raciais: a Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal em Tabatinga, Amazonas*. Envolve você, nobre leitora/leitor, dois estudantes de graduação em geografia e dois professores formadores que atuaram como orientadores do projeto de extensão universitária, na modalidade de pesquisa-ação. Nesse sentido, nosso papo, em especial, trata da/na formação do Professor e atuação dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos sobre a Lei 10.639/03, substituída pela Lei 11.645/08 e contemplava a História e Cultura da África, dos Afro-brasileiros e dos indígenas. As duas questões centrais repousam na formação do professor e na abordagem do conteúdo da Lei 10.639/03 nas escolas em que atuam os gestores escolares e coordenadores pedagógicos, pensando a partir do espaço amazônico em especial a sociedade tabatinguense. Não se trata de uma simples abordagem. Muito pelo contrário. (Trans)formar a sociedade, educando para as questões étnicas e raciais, em pleno século XXI, parece absurdo para quem viveu no Brasil nos últimos três séculos no tempo que vigorava, com estranha “naturalidade”, a inferiorização por meio da escravidão do negro em todas as regiões do país. Nos dias de hoje, marcada pela sociodiversidade, falar em reparação das desigualdades sociais a partir da etnia e da raça, olha-se diretamente para a epiderme. Ideias segregacionistas imperam desde formação de educadores bem como no proposital “esquecimento” da população negra e seu legado cultural e religioso na práxis docente. Refletir sobre isso é o primeiro passo para transformar visões estereotipadas por um modelo de sociedade que não é a brasileira. Nossas “Rodas de Conversa” com o Professor, desvendaram limitações em abordar a África e a cultura afro-brasileira junto às crianças e adolescentes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Desvendaram ainda as limitações e fragilidades dos programas de formação

de professores situados na cidade de Tabatinga e da Secretaria Municipal em ofertar educação continuada aos seus servidores. As “Rodas de Conversa” como técnica de obtenção de dados qualitativos numa pesquisa, permite a compreensão viva dos conteúdos pesquisados. Questiona-se: as “Rodas de Conversa” são capazes de fazer diminuir as políticas de invisibilidade da história e cultura africana e afro-brasileira? Ela permite (trans)formar a prática docente de excludente a inclusiva no que se refere a igualdade racial no Brasil, na Amazônia e na cidade em que atua o professor? Os *Educadores e Educadoras*, no tocante às questões étnico-culturais voltadas a mitigação dos danos de séculos de exploração dos africanos e dos seus descendentes no Brasil, precisam ser melhor formados para perceber a riqueza de conteúdos didáticos a serem trabalhados. A base, é claro, pode perpassar pela formação. Pelo olhar do que está inserido no entorno das Escolas e remete à cultura, a história da África e dos seus descendentes. Africanizar-se, para combater a intolerância racial e valorizar nossa história e cultura oriunda do continente africano é preciso. A Lei 10.639/03 é o primeiro marco legal para isso.

Editora CRV
versão para revisão do autor

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: a lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal em Tabatinga, Amazonas⁹

*Bruno Lázaro Franco Dias
Breno Patrick Franco Dias
Jonas Dias de Souza
Reginaldo Conceição da Silva*

Introdução

Tabatinga é uma cidade do interior do Amazonas, localizada no extremo oeste do estado, na mesorregião do Alto Solimões, mais especificamente na tríplice fronteira entre Brasil (Tabatinga)-Colômbia (Leticia)-Peru (Santa Rosa). Devido à dinâmica fronteiriça, a cidade apresenta um grande fluxo de imigrantes de diversas origens étnicas, culturais e nacionais (SUFRAMA, 2014).

A composição étnica da população tabatinguense é marcada pelo pequeno número de habitantes negros, assim, por outro lado, pelo grande número de indígenas, sobretudo das etnias Tikuna e Kokama, bem como por imigrantes afrodescendentes vindos de outros países, como por exemplo do Haiti e da Colômbia.

No tocante aos aspectos religiosos e culturais, na cidade conta com a presença de comunidades afro religiosas da Umbanda e do Tambor de Mina e praticantes de capoeira e do Candomblé, amplamente incorporados à socio-diversidade amazonense.

Embora possua grande diversidade cultural e étnica, as populações negra e indígena tabatinguense, assim como no restante do Brasil, sofre com o preconceito seja pela cor da pele, por sua religião e ou pelas particularidades culturais. Na realidade, desde o período colonial, os negros e indígenas no Brasil tiveram uma história repleta de dor e sofrimento. Mesmo após a abolição da escravidão esta situação não mudou completamente, além do preconceito existiam as políticas que propuseram de certa forma a extinção do negro e indígenas no país, incentivando a imigração de pessoas “brancas” para o Brasil, com o intuito de sua proliferação e supremacia (SILVA, 2010).

Nesse sentido, pensar uma sociedade plural, como a sociedade tabatinguense, requer que o modelo de educação vigente, atue na mudança de comportamentos e práticas lesivas ao bem estar social e a ordem pública, respeitando as suas características étnicas

9 Trabalho articulado às Leis 10.639/03 e 11.645/08, desenvolvido pelo Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB junto a Secretaria Municipal de Educação. Neste texto, apresentaremos apenas a primeira Lei. Uma versão mais completa está sendo preparada para a revista de extensão da Universidade do Estado do Amazonas – UEA a qual agradecemos às bolsas concedidas aos acadêmicos.

presentes no território de fronteira na Amazônia, em consonância à legislação federal que regulamenta o fazer pedagógico com o olhar para o aspecto étnico da população.

Depois de quase duas décadas após a promulgação da Lei 10.639/2003 e 11.645/08, não se sabe a situação de sua implementação na cidade de Tabatinga-AM. Partindo deste ponto, este artigo descreve as atividades desenvolvidas dentro do projeto de extensão¹⁰ cujo principal objetivo foi realizar um diagnóstico sobre o nível de conhecimento e como se dá a aplicação das referidas leis por parte dos gestores, pedagogos e professores das escolas públicas da rede municipal de ensino.

Para Silva e Felisberto (2010),

[...] durante a formação escolar, tanto a nível fundamental, médio e superior, pouco ou talvez nada se estudou sobre as leis de inclusão étnico racial na educação. Ainda que seja uma lei quase dez anos, os currículos na formação de professores que atendem a educação básica e do ensino médio, permanece defasada nesta questão.

A carência do trabalho com a temática durante a formação dos pesquisadores torna-se o ponto de partida desta pesquisa. Durante o período de um ano, entre 2019 e 2020, o projeto foi desenvolvido com os gestores, pedagogos e professores das escolas municipais de Tabatinga. Considerando o contexto da pandemia, foi produzido vídeo apresentando os resultados das atividades realizadas (*link* do vídeo indicado abaixo).

As informações expostas neste trabalho referem-se à experiência, de desenvolvimento durante a prática pedagógica voltada a África e aos conteúdos da cultura afro-brasileira, obtidas a partir de oficinas realizadas com o público anteriormente citado.

Métodos aplicados

Para o desenvolvimento do projeto foi realizado levantamento bibliográfico a respeito do ensino da história e cultura africana, afrodescendentes e indígenas de forma a embasar a elaboração do questionário e preparação das rodas de conversa e palestras.

No primeiro momento o trabalho concentrou-se em um levantamento bibliográfico por meio da rede mundial de computadores através de sites abertos e de eventos acadêmicos que trataram das Leis 10.639/03 e 11.645/2008. As pesquisas em geral utilizavam como palavra-chave o número das leis, e estas associadas a palavras como “educação”, “práticas pedagógicas” e “aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08”.

A pesquisa teve como público alvo os gestores e pedagogos como uma primeira aproximação à problemática, para realizar o diagnóstico do nível de conhecimento da gestão das escolas da rede municipal de educação em Tabatinga acerca das leis. Logo após o mesmo procedimento se repetiu com os professores como público alvo.

Após leitura do material levantado, realizou-se a elaboração de questionários para aplicação junto aos gestores, pedagogos e professores da rede municipal de ensino, composto de perguntas sobre sua formação, seu conhecimento sobre a referida

10 Tendo como base a modalidade pesquisa-ação, possibilitando assim uma etapa de pesquisa e outra parte de formação extensionista junto ao público alvo especificado na proposta submetida ao edital de extensão da Universidade do Estado do Amazonas.

Lei, sobre a estrutura das instituições de ensinos e sobre como a temática história e cultura africana estão sendo trabalhadas em suas respectivas instituições.

Neste processo foram realizadas duas oficinas informativas (onde apresentamos as Leis 10.639 e 11.645) em conjunto com rodas de conversa (tendo como eixo a abordagem das Leis desde a formação dos envolvidos até a atual aplicação desta no ambiente escolar). Como proposta do projeto, foram também disponibilizados para professores e gestores materiais de livre acesso obtidos na internet ou indicação de materiais que possam ser adquiridos. Os materiais de livre acesso foram impressos e entregue as escolas.

Discussões a partir das ancoragens

Realizou-se no auditório da Escola Municipal Prof.^a Jociêdes Andrades a primeira oficina com gestores e pedagogos da rede municipal de ensino, a fim discutir sobre seu conhecimento acerca da lei em pauta. A atividade contou com a presença de 12 profissionais da educação, sendo 4 gestores, 7 pedagogas e com a presença do Coordenador municipal de Educação.

Fotografia 1 – 1ª Oficina com gestores e pedagogos – Aplicação de questionário



Fonte: Autores, 2019.

A oficina dividiu-se em três momentos, iniciando com a aplicação de um questionário, com o intuito de compreender seu nível de conhecimento sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Logo após os pesquisadores presentes apresentaram sua proposta de pesquisa, bem como a referida lei. Esta exposição realizou-se em um segundo momento devido a princípio de que estas informações poderiam influenciar nas respostas dos educadores.

Encerando a esta atividade, realizou-se uma roda de conversa com os presentes, para dialogar sobre a lei 10.639/03 após a exposição dos pesquisadores. O objetivo desta roda de conversa foi conhecer as experiências dos presentes sobre o trabalho com a temática história e cultura africana, afro-brasileira no Município de Tabatinga.

Os dados coletados com o questionário possibilitaram a elaboração de gráficos que foram apresentados aos envolvidos na pesquisa no segundo encontro. Em seguida, realizou-se a segunda oficina, desta vez, contando com a presença de sete pedagogos da rede municipal, além do Coordenador Municipal de Educação.

Fotografia 2 – 2ª Oficina com pedagogas da rede municipal de ensino – roda de conversa



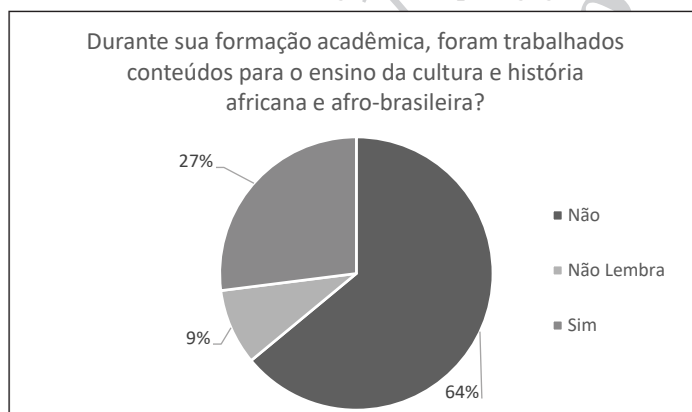
Fonte: Autores, 2019.

Nesta segunda oficina o foco foi a discussão das informações levantadas na primeira oficina, em uma “roda de conversa” (Fotografia 2). Como mencionado anteriormente, os resultados obtidos nos possibilitaram obter uma visão mais completa sobre os diversos fatores das limitações no trato da abordagem da Lei 11.645, com ênfase aos povos africanos e seus conteúdos culturais e étnicos, e ainda obter informações primárias sobre a percepção da gestão e daqueles cujo o contato com esta temática africana, afro-brasileira e indígena na escola de forma mais direta.

O Gráfico 1 retrata a formação dos gestores e pedagogos presentes a respeito de conteúdos que abordem a cultura e história africana e afro-brasileira dos docentes presentes, sendo 64% das respostas negativas, ou seja, a maioria não teve formação sobre a temática.

Este fato ilustra parte das dificuldades em pôr em curso os conteúdos listados como prioritários pelo Ministério da Educação, com abertura aos planos de trabalhos dos professores acerca da identidade nacional em plena Amazônia, com ênfase na história e cultura africana e afro-brasileira para uma população com fortes relações étnicas dos povos Tikuna e Kokama.

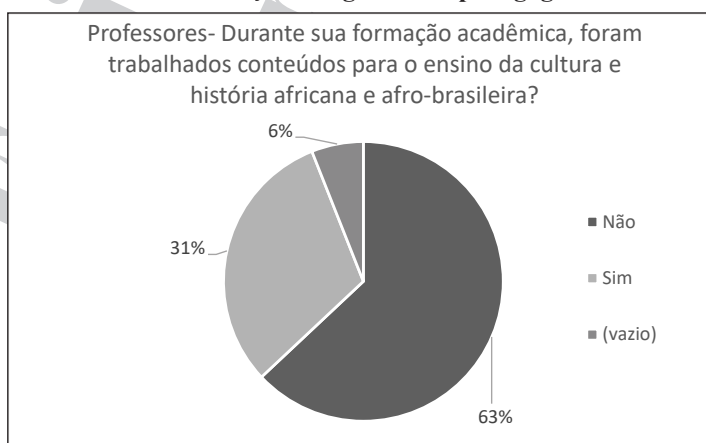
Gráfico 1 – Cultura e história africana e afro-brasileira na formação dos gestores e pedagogos



Fonte: Autores, 2019.

Observa-se no Gráfico 2 que praticamente a mesma situação se aplica aos professores, 63% afirmam que não obtiveram contato com o tema em sua formação. Desta forma percebe-se que há uma carência na formação docente desta temática.

Gráfico 2 – Cultura e história africana e afro-brasileira na formação dos gestores e pedagogos

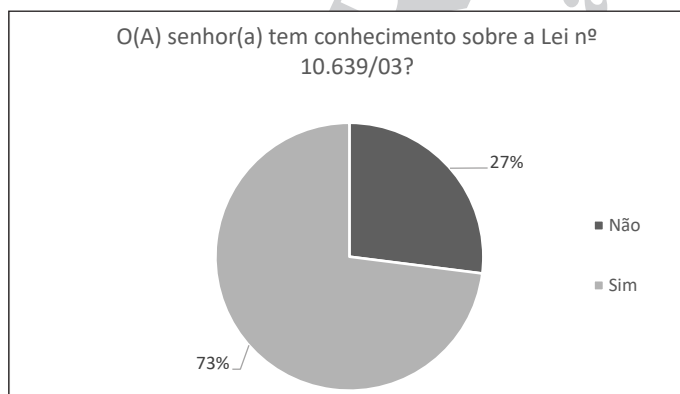


Fonte: Autores, 2019.

Durante a pesquisa, surge o discurso de que, grande parte da falta de trabalhos voltados à educação étnico-racial, deve-se à falta deste conteúdo durante suas formações, limitando e ao mesmo tempo estimulando, ao atual professor na tarefa de ensinar aquilo que não fora ensinado a ensinar.

Embora em sua graduação exista uma carência sobre educação étnico-racial, através de pesquisas na internet e materiais didáticos parte desta lacuna poderia ser preenchida. No entanto, Tabatinga sofre com a dificuldade de acesso à internet, desta forma os professores relatam que se veem sem saída, pois além da dificuldade de acesso à rede mundial de computadores, 60% das escolas municipais não possuem biblioteca e por consequência, não apresentam materiais didáticos para trabalhar a cultura e história africana e afro-brasileira.

Gráfico 3 – Nível de conhecimento sobre a Lei 10.639/03

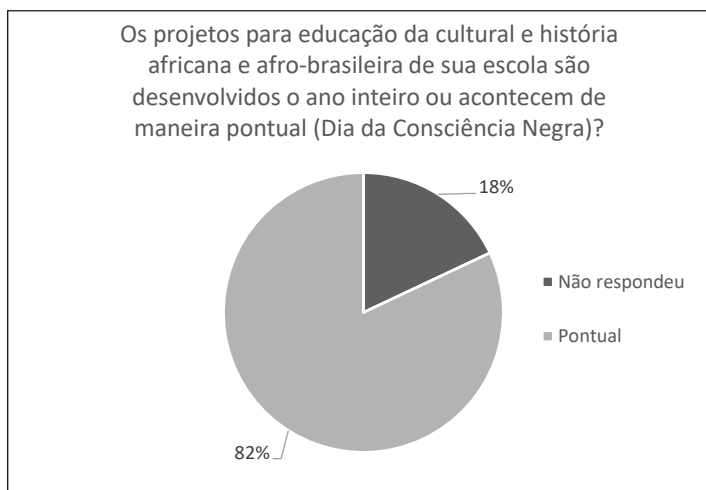


Fonte: Autores, 2019.

Durante o decorrer deste trabalho, observou-se a falta de conhecimento sobre o conteúdo desta lei. Embora a grande maioria afirme ter o conhecimento sobre a Lei 10.639/03 (Gráfico 3), durante as exposições dos pesquisados, na roda de conversa, foi para muitos o primeiro contato com a Lei. O que ilustra a continuidade da carência das escolas municipais de Tabatinga, no que trata a aplicação da Lei em questão.

Este fato citado sobre o desconhecimento da referida Lei pelos presentes, foi discutido durante a segunda oficina, onde as pedagogas juntamente com o secretário de educação afirmaram que muitos não possuem o conhecimento dela. Muito embora, as temáticas África, afro-brasileira sejam, eventualmente, trabalhadas no espaço escolar da rede municipal de ensino. Constatamos que a real natureza da obrigatoriedade desta abordagem é desconhecida.

Gráfico 4 – Projetos voltados para educação da cultura e história africana e afro-brasileira



Fonte: Autores, 2019.

A situação vai além de um mero desconhecimento desta lei, mas também de práticas pedagógicas e de ensino da história e cultura africana, da cultura afro-brasileira, sendo as práticas existentes resumidas a pequenos eventos internos em data comemorativa, a exemplo, dia da Consciência Negra (20 de novembro) introduzindo atividades pontuais (Gráfico 5), em algumas ocasiões devido a agenda cheia de trabalhos e ou imprevistos de natureza diversas (falta de energia, visita de autoridades, falecimento de algum membro da comunidade escolar, etc.) não ocorre a realização de atividades alusivas à abordagem afro.

Nas discussões levantadas nas oficinas com os gestores e pedagogos, embora afirmem que as instituições não apresentem dificuldades para a aplicação da lei, apresentou-se uma resistência com relação ao trabalho com conteúdo em questão, pois para os gestores e pedagogos isto pode gerar conflitos com a comunidade, ou melhor, com os pais dos alunos devido a seus princípios religiosos. Entretanto, durante o trabalho com os professores, algumas dificuldades na implementação da Lei 10.639, sendo elas a dificuldade na aquisição de material didático, inexperiência e afinidade com o conteúdo, cuidado com a opinião e interpretação dos pais, este último refere-se aos valores morais e religiosidade.

Observamos ainda, que abordagens referentes ao aspecto religioso da cultura africana e afro-brasileira são tidas como tabu. O espaço escolar, nesta perspectiva, não se constitui um espaço de formação mais ampliada das expressões afro-religiosas do Brasil, da presença da religião africana na Amazônia e o mais delicado, nega a sua presença no município de Tabatinga, “respeitando” as limitações tanto de formação do quadro docente, quanto a vivência cristã, religião praticada pelos educadores. Tal fato, é evidente que, havendo algum estudante praticante da religião de matriz africana, o temor às manifestações de intolerância e desrespeito ao seu modo de vida,

ficam ofuscados pela cultura religiosa dominante, tornando o ambiente escolar e a aplicação da Lei 10.636/03 não inacessíveis a estes.

Gráfico 5 – existência de dificuldades na implementação da Lei nas escolas municipais de Tabatinga, Amazonas



Fonte: Autores, 2019.

A fim de colaborar com o ensino voltado a educação étnico racial e proporcionar condições adequadas ou inicialmente dar suporte aos professores destas escolas, no decorrer desta pesquisa, realizou-se a formulação de um banco de dados com materiais que possibilitem os professores trabalhar estes conteúdos (cultura e história africana e afro-brasileira).

Um belo exemplo deste levantamento de dados é o livro História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil (Ministério da Educação, 2014), que se trata de um material produzido para auxiliar aos profissionais da educação. Tendo em vista a referida Lei 10639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o livro apresenta diversas formas de ensino deste conteúdo, desde projetos como o projeto “Griô”, capoeira, indicações de livros e instruções de como compreender e trabalhar com o público infantil.

Além de arquivos de texto (livros e artigos), o banco de dados contém arquivos áudio visuais como o filme Kevin Hart’s Guide to Black History: o filme aborda a conversa de um pai com sua filha após presenciar a indignação dela com as histórias repletas de sofrimento retratadas nos filmes que abordam a história africana. A partir deste fato, o pai apresenta histórias de grandes representantes do povo africano, mostrando-lhe que não existem apenas dor e sofrimento na história deste povo, como por exemplo a história da primeira mulher negra a se tornar astronauta.

Como também a animação produzida pelo canal do Youtube Enraizando, “Os africanos”, traz um breve resumo sobre o histórico deste povo no Brasil, partindo desde o momento de sua chegada ao país, onde foram trazidos como escravos pelos

européus, até os dias atuais, além de trazer críticas às formas como estas histórias são geralmente representadas.

Este levantamento parte do princípio de preencher as lacunas deixadas pela falta de trabalhos voltados à educação étnico-racial, em específico ao ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, na formação dos docentes, além de suprir com um dos principais problemas relatados que é a dificuldade de aquisição destes materiais, a falta destes materiais nas instituições, bem como a dificuldade de realizar estas buscas devido ao precário acesso à internet comum na cidade.

Considerações

A falta da aplicação desta Lei nas escolas deste município apresenta problemas que não devem ser deixados de lado: como a falta de preparo dos professores para trabalhar com estes assuntos e a carência de práticas que abordem este conteúdo.

A educação precisa ser vista com mais seriedade e professores devem ser mais bem instrumentados, é necessária uma formação continuada e que os conteúdos previstos nesta Lei precisam ser melhor trabalhados durante a formação de professores.

É necessário e urgente que ocorra mudança na programação dos cursos de formação aos professores. Assim como na instrumentalização das escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para que a Lei 10.639/03 seja amplamente desenvolvida no ambiente escolar.

As leituras que foram realizadas neste processo nos permitiram compreender que é preciso ter um novo olhar sobre este assunto, fizeram ver a importância que os povos africanos têm em nossa sociedade e de se trabalhar sua história e cultura, acima de tudo fez com que preconceitos carregados por gerações sejam abolidos.

Acreditamos ser importante que o sistema estadual e municipal faça parcerias no tocante à formação continuada dos professores para o desenvolvimento de conteúdos que enalteçam a presença, a história os valores das populações africanas e afro-brasileiras no currículo dos educandos.

As atividades realizadas possibilitaram fazer um diagnóstico sobre o nível de conhecimento dos gestores e pedagogos da rede municipal de ensino sobre a referida Lei, também possibilitou levar o conhecimento até eles e instigá-los a refletir sobre o tema junto aos educadores que estão em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ÁREA de Livre Comércio de Tabatinga/AM. **Diagnóstico socioeconômico e propostas para o desenvolvimento.** Coordenação Geral de Estudos Econômicos e Empresariais: SUFRAMA. Org. 1. ed. v. 5. Manaus: SUFRAMA, 2014. Disponível em: http://www.suframa.gov.br/noticias/arquivos/05_Public_NT_ALCs_Vol_05_Tabatinga_SET_2014.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

JANZ, Rubia Caroline. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. **Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**, 11 a 14 de agosto de 2014, UFSC, Florianópolis. Disponível em: http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/resources/anais/31/1405545780_ARQUIVO_trabalhocompleto_RubiaCarolineJanz.pdf.

SILVA, R. C. da FELISBERTO, S. M. A abordagem da Lei N, 10.639/03 nos cursos superiores de formação dos profissionais da educação. In: LIMA, J. L. F.; JESUS, S. N. de. (org.). **Educação in foco**: questões lacunares. Práxis X – edição especial. Praxis: linguagem e Educação – Cacoal/RO. Ano VII, n. 10, Junho de 2010 (p. 44-80).

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

SOBRE OS AUTORES

Ana Cláudia Dias Ribeiro (UFT/IFRO)

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína (TO). Professora efetiva do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* PVH Zona Norte. Contato: ana.ribeiro@ifro.edu.br

Angela Maria Santos de Souza (SEMED, Cacoal)

Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Especialista no Ensino de Ciências e Matemática (IFRO). Licenciada em Matemática (UNIR). Professora de Matemática. Contato: angelamss32@gmail.com

Breno Patrick Franco Dias

Bolsista de projeto de Extensão UEA biênio (2018-2019 e 2019-2020), Graduando no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas – CESTB; Membro do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – NESAM e do Núcleo do Nova Cartografia Social da Amazônia – NCSA. Contato: breno.franco90001@gmail.com

Bruno Lázaro Franco Dias

Bolsista de projeto de Extensão UEA biênio (2018-2019 e 2019-2020), Graduando no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas – CESTB; Membro do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – NESAM e do Núcleo do Nova Cartografia Social da Amazônia – NCSA. Contato: bruno.l.franco@hotmail.com

Carlos Alberto Suniga dos Santos (UNESC, SEDUC, Cacoal)

Professor das Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC, *Campus* Cacoal). Membro do GELLIC. Mestre em Educação (UFMS). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNIOESTE). Especialista em Teoria e Metodologias Literárias (UNIR). Licenciado em Letras (UNIOESTE). Contato: onacra@gmail.com

Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL)

Paulistano de nascimento, atualmente residente em Alfenas, MG. Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989), mestrado (1997) e doutorado (1998) em Linguística com enfoque em Semântica e pós-doutorado (2005) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), também em Semântica. É autor de vários livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas, dentre os quais “*Gramática do Brasileiro*” (2008), “*Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*” (2010), “*Semântica para a Educação Básica*” (2008),

“*Guia do Trabalho Científico*” (2011) e “*Sintaxe para a Educação Básica*” (2012). Também escreveu mais de 200 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas/UNIFAL, MG, e professor convidado do programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. 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 e teorias semânticas da linguagem. Contato: cferrarezi@gmail.com

Elizângela Ataíde de Souza Morais (SEDUC, PVh)

Professora do Governo do Estado de Rondônia (Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra-IEECD). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UNESC). Especialista em Mídias na Educação (UNIR). Licenciada em Letras (UNIR). Contato: lizsouza1972@gmail.com

Ianis Gonçalves Pinto (SEDUC, Cacoal)

Especialista em Docência no Ensino Superior (UNESC). Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória (FESL). Especialista em Gramática Normativa da Língua Portuguesa (UNESC). Licenciada em Letras (UNESC). Professora do Governo do Estado de Rondônia na Escola Indígena Sete de Setembro Tancredo Neves, Cacoal Zona Rural – Linha 11 – Laptanha. Especialista em Gramática Normativa pela UNESC, *campus* Cacoal. Contato: ianisletras@gmail.com

Ingrid Letícia Menezes Barbosa (IF-RO, PDA)

Mestre em Ciências da Linguagem (UNIR). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português (FACIMED). Especialista em Tecnologias Educacionais (PUC – RJ). Licenciada em Letras: Português e Literatura Brasileira (UNESC). Membro do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia (PDA, IF-RO). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Linguística e Educação. Coautora do Projeto Simpósio PDA (Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Contato: ingrid.leticia@ifro.edu.br

Jonas Dias de Souza

Possui graduação (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela Universidade de São Paulo (2009), com mestrado (2012) e doutorado (2017) em Geografia pela mesma instituição, tendo trabalhado a relação entre a Geografia e o Direito Ambiental. Atualmente é professor efetivo da Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da (CESTB/UEA), e pesquisador membro do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia, onde desenvolve pesquisas sobre meio ambiente e legislação ambiental, ocupação e desenvolvimento da microrregião do Alto Solimões, e formação e proteção do patrimônio cultural do Alto Solimões.

Jorge Luís de Freitas Lima (INC-UFAM)

Docente do Instituto de Natureza e Cultura – INC da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Doutor e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e respectivas literaturas (UNIR). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia (PDA, IF-RO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – UFAM. Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

Maiara Barros de Assis (SEMED-AM)

Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola. Professora da Educação Básica no município de Atalaia do Norte – AM. Contato: maiara.inc.16@gmail.com

Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé (UFT)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literaturas (UFT). Professora efetiva da Educação Básica, da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Contato: deusa.gui@hotmail.com

Nara Dantas de Azevêdo (SEDUC, Caetité)

Especialista em Língua, Linguística e Literaturas (FACIBA). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (NTE – 13). Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo em Caetité – BA. Contato: nara.dantas@nova.educacao.ba.gov.br

Rafaela Elisa Santos Rolim Miranda Brito

Mestre em Estudo de Linguagens, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, doutoranda em Língua e Cultura, na Universidade Federal da Bahia – UFBA, onde desenvolve pesquisas alicerçadas pela Análise de Discurso Materialista – AD, cujo corpo encontram-se em torno de discursos acerca dos direitos humanos dos homoafetivos, sobretudo a partir da prática analítica de projetos legislativos, tendo como alvo o labor analítico sobre o devir jurídico. É professora concursada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO – Campus Alagoinhas, desde 2010.

Reginaldo Conceição da Silva (UEA-AM)

Cursa Doutorado em Geografia na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Membro do Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia – PDA (IF Cacoal). Coordenador do Núcleo Cartografia Social da Amazônia – Pesquisador do Projeto Nova Cartografia Social do Amazônia. UEA-CSTB e UFAM – PPGAS. Pesquisador do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia – NESAM, 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. Contato: reginho.obi@hotmail.com

Sérgio Nunes de Jesus (IF-RO)

Pós-Doutor em Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português-Inglês (UNEB). Acadêmico do curso de Licenciatura em História (UNIUBE). Foi professor visitante na York University por meio do Department of Languages, Literatures and Linguistics (Faculty of Liberal Arts & Professional Studies, Toronto-Canadá). Assessor Científico da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/SBPC. Da Associação Brasileira de Editores Científicos-ABEC. Avaliador de Cursos Superiores do Guia do Estudante (GE), da Editora Abril – Área / Verbete: Letras. Membro do Conselho Consultivo do Movimento Internacional Lusófono – MIL/Portugal. Membro Fundador da Academia de Letras de Cacoal/ACLEC-RO. Membro da Associação Cacoalense de Imprensa/ACI-RO. Membro Consultivo Permanente nas Editoras CRV/PR e Paco Editorial/SP. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq – (Premiado pela SBPC na UFMG em 2017) e desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem – Educação – Povos e Comunidades Tradicionais. Jornalista/Articulista (DRT 0001619-RO – Portaria 89, de 22 de Janeiro de 2016 – MTPS). Pesquisador Associado do Projeto PAINTER – FAPEAM – UFAM (ICN, Benjamim Constant-AM). Escritor, músico e poeta. Contato: sergio30canibal@bol.com.br

Valdenice Oliveira Mendes (SEDUC, Cacoal)

Licenciada em Letras: Português – Inglês e Respectivas Literaturas (UNESC, *Campus* Cacoal). Especialista em Gramática Normativa da Língua Portuguesa (UNESC, *Campus* Cacoal). Professora efetiva no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM). Contato: nicoliveira@hotmail.com

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

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 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)